

28
2eje

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES ACATLÁN

LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN EN EL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES: PROBLEMAS Y
PROPUESTAS, 1973-1993.

MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE :
LICENCIADO EN PERIODISMO Y COMUNICACIÓN COLECTIVA

PRESENTA:

RODOLFO SÁNCHEZ ROVIROSA

DIRECTOR DE TESIS:

LIC. RAFAEL DE JESÚS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

NAUCALPAN, MÉXICO, A 20 DE FEBRERO DE 1994.

TESIS CON
FALSA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi esposa Hereri y a quienes han
puesto en mí las mejores
esperanzas; a mis padres Lulú y
Gabriel; a Suscel y Salvador y a
todos los televidentes ceceacheros.

CONTENIDO

	PAG.
Introducción	
1. La comunicación como objeto de estudio	7
1.1. Breve historia del estudio de la comunicación	7
1.1.1. La corriente norteamericana	8
1.1.2. La corriente europea	10
1.1.3. La corriente latinoamericana	12
1.2. Algunas teorías de la comunicación	14
1.2.1. El funcionalismo	14
1.2.2. El estructuralismo	16
1.2.3. El marxismo	18
1.3. Algunos problemas propios de la disciplina	19
1.4. La comunicación como proceso	23
1.5. Tipos de comunicación humana	27
1.5.1. La comunicación intrapersonal	27
1.5.2. La comunicación interpersonal o intermedia	29
1.5.3. La comunicación grupal	30
1.5.4. La comunicación de masas	33
1.6. La televisión como proceso de comunicación de masas	39
1.6.1. Características generales de la televisión	40
1.6.2. La televisión en México	43
1.6.2.1. La teoría de los efectos	46
1.6.2.2. Las funciones de la televisión	49
1.6.3. La estructura de la televisión en México	51
2. La educación como objeto de estudio	57
2.1. La educación formal, no formal e informal	65
2.2. Modelos educativos	68
2.2.1. El modelo carismático	68
2.2.2. El modelo de ajuste	70
2.2.3. El modelo relacional	71
2.2.4. El modelo interrelacional	72
2.3. Algunos conceptos claves de la educación	75
2.3.1. El proceso de aprendizaje	76

2.3.2. El proceso de enseñanza	81
2.3.3. El alumno y el profesor en la relación pedagógica	83
2.3.4. El alumno del bachillerato C.C.H.	85
2.3.5. La transmisión de contenidos y la selección de la metodología	91
3. La comunicación educativa	94
3.1. La relación comunicación-educación	99
3.2. Perspectivas y caminos actuales de la comunicación educativa	103
4. El Colegio de Ciencias y Humanidades	108
4.1. La creación del Colegio	109
4.2. Los objetivos del bachillerato del C.C.H.	112
4.2.1. Bases pedagógicas del Colegio	117
4.3. El plan de estudios del Colegio	118
4.4. Algunos problemas que enfrenta el Colegio	125
5. Práctica docente: la enseñanza de la comunicación	127
5.1. Generalidades	127
5.2. Breve cronología del desarrollo de la enseñanza de la comunicación en el Colegio	129
5.3. Perfil del docente	134
5.4. Perfil del alumno	135
6. Estrategia de educación para la comunicación en el Colegio	160
6.1. Algunas propuestas y experiencias de educación para la comunicación	162
6.2. Ensayo de una propuesta de planeación	168
6.2.1. La elaboración de programas de estudio (Propuesta de programa para Ciencias de la Comunicación II)	171
Conclusiones	179
Anexo 1	182
Anexo 2	184
Fuentes	186

AGRADECIMIENTOS

- A la Doctora Guillermina Baena Paz por sus valiosas orientaciones y apoyos invaluable, en situaciones tan difíciles por las que a veces pasamos.

- Al Profesor Rafael de Jesús Hernández Rodríguez, asesor y revisor de esta memoria profesional.

INTRODUCCIÓN

La reflexión y análisis de la práctica docente no es una tarea sencilla de realizar. En ella es necesario buscar la vinculación entre la docencia y la investigación que normalmente se encuentran separados en la práctica.

Pero hay que reconocer que el análisis de la enseñanza de la comunicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades es un problema multidimensional e interdisciplinario (multidisciplinario), en el cual es necesario observar varios niveles de análisis: social, institucional y el salón de clases. Sólo así, desde la totalidad, es posible comprender el sentido de lo que hacemos.

El problema básico de la enseñanza de la comunicación en el Colegio es su falta de planeación y actualización permanente de sus programas de estudio. A veinte años de su impartición, aún hoy día prevalece este problema y en muchos de los casos, la improvisación.

Lo anterior ha sido a consecuencia de otro problema colateral al ya mencionado, pero no menos importante, nos referimos a la falta de formación pedagógica de la mayoría de los profesores. No obstante esto, es importante señalar que gracias al aporte de muchos profesores de comunicación, se ha podido avanzar en la problemática que nos toca, señalando propuestas orientadoras. También, han sido valiosos los resultados obtenidos en los equipos de trabajo, "Encuentros de profesores de comunicación", sobre todo este último encuentro que ha buscado una síntesis de todos los anteriores.

Sin embargo, a partir de una revisión general de lo que se ha propuesto para la enseñanza de la comunicación en el Colegio, parece que seguimos preocupándonos, exclusivamente, en los contenidos mínimos de enseñanza más que en los demás aspectos del proceso educativo.

En otros términos, en el diseño de programas de estudio los profesores preocupados por los contenidos de enseñanza hemos dejado de lado al alumno como punto de partida para su elaboración. Este aspecto es fundamental, pues si

se desconocen las características que trazan el perfil de los alumnos, entonces es muy posible que esto se traduzca en la redacción de objetivos poco precisos y claros.

En este trabajo hemos intentado abordar la problemática de la enseñanza de la comunicación en el Colegio a partir de su reconocimiento en varios aspectos que dan cuenta de su complejidad. Pensamos igual que Margarita Pansza que la problemática no se reduce a lo que sucede en el salón de clases, sino que desborda sus límites para situarse también en ámbitos institucionales y sociales, lo cual permite tener una visión global del problema. Sin embargo, darse cuenta de esto, para evitar caer en visiones simplistas y reduccionistas de la docencia, no significa pretender aquí un análisis exhaustivo y detallado de todos los pormenores implicados en nuestra labor educativa.

De esta manera, primero fue necesario realizar un diagnóstico de los problemas disciplinarios implicados en nuestro objeto de estudio que sirviera de contexto teórico para el análisis de la práctica docente. Con esto nos referimos al análisis de las principales limitaciones y problemas que presentan tanto la disciplina de la comunicación como de la educación y sus posibles relaciones lo cual ha dado origen a una nueva disciplina síntesis, la comunicación educativa.

La comunicación educativa nos da los aportes teóricos necesarios para implementar una estrategia de educación desde lo alternativo como una ruptura radical a la educación "bancaria". El recurso esencial aquí es entonces el diálogo para lograr mayores niveles de comunicación con los alumnos en el aula, pero también para resignificar los mensajes sociales de los medios, mediante la discusión grupal.

En lo que se ha llamado el marco institucional, fue esencial analizar, en el cuarto capítulo, los factores que sobredeterminan las acciones educativas que acontecen en el aula. El más importante de ellos es el proyecto pedagógico del Colegio expresado en su Plan de Estudios, el cual refiere a conceptos tales como: cultura básica, aprender a aprender y al de interdisciplina. Pero también son importantes las conceptualizaciones del profesor sobre aprendizaje y enseñanza y los roles que desempeña en el aula, determinados por la institución.

En el capítulo quinto, más que analizar los programas o temarios de la asignatura, pues la preocupación central ha sido el contenido de la enseñanza, hemos querido dar énfasis a un aspecto fundamental que se ha dejado de lado, al alumno; sus intereses, conocimientos, valores, actitudes o problemas. Sólo a partir de esto se puede diseñar o reajustar programas de estudio más acordes a la realidad.

El último capítulo es una síntesis de los anteriores. A partir de incorporar los variados factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se buscó diseñar un programa para la asignatura, Ciencia de la Comunicación II, de sexto semestre, en el Colegio. Sin embargo, tal proceso de elaboración no estuvo exento de problemas y limitaciones, sobre todo los referidos al ámbito pedagógico y que se concretiza en la elaboración de programas que sean coherentes con todas sus variables.

Tal diagnóstico de los variados aspectos que concurren en dicha problemática nos ha permitido diseñar, con ciertas limitaciones, un programa de estudio para la formación de una lectura crítica de los mensajes televisivos en la asignatura Ciencias de la Comunicación II del Colegio.

LA COMUNICACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO

La necesidad cada vez mayor de una comunicación que posibilite un mejor desarrollo individual y social nos ha llevado a tomar conciencia de la importancia de estudiarla con mayor profundidad. Sin embargo, tal tarea no es nada sencilla si observamos la gran cantidad de conocimientos que se han generado en este campo, con avances muy considerables, pero no exentos de problemas y limitaciones.

La problemática de investigación de la comunicación ha influido, de una u otra forma en la manera de enseñarla, lo cual no quiere decir que en la práctica se vinculen estrechamente, por el contrario, se advierte tal carencia por lo que se hace necesario una mayor vinculación, en donde la enseñanza no sea vista como una tarea subordinada de la otra.

De esta manera, señalaremos en esta primera parte algunas generalidades sobre la comunicación, la educación y sus posibles relaciones, que nos sirvan de marco teórico general para el desarrollo de una estrategia de educación para la comunicación en el Colegio.

1.1 BREVE HISTORIA DEL ESTUDIO DE LA COMUNICACIÓN

Sobre el origen de la comunicación como objeto de estudio no existe una fecha precisa, pero lo cierto es que se trata de una disciplina muy joven de aproximadamente 60 años de historia.

Al respecto Manuel Martín Serrano señala que "La teoría de la comunicación es una reflexión científica muy nueva pero en cambio, su objeto de

estudio -LA COMUNICACIÓN- es una actividad muy antigua: la aptitud para servirse de la información en la interacción la poseen especies animales que han antecedido al hombre en millones de años".¹

Lo cual significa que sus orígenes se pueden situar, más o menos a partir de los años treinta en Estados Unidos y Europa, en un periodo histórico particular caracterizado por la crisis de entre guerras mundiales y el auge de la propaganda radiofónica.

En estos países es que surge, por primera vez, el interés por el estudio científico de la comunicación. A partir de entonces se desarrollaron importantes perspectivas de investigación que se conocen como la corriente norteamericana, la europea y ,posteriormente, la latinoamericana. Veamos en que consisten cada una de ellas.

1.1.1 LA CORRIENTE NORTEAMERICANA

Los estudios de comunicación en los Estados Unidos parte de los años treinta para tener un desarrollo sumamente abundante y disperso.

En general, se va a caracterizar "...por ligar sus exploraciones a la publicidad y a los estudios de mercado por un lado, y por otro, a la necesidad de la sociedad estadounidense de evaluar su capacidad de lograr el consenso social en torno a su proyecto histórico nacional y transnacional".²

Sin embargo, hay que señalar que antes de los años treinta surgen importantes teorías sociales como el interaccionismo simbólico de Mead, el pragmatismo de James o las nuevas concepciones educativas de Dewey que

¹ Martín Serrano, Manuel et. al. Teoría de la Comunicación, Epistemología y Análisis de la Referencia, México, U.N.A.M., 1991, p.13

² Piccini, Mabel y Nethol, Ana María. Introducción a la Pedagogía de la Comunicación, México, Trillas U.A.M., 1990, p.17

junto con el positivismo empiezan a generar un marco general de interpretación de lo social.

Posteriormente, en otra etapa que se extiende desde finales de 1930 hasta principios de los sesenta, va a ser prolífica y las principales preocupaciones van a girar en torno al análisis de la efectividad de los medios en procesos de elecciones presidenciales (Lazarsfeld, Berelson) y el análisis de la influencia de las comunicaciones masivas sobre el incremento de la violencia, el delito y el desarrollo de actitudes raciales.

Tales estudios empezaron a generar la idea de que los medios no producen una influencia poderosa como al principio se creyó, si se consideran otras variables de la realidad social que intervienen en los procesos de persuasión.

La preocupación general de todos ellos era la objetividad en sus investigaciones para lo cual desarrollaron métodos y técnicas empíricas como la encuesta, observación o entrevista, única forma de estudiar la comunicación. Así la metodología que se iba gestando era el funcional-empirismo para dar respuesta deseada al pragmatismo norteamericano o en otras palabras al capitalismo.

El esquema de comunicación desarrollado por Laswell: Quién dice qué en qué canal a quién con qué efectos va a ser orientador de las investigaciones funcionalistas al analizar por separado cada uno de sus elementos:

- a) Si estudiamos al emisor hacemos un análisis de control.
- b) Si estudiamos el mensaje hacemos un análisis de contenido.
- c) Si estudiamos el medio hacemos un análisis de medios.
- d) Si estudiamos el receptor hacemos un análisis de efectos o de audiencias.

Pero con el tiempo se vio la necesidad de unificar las diferentes investigaciones que se encontraban dispersas, y de enjuiciar sus resultados. Tal tarea se da en una etapa que va desde 1960 hasta la fecha.

También, en estas fechas, se replanteó el problema de los efectos y se empezó a crear una terminología propia de la disciplina: emisor-transmisor-mensaje-canal-receptor. Otros términos de la teoría de la información adoptaron conceptos propios de la electrónica como la retroalimentación, entropía, ruido, etc. para distinguir las diversas etapas del proceso de comunicación.

La teoría estructural-funcionalista de Parsons y Merton da respuesta a la necesidad de englobar los procesos de comunicación en un marco más general. Ahora los medios masivos son entendidos como instituciones sociales que cumplen ciertas funciones. Y es a partir de aquí que se va a considerar al investigador norteamericano como funcionalista.

Así, la sociología norteamericana influyó grandemente al desarrollo de una teoría de la comunicación y de su aceptación como ciencia. La finalidad de sus investigaciones busca, finalmente, un uso de los medios que cumpla con la función de legitimar la supuesta racionalidad intrínseca del sistema social capitalista.

1.1.2 LA CORRIENTE EUROPEA

Sus inicios pueden situarse en los años treinta, sin embargo, algunas investigaciones se elaboraron en los años veinte, en la escuela de Frankfurt. En 1924, se creó el Instituto de Investigaciones Sociales en Frankfurt por iniciativa de Marx Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erich Fromm, entre otros. Todos ellos generaron una serie de investigaciones de orientación marxista, en clara oposición al positivismo empirista de la "Communication Research" estadounidense.

Estos investigadores, la mayoría de ellos alemanes, son quienes desarrollaron la llamada Teoría Crítica. Parten de cuestionar la objetividad y los fines de la investigación y al ver la ineffectividad del método empirista empezaron a desarrollar métodos de análisis más amplios, que realmente desenmascaren las fuerzas reales que gobiernan la conducta humana, para lograr la libertad del ser humano.

Los primeros trabajos de investigación se centraron en analizar el desarrollo capitalista en las sociedades industriales avanzadas. Los tópicos a investigar giraron en torno a los medios de comunicación y su relación con la sociedad y a partir de esto se crearon conceptos tales como "Industria Cultural" o "Cultura de Masas" que dan cuenta de la orientación de sus investigaciones.

Las temáticas son, entonces, analizar el carácter mercantil de la cultura, los procesos de racionalización tecnológica y el poder que generan las nuevas tecnologías. También interesa analizar la enajenación de los públicos debido a la masificación de la producción cultural, que a la vez invade el tiempo de la cotidianidad y la naturaleza de los nuevos lenguajes de la industria cultural, entre otros.

Así, "En lugar de buscar la explicación de las funciones y los efectos del proceso comunicativo a gran escala, la escuela europea prefiere la profundización sobre los aspectos de contenido del producto cultural, sobre las relaciones de clase y de poder de quienes detentan los medios de producción y de comunicación".³

Para las "teorías críticas", los medios masivos son instrumentos del estado que garantizan el ejercicio pleno de poder en su doble dimensión: la coerción directa a la transgresión del orden social y la persuasión mediante la hegemonía que logra el consentimiento de la mayoría de las clases sociales en torno al proyecto de dominación.

³ Casas, María de la luz y González Rubio, José. Comunicación Educativa y Cultural. Unidad No. 2. México, I.L.C.E., 1987, p.21

Con el tiempo la investigación europea se convierte en una investigación fragmentada en varios campos de análisis, a diferencia de la corriente norteamericana que parece ser más monolítica y unilateral.

Tal diversidad de sus estudios se debe a que no sólo se desarrolló la teoría crítica de corte marxista, sino también las de tipo estructural y semiológico.

1.1.3 LA CORRIENTE LATINOAMERICANA

Los estudios de comunicación en Latinoamérica tiene sus orígenes en las escuelas de periodismo, de tal forma que en la mayoría de los países de la región, estudiar comunicación significaba estudiar periodismo.

En México, el origen de los estudios en nuestro campo se sitúa en el año de 1960, cuando se funda, exactamente, la carrera de "Ciencias y Técnicas de Información" en la Universidad Iberoamericana.

Desde entonces, los investigadores latinoamericanos observaban funciones negativas del crecimiento de la circulación de la información en los países en desarrollo, y se advierte la dependencia tecnológica, informativa y cultural.

En general, los estudios se centran en torno a la categoría de "imperialismo cultural" y sobre la estructura de poder de los medios de comunicación en diferentes países latinoamericanos. Se busca vincular el sistema de comunicación masiva con el análisis de la sociedad y el sistema transnacional. Para ellos no son los modelos comunicacionales los que explican la sociedad, sino al contrario, la estructura social es la que explica los modelos comunicacionales adoptados por éste.

Por lo tanto, el marco de análisis es muy amplio, pues incorpora a sus investigaciones la denuncia de la dependencia con los países industrializados.

Sin embargo, para generar lo que se ha llamado como la Corriente Latinoamericana fue necesario ir rompiendo con influencias de teorías ajenas a nuestras realidades, principalmente del funcionalismo norteamericano. En otros términos, evitar el teoricismo que tanto daño ha hecho a la enseñanza y a la investigación de la comunicación.

Por teoricismo, dice Daniel Prieto Castillo, entendemos a los intentos de ocultar una situación con palabras o el de pretender meter la situación en el marco que imponen las palabras. En cambio una teoría son aquellos cuerpos conceptuales que una situación genera.⁴

Así, con el aporte teórico de importantes investigadores latinoamericanos (Mattelart, Pasquali, Beltrán, Verón y Freire), se empezó a dar una ruptura con investigaciones de corte funcionalista.⁵

Al mismo tiempo, se empezó a crear valiosos centros de investigación, entre ellos están, el Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET), el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM), además de algunas universidades dedicadas a su enseñanza y estudio.

De esta manera, el intento de romper con el teoricismo, para generar una teoría propia, contribuyó con aportes fundamentales para entender nuestras realidades como son las investigaciones desarrolladas en los siguientes tres campos: la estructura transnacional de la información, las nuevas tecnologías de comunicación y la comunicación alternativa, participativa y popular.

Sin embargo, en el transcurso de estos escasos veinte años de investigación de la comunicación, las tendencias, características y limitaciones se refieren a:

⁴ Prieto Castillo, Daniel. "Sobre la Teoría y el Teoricismo en Comunicación." Comunicación y Teoría Social, Antología, México, U.N.A.M. F.C.P.yS., 1984, p.20

⁵ Fuentes Navarro, Raúl. La Comunidad Desapercibida, Investigación e Investigadores de la Comunicación en México, México, I.T.E.S.O.-C.O.N.E.I.C.C., 1991, p.58

"El estudio y la investigación sobre el fenómeno comunicacional, en concreto, en las instituciones educativas de estos países (latinoamericanos) han puesto énfasis, hasta fechas recientes, en los aspectos cuantitativos y en los efectos de los mensajes, desplazando a un segundo término, si no es que ignorando, la causa que los produce. La gran mayoría de investigaciones al respecto se han llevado a cabo ciñéndose a las pautas metodológicas y a las técnicas propuestas por el funcionalismo. Esta metodología exógena, adoptada acríticamente, ha conducido a un estudio descontextualizado del fenómeno, cuyos resultados no permiten un abordaje adecuado del mismo en toda su complejidad, a saber, con las características que asume a las formaciones sociales capitalistas, estructuralmente dependientes o subordinadas".⁶

De esta manera, las investigaciones de la comunicación, tanto en Estados Unidos, Europa, como Latinoamérica, desarrollaron una multiplicidad de teorías que se iban agregando o complementando dentro de cada perspectiva.

Creemos que la división más útil y general sigue siendo aquella de los métodos de las Ciencias Sociales: el funcionalismo, el estructuralismo y el marxismo. A continuación mencionaremos los supuestos más generales de cada una de ellas.

1.2 TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN

1.2.1 EL FUNCIONALISMO

La comunicación masiva es interpretada dentro del marco general de la sociedad. Una forma de poder interpretar el papel que desempeñan los medios de comunicación en la sociedad es utilizando el método sociológico del funcionalismo.

⁶ Fuentes Navarro, Raúl. Un Campo Cargado de Futuro. el Estudio de la Comunicación en América Latina. México, C.O.N.E.I.C.C., 1992, p.14

En general, el funcionalismo es un conjunto de teorías que tiene como base epistemológica-metodológica las ideas del positivismo. El punto de partida es el concepto de sociedad interpretada como un organismo vivo constituido por instituciones, las cuales cumplen con ciertas funciones para su desarrollo.

"Toda sociedad humana tiene un conjunto de necesidades y un conjunto de instituciones para satisfacerlas. Así, la función de una institución social cualquiera es satisfacer alguna o algunas de estas necesidades".⁷

Pero, las sociedades no están exentas de conflictos, pues estos son considerados como esenciales para su transformación si se disponen de ciertos mecanismos reguladores, para su equilibrio. Así, se considera que todas las sociedades tienden hacia el equilibrio, pues son estructuras interrelacionadas que cuando uno de sus elementos falla o es disfuncional afecta a la totalidad de la sociedad, en su momento para posteriormente establecer nuevamente el equilibrio.

Además, desde esta perspectiva, no se necesita conocer la historia de una sociedad para decir cómo funciona su sistema social y su sistema de comunicaciones.

Por otra parte, los medios masivos son entendidos como instituciones sociales que cubren ciertas necesidades. Si comunicación es la transmisión de información mediante signos que sólo pueden ser interpretados por la experiencia de cada individuo, entonces el significado puede ser denotativo o común y connotativo, o de contenido emocional. También los mensajes pueden cumplir dos funciones básicas: el manifiesto cuando cumple una necesidad de la sociedad y el latente cuando es disfuncional o no beneficia a nadie.

Aunque para esta corriente la comunicación y la información son dos procesos similares, el primero es el gran instrumento de cohesión y el segundo siempre conduce al cambio renovado de las estructuras sociales.

⁷ Corral Corral, Manuel. La Ciencia de la Comunicación en México. Origen, Desarrollo y Situación Actual. Cuadernos del TICOM No. 15, México, U.A.M.-X, 1982, p.111

Finalmente, diremos que para los funcionalistas los medios de comunicación son instituciones sociales que cumplen con determinadas funciones que sirven para el mantenimiento del orden social y su proceso de cambio continuo. Pero para ellos, sólo aquellas funciones que son observables pueden ser objeto de investigación, por lo que las únicas técnicas válidas para su estudio son las empíricas como la observación, la encuesta o la entrevista.

1.2.2 EL ESTRUCTURALISMO

El estructuralismo estudia la realidad social y la significación de la acción humana en su contexto, utilizando modelos estructurales.

Un modelo estructural es "...un conjunto de categorías abstractas, interrelacionadas unas con otras de cierta manera más o menos constante, que se especifica y nos ayuda a entender como es que las relaciones humanas significan, y, por tanto, como es que mueven a la acción dentro de esas estructuras de significación".⁸

Pero el estructuralismo ha derivado sus modelos de la lingüística estructural de Saussure, por lo que su concepción epistemológica parte de que es posible el conocimiento de la estructura interna del texto; Una postura totalmente distinta al estructural-funcionalismo.

Entonces, la lingüística se convierte en el paradigma que orienta las construcciones teóricas, pues para ellos el lenguaje y sus aplicaciones guardan una estructura interna que en relación a su contexto son meras representaciones o versiones de la realidad. Su método no es la observación, sino la construcción de modelos estructurales (simulacros lógicos) que permitan comprender los hechos de la vida social llena de significaciones y por tanto de comunicación. Así, el análisis estructural no se orienta a relaciones de casualidad primordialmente, sino a las relaciones lógicas que estructuran modelos de comunicación.

⁸ Paoli, Antonio. Comunicación, México. EDICOL, 1971, p.49

Los medios de comunicación hay que verlos con modalidades de expresión que reestructuran, codifican o refuerzan lo que ya existe en la sociedad. Pero si los sentidos engañan, entonces estudiar la comunicación significa analizar estructuras lógicas que descubran el sentido y las reglas de las normas sociales.

El estructuralismo y la semiología no son lo mismo. El primero es una teoría sociológica que se ha apoyado de la ciencia semiológica y ha colaborado grandemente a su desarrollo. En cambio, el segundo pretende mostrarnos modelos para comprender esas estructuras de significación que podemos llamar lenguajes.

En general, el estructuralismo tiende a dejar de lado la historia.

"La cuestión para el científico estructuralista será diseñar modelos estructurales de significación, y ver que tan aplicables y generalizados son, para aplicarnos el carácter social de la conducta en una o varias sociedades".⁹

Para ellos, un lenguaje tiene una estructura básica que se actualiza y se combina en cada momento histórico. El problema del estructuralismo es que no ha hecho en el momento actual una metodología del pasaje entre una estructura y otra.

Con todo lo anterior, podemos definir el estructuralismo como "un conjunto de modelos "acrónicos", que nos brindan elementos para interpretar los procesos de significación, en algunos momentos históricos y que quizá, con el tiempo, nos llegue a brindar modelos de transformación entre una estructura y otra".¹⁰

Los individuos pertenecen a las estructuras las cuales sirven de pautas para informar la acción en relación con los datos que reciben. Así, el estructuralismo pretende reconstruir las reglas que dan significado a las acciones, objetos y palabras en un proceso de comunicación social, sobre todo en la reconstrucción de los diversos códigos que se interrelacionan en un sistema.

⁹ *Idem*, p.58

¹⁰ *Idem*, p.61

1.2.3 EL MARXISMO

El marxismo, más que una teoría, es una praxis entendida como el modo de confrontar la teoría con la realidad, con el fin de transformarla.

Tal praxis se sustenta en el método del materialismo dialéctico a partir del cual ve en la sociedad estructuras determinadas por la práctica concreta de producción material. También, podemos decir que es una teoría de la clase proletaria que busca la transformación de la realidad social para suprimir la alienación y explotación en las relaciones sociales.

Su método es observar los fenómenos para explicarlos a partir de su relación con las formas de producción económica. Así, la conciencia social es determinada por la forma como se enfrentan las clases sociales al construir determinado tipo de sociedad en un determinado modo de producción material.

Para combatir la alienación, incapacidad del sujeto para reconocer sus aportes a una realidad que se impone, y poner las fuerzas productivas al servicio de toda la sociedad, es necesario develar y denunciar las ideologías, las cuales encubren los verdaderos procesos.

De la misma forma, para comprender y estudiar un producto comunicativo es necesario analizar sus condiciones reales de producción; método que nos permite develar los verdaderos procesos y denunciarlos.

Pero si no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia, como afirmaba Marx, entonces las representaciones conscientes de los individuos dependen de los procesos sociales reales que condicionan su percepción que a su vez vuelvan a determinar. La comunicación social supone una teoría de la evolución histórica de la sociedad global y forma parte de una práctica política.

Una teoría marxista de la comunicación necesita para entender un producto comunicativo, como parte de una organización de significados determinados y determinantes del contexto, desenmascarar sus tendencias, sus concepciones del mundo y de las relaciones sociales.

Además, en una sociedad dividida en clases sociales no todos los significados son evocados en común, es decir, comunicados. Esto es lo que han llamado como el límite de conciencia posible para unas clases sociales. "Es el caso de que no puede aceptarse como verdadera cierta información, porque ello implicaría desaparecer como grupo".¹¹

De esta manera, el marxismo ha aportado valiosos elementos teóricos para la comprensión de los mecanismos ocultos de los procesos sociales y de comunicación que otros métodos como el funcionalismo no está en condiciones de realizar.

1.3 PROBLEMAS DISCIPLINARIOS GENERALES

La disciplina de la comunicación aun cuando ha tenido avances sumamente importantes para su desarrollo, no ha logrado definir y delimitar su objeto de estudio, ni su método de investigación, lo cual significa que en el fondo todavía subsisten severos problemas de orden epistemológico e ideológico en sus prácticas de investigación que, de alguna manera, han determinado su enseñanza. A continuación mencionaremos algunas generalidades respecto de los problemas que enfrentan los estudios de comunicación.

La comunicación es un proceso sumamente complejo que en relación a su contexto social posibilita diferentes formas y niveles de análisis.

Dicho proceso es "un proceso físico, biológico, fisiológico, cibernético, abstracto, concreto, social, filosófico, antropológico, político, psicológico,

¹¹ *Idem*, p.82

histórico, ideológico, cultural, de significación. Desde todos estos ángulos ha sido abordado y se puede decir que legítimamente pertenece a todos ellos. La comunicación, al ser un proceso de enorme complejidad, no puede ser estudiado en su totalidad por una sola ciencia o disciplina. O dicho de otro modo, no se ha formulado la teoría que pueda sintetizar los diferentes enfoques particulares para crear una herramienta explicativa que dé cuenta del fenómeno completo".¹²

Ante tal problemática M. de Moragas plantea que los problemas epistemológicos de esta disciplina se multiplican en tres líneas generales:

1. La investigación de la comunicación de masas no puede pensarse como algo independiente de la evolución y debate general de las ciencias sociales.
2. La investigación de la comunicación de masas no es ajena a la moderna interpretación del fenómeno comunicativo como común denominador de procesos sociales, físicos y biológicos. También, debe dar respuesta a la de si "todo es comunicación" o debe interpretar los hechos sociales desde la ciencia de la conducta.
3. La práctica concreta de la investigación en comunicación se vincula a las posturas no sólo epistemológicas, sino también ideológicas de las ciencias sociales.¹³

Así, la investigación sobre la comunicación de masas es un conjunto de investigaciones como resultado de irregulares aproximaciones a un objeto de estudio que de hecho es común a diversas ciencias sociales.

Para algunos autores, la teoría de la información es la base epistemológica para el estudio de la comunicación de masas. La única tarea a realizar es corregir y aumentar los paradigmas de Laswell o Shannon para que el simple esquema pueda abarcar la complejidad del fenómeno comunicativo.

¹² Cruz Soto, Rosalba et. al. "En Busca de la Teoría de la Comunicación", Comunicación y Teoría Social, Antología, México, U.N.A.M. F.C.O.yS., 1984, p.111

¹³ Moragas, Miguel de. "Ubicación Epistemológica e Ideológica de la Comunicación de Masas", Op. Cit., p.36

Sin embargo, desde otra perspectiva, Martín Serrano señala las condiciones para que el paradigma de comunicación pueda ser un marco epistemológico adecuado a las ciencias sociales:

1. Establecer un vocabulario científico monosémico, que permita un uso unívoco del término "comunicación".
2. Elaborar una sintaxis lógica que permita razonamientos hipotéticos-deductivos.
3. Aplicar un modo de experimentación que permita validar los modelos lógicos.¹⁴

Surgen así una serie de planteamientos como recursos para resolver problemas epistemológicos.

Una propuesta es la idea de la pluridisciplinariedad, entendida como la suma o yuxtaposición de conocimientos derivados de cada práctica científica. Sin embargo en la práctica, son muy pocas las investigaciones que llevan a cabo, pues se sigue abordando desde cada disciplina sin relación con alguna otra.

Otro planteamiento adecuado para abordar la comunicación de masas es la interdisciplina. Pero llegar a la interdisciplina significa confrontar o intercambiar métodos y puntos de vista, es decir, supone ir más allá de la simple suma o yuxtaposición de descubrimientos.

Por otro lado, en un grado superior, se encuentra la transdisciplinariedad (un estadio todavía no logrado), la cual no se limita a posicionar un objeto común, o a compartir o complementar enfoques metodológicos, sino que propone conceptos y teorías comunes a las distintas ciencias sociales.

Una propuesta más cercana a nuestras posibilidades es la bidisciplinariedad la cual es muy parecida a la interdisciplinariedad. La única

¹⁴ *Idem*, p.15

diferencia consiste en lograr la puesta en común de métodos, aspectos de interpretación y experiencias históricas de dos disciplinas distintas.

"Existe, pues, una tarea concreta para la fundamentación epistemológica de la investigación de la comunicación de masas: la delimitación de los distintos aspectos que determinan el fenómeno y pueden ser objeto de disciplinas distintas o de sus tareas interdisciplinarias".¹⁵

Por lo pronto, la investigación sobre la comunicación de masas ha crecido de manera irregular resolviendo problemas sectoriales que responde generalmente a dos posiciones ideológicamente contradictorias: por un lado, de rechazo al sistema social a través de la crítica a la cultura de masas y la dependencia cultural, y, por otro lado, de aceptación del sistema social.

De cualquier forma los problemas ideológicos de la investigación de masas están totalmente inscritos en el campo de las ciencias sociales.

De ahí que la investigación de la comunicación de masas deba abordarse a partir de las aportaciones de cada una de las ciencias sociales, principalmente de la sociología. Precisamente aquí, es donde puede encontrar su identidad y la delimitación de sus múltiples facetas. Pero sin olvidar que la mejor propuesta es la interdisciplinaria, como la comunicación educativa que busca ser una disciplina síntesis.

Por último, hay que tomar en cuenta dos aspectos:

- 1.- Ningún fenómeno comunicativo puede ser interpretado correctamente atendiendo a uno sólo de sus elementos, sin ponerlos en relación a su contexto.
- 2.- El fenómeno comunicativo no es aislable de un doble contexto; el social general y el marco ecológico-comunicativo en el que cualquier proceso se desarrolla.

¹⁵ Moragas, Miguel de. Teorías de la Comunicación Investigación sobre Medios en América y Europa. México, GGI, 1991 (c 1981), p.21

1.4 LA COMUNICACIÓN COMO PROCESO

Diferentes estudios de la comunicación han tratado de explicar la manera como funciona la comunicación. Se han señalado los diferentes tipos de la comunicación humana y los elementos que se interrelacionan en cada uno de los procesos.

Surgen así, una diversidad de modelos, uno de los más importantes es sin duda el esquema de Laswell; quién dice qué en qué canal a quién con qué efectos, al permitir trazar líneas de investigación en cada uno de los elementos del proceso. Sin embargo, quienes utilizaron tal esquema sólo se preocuparon por medir los efectos de determinados mensajes, aislándolo de su contexto social.

Otros modelos de comunicación se referían a procesos intrapersonales, interpersonales o masivos. Después de todo había que darse cuenta de que no existe, "El Modelo" que nos lo diga y explique todo y mucho menos que sea válido para todos los procesos comunicativos.

"No existe un modelo de comunicación válido para todas las situaciones. Si bien es posible reconocer elementos que aparecen siempre, en cada proceso adquieren características distintas, tanto en sí mismo como en sus relaciones".¹⁶

Por lo tanto, para conocer la forma como funciona la comunicación es necesario rebasar esquemas simplistas y reduccionistas, y utilizar otros más como es el modelo totalizador de Daniel Prieto Castillo.

Desde esta perspectiva totalizadora en todo proceso de comunicación se reconocen, por lo menos, ocho elementos constituyentes: emisor, códigos, mensaje, medios y recursos, referente, marco de referencia y formación social. Así, la diferencia entre un proceso de comunicación y otro no está dado por el número de elementos que posee, sino por las formas de relación e

¹⁶ Prieto Castillo, Daniel. Comunicación y Percepción en las Migraciones, p.11

interdeterminación entre ellos. A continuación explicaremos brevemente cada uno:

EMISOR.

En todo proceso de comunicación el emisor es todo individuo, grupo o institución que elabora un mensaje con una determinada intención. Sin embargo, hay que distinguir entre emisores reales y voceros; en el primero, el individuo es fuente del mensaje, en cambio, en el segundo, son quienes transmiten lo que otros piensan e indican.

Lo esencial en el proceso de emisión es la autoevaluación y la evaluación que se da entre los interlocutores. Por un lado, la autoevaluación es la valorización de la propia actividad, y de otro, la evaluación es la manera en que el emisor valora a sus perceptores, pero ambos son interdependientes, pues según como se autoevalúe, se evalúa. En general, a los perceptores se les puede evaluar como seres superiores, iguales o inferiores, lo cual va a influir en la forma del mensaje, la selección de los elementos del mensaje y la manera de combinarlos o lo que considere merecen recibir los destinatarios.

Por ejemplo, en el caso de la educación, de la forma en que el maestro se autoevalúe y evalúe a sus alumnos, de esa manera será el mensaje enviado.

CÓDIGO.

El código se refiere a las reglas de elaboración y de combinación de los elementos de un mensaje de cualquier lenguaje. Pero tales reglas tienen un carácter social, es decir, un conjunto de obligaciones establecidas socialmente, tanto en la elaboración como en la interpretación de los mensajes.

Pero si las reglas son muy rígidas, entonces decimos que la comunicación está altamente codificada. En cambio, encontramos otros con un máximo de flexibilidad como es el caso de los educativos

MENSAJE.

El mensaje es lo que se nos aparece a los sentidos; un signo o un conjunto de signos que a partir de ciertos códigos conocidos por los interlocutores se vehicula una información.

Pero la organización de un mensaje va a responder a un código y a una intencionalidad. Por ejemplo, un mensaje centrado en su estructura, va a cumplir una función poética, mientras que si lo enfocamos en el dato informativo entonces va a desempeñar una función referencial o semántica.

También la estructura del mensaje va a depender de la intencionalidad del emisor y del proceso de autoevaluación y evaluación, es decir, de las formas de concebirse socialmente y de ver a su público.

MEDIOS Y RECURSOS.

Los medios y recursos constituyen los elementos que sirven para difundir cualquier mensaje. Primero, los medios son aquellos instrumentos a través de los cuales se hace llegar un mensaje a un perceptor, y luego, los recursos son todos los materiales como el papel tinta, o humanos como reporteros o fotógrafos que hacen posible la elaboración de un mensaje.

Hay que subrayar que los medios por si mismo establecen ciertos límites en la conformación de los mensajes, lo cual va a condicionar las posibilidades perceptuales de los destinatarios.

REFERENTE.

El referente es el tema o dato sobre algo de la realidad, por tanto, todo mensaje es una versión, más o menos leal o distorsionante de lo presentado, ya sea intencional o no.

En la relación educación-comunicación este factor es decisivo, pues el mensaje educativo sólo espera la existencia de mensajes referencialmente leales a la realidad y no que distorsionen o engañen a los perceptores.

MARCO DE REFERENCIA.

El marco de referencia es el contexto inmediato en que se da el proceso comunicativo y que permite la interpretación del mensaje. Así, decimos que un mensaje referencial es cuando aparece inserto en un marco conocido, vivido y valorado.

El no haber comprendido este elemento nos puede llevar al fracaso en la elaboración de mensajes educativos, con intencionalidad educativa, pues muchos de ellos son lanzados sin un conocimiento de dicho marco.

PERCEPTOR.

El perceptor es el individuo, grupo o institución que interpreta un determinado mensaje desde su respectivo marco de referencia y mediante el conocimiento del código utilizado. Pero los perceptores no pueden ser una masa homogénea, sin posibilidad de crítica y sin diferenciación de clase social, por el contrario, son individuos que pertenecen a ciertos grupos a partir de los cuales se autoevalúan y evalúan al emisor y tienen la posibilidad de recomenzar el proceso de comunicación.

Lo anterior significa que los perceptores pueden interpretar de distintas maneras la intención del emisor. De ahí la importancia de que los perceptores, como participantes, sea la condición necesaria de todo proceso de comunicación educativa.

FORMACIÓN SOCIAL.

La formación social es el contexto que sitúa la comunicación en sus condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de una sociedad. Un elemento que ha sido olvidado en muchas investigaciones de comunicación, pero es el que realmente nos permite descubrir los mecanismos no tan evidentes de dichos procesos.

De la forma en que se interrelacionan cada uno de los elementos de la comunicación y de la forma en que se constituye cada uno de ellos surgen

diferentes tipos de procesos comunicativos. A continuación explicaremos algunos tipos de comunicación humana y la forma en que pueden clasificarse.

1.5 TIPOS DE COMUNICACIÓN HUMANA

Existen diferentes formas de clasificar la comunicación humana, según en la parte del proceso que nos centremos. Algunas lo hacen a partir del lenguaje, otras de la intencionalidad, o bien del número de personas involucradas en el proceso, o de las relaciones de poder entre los interlocutores.

Cualquier tipo de comunicación humana implica una forma de relación entre interlocutores, entre emisor y receptor. Por ejemplo en la comunicación colectiva también existe en cada extremo del proceso un ser humano, por muy obvio que esto parezca.

Analizar cada tipo de comunicación es importante en la medida que nos permite entender que ninguno de ellos existe sólo en el marco ecológico-comunicacional, unos son dominantes frente a otros y se influyen mutuamente. Además, hay que reconocer que si bien en todos podemos reconocer puntos en común, como son sus elementos, cada uno posee características propias.

Por lo tanto, la forma en que se distingue un proceso de comunicación de otro, no es a partir de sus elementos, sino de sus interrelaciones e interdeterminaciones y de cómo se constituye cada uno de ellos.

1.5.1 LA COMUNICACIÓN INTRAPERSONAL

La comunicación intrapersonal es un área poco explorada y de limitados recursos teóricos. Se puede definir como aquella que se realiza al interior de cada

persona: fenómenos como el pensamiento, imágenes, representaciones, actitudes, sentimientos, etc.

Como proceso, la comunicación intrapersonal ocurre en diferentes etapas de donde la persona es al mismo tiempo emisor y receptor de sus propios mensajes. Además es un proceso que involucra todos los sentidos y en donde la retroalimentación es inmediata.

Su importancia es tal que algunos autores la han definido como "la que cada sujeto establece consigo mismo. Junto con (la interpersonal) ha sido considerada en muchas ocasiones como el ideal de la comunicación. Hay que insistir en que, incluso en este caso, se puede estar mal comunicado con uno mismo. Piénsese, por ejemplo, en los mecanismos psicológicos de represión, los razonamientos enteramente fundados en estereotipos".¹⁷

Sin embargo, la comunicación intrapersonal no está sola, su lugar está determinado por el marco ecológico-comunicacional y social. Así, el intento de influir a alguien está determinado por el mismo individuo. Si el mensaje de un emisor tiene escasa o nula validez para el receptor, o si este último prevé consecuencias negativas, es probable que los esfuerzos del emisor no sean efectivos.¹⁸

Lo anterior significa que las personas perciben selectivamente aquellos datos más importantes, por sus actitudes y personalidad. Aunque también, el grado de motivación puede determinar sus actitudes, opiniones y decisiones. Tales procesos como puede ser una actitud favorable o desfavorable hacia cierta información, influye, junto a sus experiencias, en la forma de interpretar los datos.¹⁹

Por último, podemos decir que todos aquellos procesos de información y comunicación que ocurren dentro de los individuos no son observables por lo que se requiere para su investigación métodos, principalmente, de la psicología.

¹⁷ *Idem*, p.102

¹⁸ De la Mora Medina, José. Segundo Cuaderno de Trabajo de Comunicación, Colegio de Ciencias y Humanidades Sur, s/f, p. 2.125

¹⁹ *Idem*, p. 2.128

1.5.2 LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL O INTERMEDIA

El proceso de la comunicación interpersonal ocurre entre dos o más personas, a partir del intercambio de mensajes que se elaboran en base a un código socialmente establecido.

Este es uno de los procesos más tradicionales y el que la mayoría de las personas practica cotidianamente. Además, al ser un hecho observable, es uno de los procesos que se han investigado predominantemente bajo enfoques conductistas.

Otra forma de referirse a ella es:

"Se alude a ella también mediante a la expresión "cara a cara". Se trata de una forma de comunicación en que sujetos emiten y perciben simultáneamente, lo cual, al menos potencialmente, permite una mayor relación. Decimos "potencialmente" por que tal relación no asegura de antemano más profundidad en la comunicación. Hay contactos interpersonales que pueden derivar en autoritarismo".²⁰

Entonces el problema fundamental no reside tanto en la retroalimentación como en las relaciones de poder que se establezcan en la comunicación cara a cara. El autoritario se convierte en un obstáculo para que la comunicación se dé a mayores niveles de profundidad.

En este punto, la psicología a incorporado una serie de conceptos, entre ellos uno de los más importantes es el de interacción empática, ponerse en el lugar de otro mutuamente.

Tal interacción empática puede lograr mayores niveles de comunicación, aunado a otros factores tales como: habilidades comunicativas, niveles de conocimientos, actitudes y condiciones socioculturales de los interlocutores.²¹

²⁰ Prieto Castillo, Daniel. Comunicación y Percepción en las Migraciones, p.102

²¹ Berlo, David K. El Proceso de la Comunicación. Introducción a la Teoría y a la Práctica, Argentina, El Ateneo, 1980, p.35-40 y 99

Como proceso, la comunicación interpersonal es fundamental para el desarrollo de las personas a socializar sus experiencias en un fenómeno sociopsicológico permanente. Normas, valores, conductas, comportamientos son adquiridos por las personas socialmente para formar su personalidad. Además, es un proceso generalmente espontáneo y de un alto grado de emotividad. De ahí que en la relación se generen sentimientos de simpatía, odio, amistad, sumisión y diferentes estados de ánimos y que la primera impresión sea decisiva para establecer una adecuada relación humana.

En este sentido, según Mortensen las etapas de la comunicación interpersonal ocurren en cuatro etapas:

- 1.- La anticipación en donde se reciben las impresiones o expectativas respecto a la relación.
- 2.- La toma de conciencia de la simple presencia del otro.
- 3.- Contacto directo regido por un periodo de impresiones.
- 4.- Secuencia de ida y vuelta de la interacción recíproca.²²

Finalmente, lo que interesa destacar aquí es que en la comunicación cara a cara en donde es claro la existencia de la retroalimentación, también se puede dar el autoritarismo en función de la intencionalidad y los procesos de autoevaluación y evaluación de los interlocutores.

1.5.3 LA COMUNICACIÓN GRUPAL

Cada persona, en el transcurso de su vida, pertenece a un sinnúmero de grupos: la familia, la escuela, los amigos o el trabajo.

²² De la Mora Medina, José. Segundo Cuaderno de Trabajo de Comunicación, Colegio de Ciencias y Humanidades Sur, s/f, p. 2.138

En cada uno de ellos, las personas que lo forman interactúan en una red de comunicaciones multilaterales tratando de lograr un determinado fin.

En algunos grupos como la familia se desarrollan fuertes vínculos afectivos. Sin embargo, en otros grupos la manera más sólida de asegurar la permanencia de un individuo en él, es la que coincide en sus intereses con los del mismo individuo.

Al ingresar, por primera vez, a un grupo o una comunidad, el coordinador, como sujeto extraño a él, tiene que inspirar simpatía y confianza. Sin embargo, lo más importante es que conozca al grupo.

Cada grupo está constituido por personas que tienen cada una de ellas diferentes necesidades. Algunas de ellas se pueden ubicar en las siguientes áreas, por orden de importancia: fisiológicas como comer o dormir; de seguridad o subsistencia; sociales como la aceptación; de estima para sentirse apreciado y de autorrealización o de trascendencia personal.

Es importante saber también, que los individuos se reúnen en grupos para lograr un fin que sólo se consigue en la cooperación o participación y que difícilmente se lograría individualmente. En ellos "hay una reciprocidad en la organización: el individuo le aporta beneficios como su trabajo y su tiempo, la asociación, a su vez, le aporta beneficios al individuo como solidaridad, prestigio, seguridad, sentido de pertenencia y autorrealización".²³

Además, en un grupo se generan una cantidad enorme de comportamientos, desde positivos hasta negativos. De ahí que los llamados líderes se distinguen porque desempeñan funciones importantes al interior de los grupos como son: lograr la cohesión, la resolución de problemas que afectan el logro de fines grupales y de saber conducir al grupo por caminos adecuados.

²³ Baena Paz, Guillermina y Montero O. Sergio. Comunicación en el Trabajo Comunitario, México, PAX, 1989, p.82

Pero el líder se distingue del jefe porque el primero no es autoritario y se compromete con lo que hace, en cambio, el segundo impone, da órdenes y se mantiene al margen de los intereses y actividades del grupo.

Al juego de interacciones positivas y negativas de todos los miembros del grupo se les llama dinámica interna del grupo

"Al entrar a un grupo, es evidente que llevamos al mismo nuestros deseos, impulsos y motivaciones, nuestras esperanzas, hábitos y creencias, mismas que se pueden considerar como impulsos positivos. Pero también llevamos los impulsos negativos: nuestras frustraciones, inhibiciones y temores".²⁴

Para tales impulsos negativos las personas que utilizan normalmente ciertos mecanismos de ajuste como pueden ser la agresión, la regresión, la proyección, el negativismo o la fantasía, entre otros.

Al mismo tiempo, el grupo está sujeto a la influencia de otros grupos y a la de la comunidad misma como grupo, lo cual se conoce como dinámica externa del grupo.

De esta manera, el conjunto de interacciones, tanto internas como externas, pueden llevar al grupo a distintos rumbos: la manipulación, el autoritarismo, el dominio de intereses personales o al desgaste por disputas inútiles.

Todo grupo tiene metas propuestas que alcanzar, pero de todas la principal es la organización para la participación. Esto significa que la mejor forma de alcanzar, rápida y eficazmente, cualquier meta, principalmente una organización para la participación, sea cuando se utilizan adecuadamente técnicas de dinámica grupal. Algunas de ellas son útiles para "romper el hielo", desinhibir o simplemente se conozcan entre sí.

Por último se puede decir que la participación es un proceso fundamental que sin duda, tiene múltiples ventajas, siempre y cuando ésta sea auténtica.

²⁴ *Idem*, p.14

La participación como proceso, se puede definir entonces, en tales términos:

"Acción organizada, racional y consciente que un grupo social realiza con el propósito de expresar iniciativas, necesidades y demandas, definir intereses y valores comunes, alcanzar objetivos económicos, sociales y políticos e influir directa e indirectamente en la toma de decisiones para mejorar la calidad de vida de sus miembros de modo solidario y correspondiente".²⁵

De ahí que la participación como proceso se realiza en varias etapas que van de lo simple a lo complejo:

- 1.- Sensibilización a través de la información completa del asunto.
- 2.- Motivación a través de la información para organizarse.
- 3.- Organización definiendo objetivos comunes.
- 4.- Participación a través de consolidar acciones concretas.

1.5.4 LA COMUNICACIÓN DE MASAS

Cuando hablamos de la comunicación de masas como fenómeno social, la primera referencia y más inmediata es acerca de los medios: prensa, radio, televisión, etc. Sin embargo, el aspecto tecnológico no es la única característica del llamado fenómeno de comunicación de masas, ni el que nos permite distinguirlo de otros procesos de comunicación, pues dichos medios tecnológicos pueden utilizarse a nivel casero.

²⁵ *idem*, p.61

Lo que realmente nos permite distinguir un proceso de comunicación de otro, no es en sus elementos, como hemos dicho anteriormente, sino en la forma en que éstos se interrelacionan e interdeterminan. De esta forma, para distinguir las características propias de la comunicación de masas, es decir, para ver cómo se interrelacionan sus elementos es necesario hacer la comparación con la comunicación interpersonal.

Antes de mencionar sus principales características, es importante aclarar que dicho fenómeno social se le ha llamado de diferentes formas: comunicación de masas, información de masas, difusión masiva, medios masivos, comunicación colectiva. Pero la forma más adecuada para referirse a ella es el término de información colectiva o comunicación colectiva, pues los demás tienen significados negativos al tratar al público como masa.

En general, el término masa se refiere, de manera negativa a públicos muy grandes carentes de cultura, inteligencia o racionalidad. De ahí que cuando se utiliza para designar al fenómeno de la comunicación social procede para indicar su producción y difusión múltiple a un público masa indiferenciado. Sin embargo, utilizaremos indistintamente masivo y colectivo, en este trabajo, desde el aspecto positivo del término masa; producción masiva a un público heterogéneo y diferenciado.

Un breve recorrido sobre la historia de los medios de comunicación nos hace ver la importancia del desarrollo tecnológico, pero también sus formas de uso y contenido.

La comunicación masiva comienza con el libro impreso desde la invención de la imprenta provocando cambios sustanciales en la sociedad. Doscientos años después de la imprenta aparecen los grandes periódicos. Por su parte, el cine inicia a finales del siglo XIX como una nueva tecnología con funciones y contenidos distintos. Ya en este siglo, surge la radio y la televisión a partir de tecnologías ya existentes: el teléfono, telégrafo, fotografía fija y en movimiento y grabaciones sonoras. Así la radio y la televisión fueron al principio una tecnología y sólo después un servicio y aunque ambos presentan diferencias en cuanto a contenido y uso, si es posible estudiarlos conjuntamente.

Algunas características de la comunicación de masas se pueden distinguir si las contrastamos con la comunicación cara a cara. Así, el emisor no es una sola persona sino una organización formal. El mensaje no es único, variable e impredecible, sino con frecuencia manufacturado, estandarizado y siempre múltiple, pero también es un producto de trabajo y una mercancía con un valor de cambio a la vez que una referencia simbólica con valor de uso. La relación entre el emisor y el receptor es unidireccional y rara vez recíproca, impersonal, no moral y calculada pues el emisor no es responsable de las concretas consecuencias que tenga para los individuos. El receptor forma parte de un público amplio que comparte experiencias con otros y reacciona según formas predecibles y establecidas. Por lo tanto la comunicación de masas implica el contacto simultáneo entre un grupo emisor y muchos receptores, lo que permite una influencia inmediata y extensa y una respuesta inmediata por parte de mucho a la vez.²⁶

Para Charles Wright la comunicación de masas es un tipo especial de comunicación que involucran ciertas condiciones operacionales distintivas acerca de la naturaleza del auditorio, la experiencia de comunicación y del comunicador.

Así la comunicación de masas está dirigida hacia un auditorio relativamente grande, heterogéneo y anónimo. Además, el mensaje como experiencia de comunicación es pública, rápida y transitoria. Y el comunicador es un profesionalista de la comunicación que trabaja en una compleja organización.²⁷

Desde la misma perspectiva funcionalista, Harold Laswell distingue tres funciones importantes de la comunicación de masas:

- 1.- La supervisión del ambiente o información sobre sucesos en la sociedad y el ambiente.
- 2.- Concordancia o interpretación de la información.

²⁶ McQuail, Denis. Introducción a la Teoría de la Comunicación de Masas, México, PAIDOS, 1992 (c 1983), p.21-45

²⁷ Wright, Charles R. Comunicación de Masas, Argentina, PAIDOS, 1980, p.9-26

3.- Transmisión de la cultura, valores y normas sociales y finalmente se suele agregar la cuarta, el entretenimiento.

Para Merton, los medios pueden cumplir funciones manifiestas cuando las consecuencias son previstas y funcionan latentes cuando son imprevistas. Y agrega que las consecuencias pueden ser deseables o indeseables para la sociedad formando así funciones y disfunciones respectivamente.²⁸

A pesar de las importantes aportaciones de la corriente funcionalista a la explicación de la comunicación de masas, se le critica que sólo aluden a los efectos y no a las causas y dejan de lado el contexto social.

En cuanto al contenido de la comunicación de masas se señala que emite una gran cantidad de información, de manera indiscriminada y heterogénea, además es efímera e intencionada.

Sin embargo un punto de vista más importante sobre este aspecto es el propuesto por Umberto Eco a partir del concepto de "cultura de masas" distingue dos tendencias entre apocalípticos e integrados.

La "cultura de masas" es el contenido que producen y difunden los medios masivos de comunicación. Para algunos, los apocalípticos, es la cultura de los incultos o de quienes tienen gustos bajos por su falta de educación, pero para otros, los integrados, que no están de acuerdo con lo anterior, es la cultura de los medios es accesible y democrática.

Las dos actitudes anteriores han sido calificadas por Umberto Eco como apocalípticas e integradas. Algunas de sus características son:

Los apocalípticos acusan a los medios de:

1.- Funcionan según medidas de gusto evitando soluciones originales.

²⁸ *Idem*, p.16

- 2.- Difunde cultura homogénea destruyendo características propias de cada grupo.
- 3.- El público, al no tener conciencia de clase, no puede manifestar sus proposiciones y sólo le queda soportar y sufrir los medios.
- 4.- Desempeñan funciones de conservación del gusto sin renovarlo.
- 5.- Los medios tienden a provocar emociones y no representarlas.
- 6.- Están sometidos a la ley de oferta-demanda.
- 7.- Cuando difunde cultura superior, los difunden nivelados y condensados para no provocar ningún esfuerzo al espectador. Además, se le equipará a otros productos chatarra como iguales.
- 8.- Alientan una visión pasiva y acrítica del mundo.
- 9.- Acostumbra a una atención superficial sea el programa que sea.
- 10.-Imponen fácilmente símbolos y mitos que reduce la individualidad.
- 11.-Reafirman constantemente lo que ya pensamos.
- 12.-Se presentan como instrumentos educativos individualistas y democráticos, promoviendo modelos humanos rígidos. Es un instrumento de control y coacción de las conciencias y aparentan ofrecer cultura superior que en lugar de surgir espontáneamente desde abajo, son impuestos desde arriba.

En cambio, los integrados defienden la comunicación de masas con ideas tales como:

- 1.- Es propia de una democracia popular.

- 2.- Cultura superior y cultura de masas tienen sus propias características, pero no se puede acusar a los medios de que no propician una formación cultural y artística.
- 3.- La cultura de masas no puede considerarse como un signo especial de decadencia de las costumbres.
- 4.- La homogeneización del gusto contribuye a eliminar las diferencias de casta, a unificar sensibilidades nacionales.
- 5.- Los medios difunden grandes cantidades de información que sensibilizan al hombre frente al mundo.
- 6.- Los medios más que conservadores han renovado estilísticas que han influido en las artes llamadas superiores.²⁹

De lo anterior, se puede decir que los medios de comunicación masiva tienen cosas positivas y negativas por lo que no pueden ni idealizarse ni satanizarse, pues caeríamos en los extremos de los apocalípticos y los integrados. Además, no sólo es importante analizar los medios desde sus aspectos estéticos-culturales o de sus funciones-efectos, pues son perspectivas reduccionistas.

En conclusión, creemos que una "Educación para los Medios" centrada en la televisión en el colegio implementada en la materia de comunicación debe tomar en cuenta, desde el punto de vista de esta disciplina, lo siguiente:

- 1.- La necesidad de estudiar la comunicación de masas desde una perspectiva totalizadora.

El análisis de la comunicación de masas dentro del conjunto de relaciones sociales es necesaria la creación y utilización de la totalidad como contexto de referencia, donde cada uno de los factores alcanzan su peso y contenido objetivo. Esta matriz significativa la encontramos en la categoría Formación

²⁹ Varios autores, Ciencias de la Comunicación, las Humanidades en el Siglo XX, México, U.N.A.M. 1978, p.43-48

Social, único instrumento de análisis que permite ubicarlos e interpretarlos dentro del marco que los limita y determina.

- 2.- No generalizar las actitudes apocalípticas o integradoras sobre los medios, sino promover actitudes críticas en los alumnos para un uso selectivo y provechoso de los medios.
- 3.- Una educación para los medios destinada a los adolescentes del colegio se centra en la televisión por ser el medio que más utilizan pero sin dejar de lado los demás medios.
- 4.- Una formación crítica hacia los medios se ubica en el campo de la educación por lo que es necesario conocer sus características generales con el fin de fundamentar una estrategia didáctica.

1.6 LA TELEVISIÓN COMO PROCESO DE COMUNICACIÓN DE MASAS

Actualmente, la mayoría de los profesores de comunicación en el Colegio están de acuerdo en que se divida su enseñanza en semestres de la siguiente manera: respecto a la materia Ciencias de la Comunicación I, del quinto semestre, se aborda el estudio de los procesos de comunicación personal e interpersonal, mientras que en la materia Ciencias de la Comunicación II, del sexto semestre, se estudia el fenómeno de la comunicación de masas.

El objeto de este trabajo es analizar, precisamente, la enseñanza de la comunicación de masas del sexto semestre, tomando en cuenta sus condiciones: la continuidad entre ambos semestres, aunque de hecho no exista una seriación entre ellas, las limitaciones de horas clase por semestre o la falta de medios y recursos. Además, consideramos que debido a lo amplio y diversificado que es su campo de estudio y el significativo papel influenciador que tienen, en especial la televisión, es que creemos necesario centrar nuestra propuesta de una "Educación para la comunicación" con el fin de formar en la lectura crítica de mensajes masivos de este gran medio que es la televisión.

Lo anterior, no significa que se dejen por completo los demás medios de comunicación masiva tales como la radio, el cine, la prensa, o el teatro, sino que es necesario considerarlos secundarios al estudio de la televisión, por los motivos antes expuestos y por ser el medio más representativo de la comunicación y cultura de masas de la época actual. Además, la metodología utilizada para analizar la televisión, puede posiblemente adaptarse al análisis de otros medios, principalmente a la radio.

1.6.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA TELEVISIÓN

La televisión, producto del desarrollo histórico de la sociedad industrial y del desarrollo tecnológico, fue al principio un invento más y sólo después un servicio público que, poco a poco, se constituye en un poderoso medio de comunicación social indispensable para el desarrollo de las naciones.

Tal ha sido su desarrollo e importancia que muy bien podría caracterizar a nuestra época actual por su enorme presencia e influencia. Si antes en la "Galaxia Gutenberg" la influencia de la imprenta fue considerable en el desarrollo de las sociedades, ahora en la era de la "aldea global" los medios modernos de comunicación la caracterizan y la moldean.

Pero la televisión comenzó a estudiarse una década después de su nacimiento. Los primeros estudios de la televisión tenían ideas muy simplistas y sus conocimientos era poco sistematizados sobre las características de este medio. Por ejemplo, se creyó en un principio que los efectos que provocaba la televisión en las audiencias eran omnipotentes e inmediatos, tanto en las actitudes y valores, como en el comportamiento de los receptores.

La comprensión de sus características y funciones no ha sido del todo exitosa, pues la televisión es un objeto de estudio que se nos presenta complejo y multidimensional, es decir, que en ella hay muchas dimensiones, niveles y articulaciones de la televisión como hecho social. De esta manera, el desarrollo

de los conocimientos sobre la televisión ha sido lento y diversificado superando y ampliando los conocimientos anteriores que sobre ella se tenían.

De ahí que la televisión haya sido conceptualizada y definida de diversas maneras. Algunas concepciones populares sobre la televisión la definen como medio de información y entretenimiento, como "ventana al mundo", como un "espejo de la realidad", etc.

Desde el punto de vista tecnológico, la televisión es un sistema de comunicación social que consiste en la transmisión a distancia de imágenes en movimiento y de sonidos por medio de ondas radioeléctricas a través del aire o cables.³⁰

Pero también es un recurso tecnológico que ha creado un nuevo lenguaje, es decir, es un medio de comunicación audiovisual cuya estructura de la programación estará constituida por un flujo de emisiones.³¹

El lenguaje de la televisión es un medio de representación, "es un medio de producción de otra realidad: la realidad televisiva es el gran social producido por la cultura de masas, es la realidad-ficción que todos vemos y conocemos a diario".³²

En síntesis, podemos decir que la televisión es a la vez un medio técnico y una institución social, determinada históricamente de forma particular.

Así, la televisión como medio de comunicación de masas comparte características similares con otros medios. Los medios masivos de comunicación según Janowitz se definen como "las instituciones y técnicas mediante las cuales

³⁰ Montaner, Pedro y Moyano, Rafael. ¿Cómo nos Comunicamos? del Gesto a la Temática, México, Alhambra, 1989, p.40

³¹ Márquez Elenes, Laura "Una Pista para el Análisis de Emisiones Educativas por Televisión". La Televisión Educativa en México, Serie Comunicación, Educación y Tecnología, México, SEP-COSNET, 1985, p.42

³² Crovi Druetta, Della. "Lo Espectacular de la Televisión". La Televisión Educativa en México, Serie Comunicación, Educación y Tecnología. México, SEP-COSNET, 1985, p.48

grupos especializados emplean recursos tecnológicos para difundir contenidos simbólicos en el seno de un público numeroso, heterogéneo y disperso".³³

Partimos del hecho de que la indagación sobre los medios de difusión ha sido el subcampo más privilegiado y, dentro éste, el de los estudios de televisión.

Sin embargo, hay que decir que no es fácil estudiar los procesos de difusión, aunque es clásico ordenar el análisis con el esquema de H. Laswell: quién dice qué a quién por qué medios con qué efectos, con lo cual el estudio queda dividido en el emisor, contenido, medio, o efectos del mensaje en el receptor. Pero aun cuando son recomendables para circunscribir los campos de investigación, se pierde de vista el fenómeno social total con sus múltiples mecanismos e implicaciones.³⁴

De ahí, la pertinencia de utilizar concepciones y esquemas más amplios y totalizadores como el de Daniel Prieto Castillo en cual toma en cuenta el contexto social en que se insertan los procesos de comunicación masiva.

De lo anterior se deduce que la principal característica de la televisión en la de ser un medio de comunicación de masas, por lo que en ella se concentran numerosos y variados intereses.

Además de compartir características semejantes con los otros medios por ser un fenómeno de comunicación social, la televisión posee características propias y específicas de su medio y de su uso social. Algunas de ellas son:

En general, socialmente la televisión es menos localizada y más internacional que la radio y más nacional que el cine, políticamente la televisión es muy sensible y cercana a los centros de poder por lo que es objeto de control y regulación.

"A pesar de esta proximidad al poder, o quizá por esa misma razón, la radio y la televisión casi en ninguna parte han adquirido la misma libertad de

³³ McQuail, Denis. Sociología de los Medios Masivos de Comunicación, Argentina, PAIDOS, 1969, p.14

³⁴ Cazaneuve, Jean. La Sociedad de la Ubicuidad, p.14

derecho, para expresar opiniones o actuar con independencia política de que disfruta la prensa".³⁵

De ahí que a la televisión se le considere el medio menos revolucionario de la historia de los medios comparado con otros.

1.6.2 LA TELEVISIÓN EN MÉXICO

En México, los primeros estudios sistemáticos sobre la televisión surgen en los años sesentas y continúan con mayor intensidad en las décadas siguientes.

"...la investigación sobre medios de difusión en México ha pasado de un enfoque predominantemente filosófico, basado más en el argumento y la especulación, a uno esencialmente "periodístico" que privilegiaba el análisis crítico coyuntural, para llegar a una cierta transición actual hacia una práctica científica más equilibrada, basada en estándares profesionales más o menos universalmente aceptados para la investigación en ciencias sociales".³⁶

Un panorama general sobre los estudios de televisión en México se resume a lo siguiente.

- En la década de los sesentas, destacan los estudios de televisión dedicados a aspectos políticos y legislativos. Aunque existe un estudio interesante de Cremaux sobre la recepción televisiva para conocer patrones de exposición y gustos por tipo de programa en estudiantes de secundaria.
- En la década de los setenta sobresalen los estudios de televisión respecto a la recepción que refieren a mediaciones e influencias aplicando la teoría de usos y gratificaciones.

³⁵ McQuail, Denis. Introducción a la Teoría de la Comunicación de Masas, México, PAIDOS, 1992 (1983), p.28

³⁶ Sánchez Ruiz, Enrique E. Tendencias en la Investigación sobre la Televisión en México, 1950-1990 (col. Textos de Comunicación y Sociedad), México, U. de G., 1992, p.29

Entre las características tecnológicas específicas de la televisión tenemos:

- 1.- La capacidad de otorgar verosimilitud a su discurso y
- 2.- Capacidad de poder apelar a la emotividad de su audiencia.

La televisión hace creíble su discurso e invita a la audiencia a creerlo haciendo uso no sólo de argumentos racionales sino también y con frecuencia principalmente emotivos.

"Precisamente, tal combinación de estas características confiere a la televisión una fuerza particular para ganar legitimidad como institución y popularidad como medio de comunicación".³⁷

Sus poderes derivan de varios factores:

- a) de la posibilidad de mezclar en movimiento un lenguaje visual con uno auditivo para captar la realidad y ser mostrada a la audiencia.
- b) posee un alto grado de representalismo derivado de sus posibilidades técnicas lo cual no sólo sirve para reproducir una realidad con fidelidad, sino también para provocar una serie de respuestas en la audiencia ya sea racionales o emocionales, entonces deja de ser un mero recurso técnico para ser un recurso de significación no neutral.
- c) otro recurso de poder son las noticias que generalizan una forma objetiva de obtener y difundir información.
- d) su capacidad técnica para hacer al televidente testigo presencial de los hechos le da veracidad ante la evidencia de sus propios ojos, pero esto de ninguna manera significa objetividad.

³⁷ Orozco Gómez, Guillermo. "La Mediación en Juego: Televisión, Cultura y Audiencias". Tecnología y Comunicación Educativas. Revista del I.L.C.E. No. 20, Educación para los Medios, Antología. Año 7, octubre 1992, p.111

No obstante lo anterior, la omnipotencia de la televisión es relativa como lo veremos más adelante.

Otras características refieren a su uso social, las cuales no pueden ser generalizables pues son específicas de cada cultura. Según Enzensberger los medios pueden utilizarse de dos maneras: uno represivo de los medios y uso emancipador de los medios. En el primer caso existe control y producción por especialistas que dirigen sus mensajes a audiencias desorganizadas, despolitizadas y pasivas respecto al consumo, mientras que en el segundo caso, la producción es colectiva, existe interacción entre los participantes que están politizados y donde cada receptor es un transmisor en potencia.

Durante la década de los ochenta es cuando empiezan a proliferar los estudios que explícitamente y sistemáticamente relacionan los procesos de recepción con la cultura y del papel de la televisión en procesos educativos formales, no formales e informales. Pero en los ochenta una temática que comienza a tomar fuerza y que es muy importante es la de los estudios enfocados hacia la promoción de una recepción crítica y activa. Aunque también aumenta la tendencia a vincular la recepción con procesos culturales como es el caso de analizar la influencia de la televisión en la identidad nacional de los mexicanos.

"Si bien la mayoría de las investigaciones sobre recepción continúan buscando "efectos", "influencias" o "impactos" de la televisión en sus públicos (...) las preguntas que se hacen los investigadores hoy en día son más complejas, incluyendo factores mediadores de la recepción y la influencia, especialmente con respecto a los "usos" (...) y formas de apropiación que los receptores hacen de los mensajes y de su relación con la televisión (...). Hay que aclarar que estas dimensiones de la relación televisión-receptores (usos e influencias) no son mutuamente excluyentes así que buena parte de los estudios se ocupan de las dos".³⁸

En síntesis, los estudios de mayor interés entre 1955-1990, es el tema de la recepción, pero este tema comenzó a ser estudiado con cierta intensidad hasta la década de 1970 y se consolidó en los ochenta debido a influencias de

³⁸ Sánchez Ruiz, Enrique E. Op. Cit. p.51

investigaciones extranjeras sobre todo norteamericanas. Aunque mucho de los estudios sólo muestran datos de los patrones de la exposición a la televisión.

1.6.2.1 LA TEORÍA DE LOS EFECTOS

Es sumamente difícil valorar el impacto e influencia que la televisión ejerce sobre los individuos y la sociedad. No obstante esto, muchas investigaciones se han realizado sobre la televisión y los niños, al grado de que este tema de los efectos se ha constituido en un objeto de estudio fundamental dentro del campo de la comunicación social.

Básicamente se han dado dos posturas opuestas en relación a los medios masivos: los apocalípticos o satanizadores de los medios y los integrados o defensores de los medios.

Así, a los medios y en particular a la televisión se le ha acusado de ser un medio que estimula la violencia, la agresión, el consumo irracional de productos debido a la publicidad, la enajenación y manipulación debido a patrones culturales aprendidos de emisiones extranjeras y funciones que desempeña como el control social, difusión ideológica, etc. Aunque existen otras investigaciones que tratan de comprobar que los programas violentos de la televisión o los de fantasía desempeñan funciones características y no de evasión, respectivamente.

Los sociólogos han tratado de mejorar los métodos para calcular los efectos de la televisión y las actitudes que despierten en el público, pero ninguno de los métodos es seguro al evaluar tal o cual efecto de la televisión.

El análisis de contenido, por ejemplo, es un instrumento indispensable para saber cual es la influencia de éstos, es decir, sirve de base imprescindible para

aproximarse al conocimiento de los mensajes que difunde. También es un instrumento valioso en la búsqueda de unidades ideológicas, actitudes y valores, es importante cuando no se detenga en la descripción ideológica sino cuando revele al público lo que el mensaje quería decir. Pero en sí mismo, el análisis de contenido, como registro de los efectos logrados es inoperante, pues dice que efectos se quiere producir pero no cuales han sido producidos.³⁹

Los estudios de McLuhan son importantes en la medida que señalaba que un mismo contenido puede tener distintos efectos según sea difundido por un medio u otro.

Poco a poco, otros autores mejoran los métodos y teorías de los efectos; se supera así el esquema simplista del estímulo-respuesta y se señala que es difícil precisar los efectos a largo plazo, así el estudio de los efectos se completa con el de funciones.

Ahora se empieza a hablar de reforzamiento de funciones existentes, pero si una emisión tuviera el objetivo de hacer cambiar la opinión del auditorio atacando frontalmente sus creencias, obtendría un efecto "boomerang", es decir, un fracaso total e incluso una hostilidad aún mayor hacia las ideas que hubieran tratado de imponerles de este modo.

Así el efecto inmediato de los medios rara vez es el condicionamiento, por lo que se ha verificado que los efectos a largo plazo tienen alguna posibilidad de ser más importantes que los efectos a corto plazo, pero son más difíciles de estudiar y conocer.

Otros estudios más han demostrado que los mensajes de los medios no hacen mella en los individuos fuera de su contexto social particular. Por eso para comprender mejor la acción de los medios deben considerarse a las personas dentro de su familia, su grupo profesional y no sólo como parte de una masa indiferenciada.

³⁹ Eco, Umberto. "El Público Perjudica a la Televisión", en Poloniatto, Alicia. Taller de Análisis de Mensajes, México, I.L.C.E., 1988, p.313

Así, estas nuevas investigaciones han tratado de contextualizar más ampliamente el proceso de comunicación y han intentado analizar los efectos a largo plazo de los medios destacando su función socializadora.

Por su parte, los estudios marxistas en América Latina -Ariel Dorfman y Armand Mattelart- que han analizado la estructura de propiedad de los medios y sus funciones políticas globales han sido importantes, pero esta visión no ha brindado elementos para profundizar sobre los procesos de recepción.⁴⁰

De ahí, que sea importante conocer estos estudios de los efectos porque su metodología y herramientas son adecuadas para profundizar en los procesos de recepción.

Pero ahora la pregunta ya no es tanto que le hacen las comunicaciones de masas a su público, sino que hace el público a las comunicaciones de masas.

Esta nueva perspectiva que surge de líneas señaladas por U. Eco implicó tomar en cuenta los diferentes factores interrelacionados en el proceso de la recepción que lo condicionan.

La incidencia de los mensajes televisivos ya no se consideran de manera lineal ni directa, sino multimedia. Además no se realiza de una vez sino a lo largo de encuentros sucesivos y negociadores en el proceso de recepción.

Aunque parece importante tomar en cuenta el grado de teleadicción en algunos estudios, ahora no se le considera como variable fundamental en la interacción televisión-audiencia.

"En este encuentro lo esencial es la mediación que se pone en juego entre la significación preferente de la televisión y audiencias específicas".⁴¹

Lo anterior significa tener conciencia de la "aberrancia en la recepción" con respecto en las intenciones del emisor, como un obstáculo para la comprensión

⁴⁰ Zires, Margarita. "El Discurso de la Televisión y los Juegos Infantiles". Comunicación y Cultura. No. 10, agosto de 1983, p.110

⁴¹ Orozco Gómez, Guillermo. Op. Cit. p.113

del mensaje. Así, los emisores deben tomar en cuenta la situación sociocultural de la audiencia, reduciendo el descarte semántico, apuntado hacia lenguajes más elementales y respetando al público en sus exigencias de comprensión.⁴²

Desde esta perspectiva la audiencia es heterogénea y es activa; en su interacción con la televisión el receptor realiza varios esfuerzos cognoscitivos de atención y percepción, comprensión y asimilación, y de apropiación y significación.

Por lo tanto, las audiencias televisivas están mediadas de múltiples maneras en su interacción con la televisión. Por mediación entendemos el lugar donde se otorga el significado a la comunicación y se produce el sentido, estos "lugares" pueden ser el sujeto mismo, del discurso televisivo o de factores contextuales donde interactúan las audiencias.

1.6.2.2 LAS FUNCIONES DE LA TELEVISIÓN

Aunado al estudio de los efectos se han estudiado las diferentes funciones que desempeñan los medios masivos y en particular de la televisión.

Los medios de comunicación masiva desempeñan una diversidad de funciones al interior de la sociedad. Pero no todas estas funciones son manifestadas como informar, entretener sino que muchas de ellas son latentes, encubiertas como son las funciones persuasivas, de control social y de reproducción de status quo.

La función de la ideología burguesa que difunden los medios es una función represiva, prohibitiva y negadora. La ideología contribuye a la creación de la falsa conciencia de las clases dominadas. Esta ideología burguesa trata de eliminar las contradicciones que los hombres y el sistema capitalista poseen; niega el hecho histórico de que hay países desarrollados y subdesarrollados,

⁴² Eco, Umberto. Op. Cit., p.316

niega que exista la burguesía y el proletariado, el cambio social, la propiedad privada de los medios de producción, el trabajo explotado, el sistema capitalista y niega, niega,...⁴³

No obstante esto, nos centraremos a examinar sólo las funciones manifiestas.

En la institución televisiva, los programas y la continuidad programática se definen de acuerdo con las funciones que se pretende cumplan en relación con las audiencias. Así, la producción selectiva del contenido de la televisión pasa por aspectos funcionales que se manifiestan en temas y en géneros típicos.

- 1.- Función informativa: noticias y temas de actualidad, temas educativos, religiosos, de propaganda política, anuncios comerciales, continuidad programática.
- 2.- Función de entretenimiento como información: deportes y pasatiempos.
- 3.- Función recreativa: ficciones de acción y suspenso, telenovela y teleteatro, comedia, interés general (relatos sobre animales, anécdotas, ciencia ficción), humor, ficciones sobre temas populares de la vida cotidiana y variedades musicales.
- 4.- Información como entretenimiento: programas de concursos de adivinanzas, información sobre personas del mundo del espectáculo y del deporte. En todos la información está presente con un fin de entretenimiento.
- 5.- Información igual a entretenimiento: esta constituye una categoría aparte que se describe como estética. Información y entretenimiento están en equilibrio.⁴⁴

Esta perspectiva de las funciones es importante en tanto establece categorías intermedias entre programas informativos o de entretenimiento.

⁴³ Zires, Margarita. *Op. Cit.*, p.116

⁴⁴ Polonio, Alicia. *Géneros y Formatos para el Guionismo en Televisión Educativa*. México, I.L.C.E., 1992, p.14-15

Sin embargo, a pesar de las diferentes funciones de este medio, es notorio que la institución televisiva sirve de manera principal para el espectáculo, la espectacularización y el entretenimiento, lo cual no significa que también pueda utilizarse para otros fines como pueden ser los educativos.

1.6.3 LA ESTRUCTURA DE LA TELEVISIÓN EN MÉXICO

En México, el abandono del Estado en asuntos de comunicación masiva ha tenido como consecuencia una creciente y poderosa concentración de los medios de unos cuantos grupos privados.

Además de esta concentración oligopólica de los medios, su ubicación centralista hace que México se encuentre subyugado por todos ellos. La señal de televisión lo mismo es recibida en los municipios más pobres y apartados de Oaxaca, como las prósperas zonas residenciales, las cuales poseen el más alto porcentaje de concentración de antenas parabólicas.

Por tanto, el índice de televidentes es muy alto en México, pues se ha llegado a afirmar que es una nación de televidentes donde espectadores semialfabetos y más pobres son también receptores de la televisión.

Pero "sobre esta heterogeneidad, existe un factor de identificación cotidiana que es la recepción de las mismas señales de la televisión mexicana".⁴⁵

Se puede afirmar, entonces, que los medios de comunicación en México son concebidos como negocio y no como instrumentos de servicio público, pues en lugar de mejorar la educación y bienestar de los mexicanos, salvo algunas excepciones, los medios tienden a debilitar el nacionalismo y promover una cultura que explota los valores comerciales.

⁴⁵ Trejo Delabre, Raúl. La Sociedad Ausente. Comunicación, Democracia y Modernidad, México, Cal y Arena, 1992, p.15

Lo más drástico es que frente a este panorama permanece una sociedad habitualmente inerte, receptora y acrítica de los medios masivos.⁴⁸

En los últimos años, la televisión mexicana ha cambiado y se ha estructurado de manera diferente.

- Se desincorporan los canales nacionales 7 y 13.
- Surge un nuevo canal cultural del estado, canal 22.
- Surge la televisión restringida.
- Se expande la televisión por cable.
- Se fortalecen los sistemas estatales de televisión.
- Se comercializan ciertos programas de canal 11.
- Se crea la red universitaria de televisión y video.

Así, se puede decir que actualmente la estructura de la televisión en México está dada por: una televisión privada comercial, una televisión estatal y una televisión universitaria. Veamos brevemente cada una de ellas.

TELEVISA:

Televisa, por décadas, ha dominado el mercado de la televisión en México, su desarrollo oligopólico da cuenta de su gran fuerza. Sólo en los dos últimos años la empresa ha adquirido importantes porcentajes en la compra de otras empresas: de la empresa chilena Megavisión, del canal cuatro de Perú, del grupo editorial América, del diario Ovaciones, del Panamsat, de la Cadena Ibérica de Radio Española, y de convenios de producción y distribución de programas, sobre

⁴⁸ *Idem* p.9

todo de telenovelas, series de entretenimiento y deportes con Telecommunications Inc. y la Fox Broadcasting Inc.⁴⁷

CANAL 2:

"El canal de las estrellas" se caracteriza por transmitir mayoritariamente producción propia. Su programación, en orden de importancia, son los informativos, noticiosos en primer lugar, luego los de entretenimiento y recreativos. Además su señal está al aire 24 horas al día y es el canal de mayor audiencia en el país.

CANAL 4:

Este canal de "Siempre pasa algo nuevo" transmitía en promedio cerca de 11 horas diarias de noticias Eco durante la madrugada y parte de la mañana. Las otras 3 horas se destinaban a la transmisión de series extranjeras, eventos deportivos o musicales y un exclusivo programa educativo.⁴⁸

Actualmente, el canal ha modificado su programación y se ha insertado como prioritario y mayoritario la transmisión de programas de ventas por televisión de la empresa CVC.

CANAL 5:

"En tus cinco sentidos" transmite fundamentalmente programas de origen estadounidense, sobre todo de caricaturas, luego series extranjeras y películas, y escasamente se transmite el programa de Plaza Sésamo y los de RTC.

⁴⁷ Mejía Barquera, Fernando. "Contrastes y Realidades de la Televisión Mexicana" en El Nacional, espectáculos, 9 de diciembre de 1992, p.17

⁴⁸ Salazar Hernández, Alejandro. "Televisa No Está Vinculada al Poder ni a la Avaricia" en El Nacional, espectáculos, 12 de febrero de 1993, p.20

CANAL 9:

"Donde todos tenemos mucho que ver" es un canal que ha sufrido cambios. Al principio estuvo destinado sólo a los habitantes de la Ciudad de México, pero actualmente tiende a conformarse a una cuarta red nacional de televisión.

Su programación también ha cambiado, lo que antes era un canal cultural sin cortes comerciales, ahora transmite primordialmente películas y antiguas telenovelas, aunque también cómicos y musicales entre otros.

En general, se puede decir que los canales de Televisa transmiten primordialmente programas de entretenimiento y recreativos, y después noticiosos y educativos.

CANAL 7 Y 13:

Al no lograrse las expectativas del Estado por conformar un canal comercial semejante a los de Televisa y con el adelgazamiento del estado como parte de la política del salinismo, se puso a venta primero el canal 7, a mediados de 1990 con el fin de realizar reajustes en el canal 13.⁴⁹

Surgen así en el canal 13 programas de entretenimiento y de información de mayor calidad: Nexos de Rolando Cordera. Pero al ver que tampoco se cumplían las nuevas expectativas se decide privatizar también el canal 13, junto con otros medios como son el canal 2 de Chihuahua, Compañía Operadora de Teatros, el periódico El Nacional y los estudios América.

El paquete de medios fue vendido a fines de julio de 1993 a Ricardo Salinas Pliego de grupo Radiotelevisoras del Centro y presidente del grupo Elektra. El único medio que no fue privatizado porque las ofertas resultaron insuficientes fue el periódico El Nacional.

Por esas fechas, el nuevo dueño declararía que no habría cambios importantes en la programación del canal 13 y 7 y que transmitirán programas

⁴⁹ García Theres. "Desaparece el Instituto Mexicano de la Televisión" *Epoca*, 16 de diciembre de 1991, p.12

juveniles y noticiosos con la misma línea política, pues el medio es ante todo de entretenimiento y esparcimiento.⁵⁰

TELEVISIÓN POR CABLE:

Cablevisión controla el mercado con 108 canales en todo el país. La empresa ofrece 24 canales de los cuales 16 son básicos, 6 Premium Channels y 2 para transmisiones especiales. En general su programación es una reproducción de lo que se ve en Televisa, aunque también existen opciones interesantes. Pero su programación sigue siendo primordialmente de entretenimiento y su audiencia muy reducida.⁵¹

Multivisión surge el 18 de septiembre de 1991 bajo la dirección de Joaquín Vargas Gómez. En realidad es nuevo tipo de televisión sin cable que opera a altas frecuencias. Su programación se transmite por vía satélite a toda la república mexicana y para ofrecer programas más interesantes que la competencia ha establecido convenios con empresas norteamericanas. Posee 19 canales; 14 son básicos y 5 son opcionales de pago.⁵²

CANAL 11:

En sus 25 años de existencia y con poco presupuesto su programación, a diferencia de otros canales, ha sido una alternativa de mucho mayor calidad.

Su programación es variada y a mediados de 1991 surge un cambio en el canal, pues a través de un fideicomiso por parte de la iniciativa privada, se logra que cambiara de transmisor y comprara programas a empresas como la BBC de Londres, la RAI de Italia, Radio y Televisión españolas, y de compañías alemanas y estadounidenses.⁵³

⁵⁰ Acevedo Pereira, Luis. "Para la Radio Televisora del Centro, el Paquete de Medios de Comunicación" en El Financiero, 19 de julio de 1993, p.12

⁵¹ Mejía Barquera, Fernando. "La interesante Expansión de la Televisión Pagada por Cable" en El Nacional, espectáculos, 2 de febrero de 1993, p.8

⁵² Salazar Hernández, Alejandro. "MVS Multivisión Creará dos Nuevos Canales" en El Nacional, espectáculos, 2 de febrero de 1993, p.8

⁵³ Urrutia, Alonso. "Financiará la IP Varias Actividades del Canal 11" en La Jornada, 13 de junio de 1991, p.8

CANAL 22:

Un grupo de intelectuales propuso que canal 22 fuera un canal cultural del Estado. Así, el 3 de junio de 1993 salió al aire con recursos de Estado.

Este canal ofrece una programación interesante, la mayor parte de producción extranjera, entre documentales, series de ficción, películas, videos, informativos, musicales e infantiles. Pero el reto a enfrentar es encontrar la forma de que su señal llegue a más televidentes.⁵⁴

TELEVISIÓN REGIONAL:

En la década de los setentas y ochenta surgen los sistemas de televisión locales que actualmente suman 25 y que son financiados con recursos de los gobiernos estatales. Surgen como respuesta a una necesidad de rescatar la cultura de las comunidades y superar el problema del centralismo. Pero el problema básico de todas ellas es el bajo presupuesto y falta de continuidad de sus proyectos ante los cambios de gobierno.

TELEVISIÓN UNIVERSITARIA:

Sus programas son de tipo educativo y didáctico. Con el surgimiento de la red universitaria de televisión y video se dio un importante apoyo a la televisión universitaria.

Sus programas representan esfuerzos valiosos que es necesario seguir apoyando para su mejor desarrollo.

De esta manera, vemos que la institución educativa es un mundo diversificado de opciones que el televidente puede elegir, sin embargo, el panorama no es nada promisorio, pues se hace necesario impulsar esfuerzos que ayuden a un mejor uso de este medio como otros también. De ahí, la importancia de una formación en la lectura crítica de la televisión.

⁵⁴ "Canal 22 una Opción que Bien Vale" en El Universal, finanzas, 9 de agosto de 1993, p.4

CAPITULO 2

II.- LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO

La educación no puede explicarse fuera de su contexto social. De ahí que el papel que desempeña en la sociedad de encuentra determinado por las instancias económicas, políticas y socio-culturales. El problema fundamental de ella es entonces ideológico, una forma sutil de ejercer el poder.

En este Capítulo, nos limitaremos a señalar algunos elementos teóricos de la pedagogía que sirvan de fundamento general para el diseño de una estrategia de formación crítica frente a los medios centrada en la televisión. En primer lugar, veremos algunas características y problemas fundamentales de la disciplina pedagógica, luego abordaremos los diferentes modelos educativos que nos permitan distinguir el más adecuado y por último, mencionaremos algunos puntos clave para el desarrollo de una estrategia educativa.

Cada sociedad y cultura tiene una forma particular de educar a las personas que la integran, inculcándoles formas de comportamiento y valores que de alguna forma, dependen de las estructura política y económica de ella misma.

Pero, al contrario de lo que se cree, la educación como proceso social no transmite valores universales en todas las épocas y en cualquier sociedad, sino valores relativos a cada época histórica.

De ahí que una definición válida de educación parte de su significado etimológico, es decir, de educare o alimentar es un proceso que va de afuera hacia adentro y exdurece o extraer es un proceso de adentro hacia afuera.

A partir de esos dos significados podemos decir que la educación es "...un proceso de desarrollo de las posibilidades que están latentes en el individuo y de la incorporación de elementos del medio histórico-socio-cultural".¹

Sin embargo, la educación como proceso social no es directo ni neutral, por el contrario, median en él múltiples factores que se conjuntan como sus principales características. Algunas de ellas son:

- 1.- Se basa en una concepción del mundo y de la vida.
- 2.- Es un proceso dinámico, es decir, un proceso que significa el paso de un estado a otro, sin perder la individualidad pero incorporando elementos de su cultura.
- 3.- Sólo es del hombre. Es una actividad superior al biológico para la formación humana que va desde la esfera natural, al reino objetivo de los valores.
- 4.- La educación es permanente, es decir, el hombre se educa en todas las etapas de su vida, pero los periodos de mayor plasticidad es la adolescencia y la niñez.
- 5.- Implica una transformación duradera que hace de un individuo informado, uno formado.
- 6.- Supone la intervención consciente y creadora del sujeto, por lo que no existe mientras no haya una decisión voluntaria y libre, por parte del educando.
- 7.- Se produce bajo el estímulo del medio socio-cultural. El hombre vive y actúa en su entorno y se relaciona con el medio social ya sea de manera armónica, pasiva, adaptada o rebelde mientras el medio físico es un educador en sí mismo.²

Por lo tanto, la educación es un proceso dialéctico, dialógico, permanente y social en donde es fundamental la participación del educando. Tal es así que si el

¹ Manganiello, Ethel. Introducción a las Teorías Pedagógicas, p.18

² IDEM, p.19-25

educando no participa activamente y libremente en la tarea de la formación interior, mediante la intervención consciente de su voluntad, la educación será un sistema de hábitos de acumulación de conocimientos memorísticos, una cultura muerta, un adiestramiento, pero no una verdadera educación.

Por otra parte, la investigación en materia de educación tiene como objeto de estudio la reflexión y solución de sus problemas fundamentales que pueden resumirse en la pregunta que todo educador se hace frente al educando: ¿qué debo hacer?, tal cuestionamiento encierra una multitud de problemáticas que pueden clasificarse en tres grupos:

- 1.- **PREVIOS A LA EDUCACIÓN.** Refieren a las posibilidades y a la legitimidad de educar. Tales problemas los encontramos hoy en las dos grandes filosofías educacionales; perennistas y progresistas. Para los primeros, los principios básicos de la educación son inmutables y eternos. Para ellos las verdades universales permanecen, a pesar del transcurso del tiempo y son válidas para todos. Esta filosofía es la base de la educación tradicional. En cambio, para los segundos, la educación tiene que adaptarse al proceso de desarrollo cultural. Por lo tanto, su filosofía considera al hombre como una realización progresiva y ve en la educación el medio de favorecer y ampliar las posibilidades de desarrollo del ser humano.
- 2.- **CENTRALES.** Refieren a los fines de la educación, para lo cual es necesario conceptualizar al hombre y la sociedad, y también los referidos a los medios, es decir, la selección de contenidos, métodos, organización y administración escolar.
- 3.- **SECUNDARIOS.** Son aquellos problemas menores, pero importantes, tales como el horario, material didáctico, lugar, etc. Hay que destacar que el problema metodológico más notable con que se encuentra la pedagogía es el de las relaciones que se crean en el grupo-clase. También, el aprendizaje debe ser significativo para el educando pero esto nos lleva a cuestionar el interés que algunas de las disciplinas enseñadas puedan tener para sus

alumnos, horarios rígidos, división artificial de programas y una autoridad que no permite relaciones más flexibles.³

La posibilidad de la educación, o sea, la educabilidad del alumno, es el concepto fundamental de la pedagogía. Sobre este aspecto existen diferentes puntos de vista: unos consideran que la educación es omnipotente, es decir, el hombre no es sino lo que de él hace la educación, en cambio, otros creen y parten de la idea de que el carácter es congénito, es decir, se desarrolla con o a pesar de la acción educativa.

En este punto, se debe asumir una postura media. "...afirmamos la educabilidad del hombre, pero reconocemos sus limitaciones en la naturaleza del educando. La educación no lo puede todo como lo pretendía los empiristas pero ejerce una influencia tan grande que llega a crear una segunda naturaleza... la educabilidad está para cada educando en razón directa de la riqueza, variabilidad, magnitud y cualidades de sus aptitudes".⁴

Para algunos autores, la educabilidad en comunicación no es general en todos sus casos. Distinguen de lo que si se puede educar en comunicación de lo que no, en los siguientes términos:

"Comunicarse sería, por tanto, un caso prototípico, por el hecho de pertenecer a la clase de conductas espontáneas, de material no educable. Mientras que comunicar algo (opuesto a comunicarse) sería perfectamente educable. De hecho, el modelo habitual para "enseñar" a comunicarse es más de tipo terapéutico que de tipo educativo (...), mientras que el modelo habitual para enseñar a comunicar algo es de tipo educativo..."⁵

En cuanto a si es legítimo educar es necesario hablar de la libertad humana. Según Rosseau, el individuo se transforma en un ser humano libre y responsable únicamente cuando actúa con autodeterminación, por su propia voluntad y entendimiento. Pero si el hombre no sólo es lo que es, sino también lo que aspira a ser, por lo tanto es necesaria y legítima la educación auténtica que

³ IDEM, p.59-60

⁴ IDEM, p.63

⁵ Rodríguez Illera, J. L., Educación y Comunicación, Barcelona, PAIDOS, 1988, p.15

no esclaviza, que no coacciona, sino que emancipa al hombre ayudándolo a devenir lo que él es en potencia para que realice su destino humano de acuerdo a sus propias posibilidades.

Así, hay que oponerse a todo proceso autoritario en la escuela que es coercitiva, aniquila, mutila o masifica.

El fin de la educación está determinado en relación a la forma en que el educador conceptualice al hombre y la sociedad. Para quienes la sociedad es un organismo con ciertas funciones de equilibrio, la educación está fuera de consideraciones políticas, mientras que para otros la sociedad es lucha de clases, la educación no es neutral.

De ahí que las funciones de la educación puedan ser, por un lado, un mecanismo de reproducción de los intereses de la clase en el poder o, por otro, un agente de cambio capaz de solucionar las contradicciones sociales.

"En una formación social concreta, la educación no sólo reproduce, sino que puede generar contradicciones que constituyen elementos de ruptura".⁶

Una vez determinado conscientemente el fin al cual ha de tener la educación, el docente habrá de elegir un camino o método que permita realizar ese fin. Con esto se refiere a aspectos como organización escolar, y a la didáctica (planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos, etc.).

La acción educativa se basa en técnicas, recursos y métodos para alcanzar sus fines y la didáctica es su instrumento básico.

Pero mientras la didáctica tradicional centrada en los contenidos se preocupa sólo de la transmisión de conocimientos de hábitos, la didáctica moderna se fundamenta en el conocimiento e interés del alumno para facilitar su aprendizaje.

⁶ Pansza González, Margarita et.al., Fundamentos de la Didáctica, volumen I, México, Gemika, 1986, p.25

Entonces desde la didáctica moderna, la enseñanza es guiar y estimular a los alumnos para que adquieran por sí mismos ideas, conocimientos y experiencias desarrollando sus capacidades y el aprendizaje, no sólo es retener memorísticamente lecciones, sino vivirla con el pensamiento, el sentimiento y la respuesta corporal. En un auténtico aprendizaje, el alumno ha de intervenir de manera activa y creadora en el proceso de formación de su personalidad adquiriendo experiencias concretas.

De todos modos, la educación no cambia por el hecho de utilizar mejores métodos y técnicas de enseñanza por que el problema fundamental sigue siendo el ideológico.

"Las relaciones de poder aparecen entonces implícitas en la enseñanza, porque en última instancia pertenecen a la sociedad, son un elemento de sus estructuras, una parte sustancial de su organización. Lo cual significa en el fondo que si no cambian el origen y la finalidad de las relaciones sociales, menos podemos cambiar o variar la enseñanza".⁷

En este marco de la sociedad de consumo educador y educando se encuentran alienados; los contenidos no preocupan mientras los fines sean básicamente instrumentales, referidos a una falsa realidad.

Pero un consumidor se convierte cuando queda destruida su conciencia, su filosofía popular por una nueva conciencia formado mediante contenidos lo más amplios, más confusos, lo menos concretos posibles y más fáciles de manipular y de transformar en cualquier momento. "De este modo los contenidos de la educación alienan, son antihumanos, atentan contra la naturaleza del hombre y lo esclavizan".⁸

En otros términos, la situación de la educación actual es que se siguen manipulando las conciencias en nombre de una libertad cuya alternativa es producir más, producir masivamente lo superfluo que se nos condiciona para consumir para acrecentar la plusvalía en detrimento de la condición humana.

⁷ Merani, Alberto L., Educación y Relaciones de Poder, México, 1980, p.18

⁸ IDEM, p.28

De esta manera, la educación nace determinada por las relaciones de poder, donde el contenido corresponde a la formación del hombre dependiente al poder. Pero la pedagogía, por sí misma, no puede romper con estas circunstancias, es decir, no podrá ser liberadora mientras no se centre en la esencia humana, por y para el hombre, destruyendo la alienación.

Si se busca el cambio en la educación dentro de estas circunstancias es importante empezar a preguntarse por los resultados obtenidos; "¿estamos enseñando a pensar, esto es a formar espíritus críticos que puedan hacer de la duda un método y de los conocimientos positivos un instrumento de liberación y no un instrumento del hombre?".⁹

Por lo tanto, lo que se requiere es una educación que interprete la realidad desde lo concreto, sobre la alienación existente y quienes primero deben tomar conciencia de este hecho son los educadores.

El maestro en clase encarna una actitud y una intención. La actitud, por una parte, es un arte porque requiere una aptitud de donación y esfuerzo que por sobre todo significa amor por el ser que se educa. Pero, la actitud del profesor es un arma de doble filo; destructiva o constructiva dependiendo todo de la intención. Por otra, una intención que busca obtener los mejores resultados depende de la ideología y del espíritu crítico.

El maestro alienado transmite su ideología casi siempre con una conciencia falseada, pues trabaja con contenidos sin haberlos considerado críticamente y sin estudiar el significado de uso y provecho que representan para quienes ejerce las relaciones de poder. Por lo tanto, el problema no está en el contenido de lo que enseña sino en el sentido crítico con que lo asimiló.

Entonces, el problema fundamental en la enseñanza de cualquier materia es "la alienación de la intención del educador por obra y gracia de las relaciones de poder, que ejercitándose a través de la ideología, esto es de la aceptación inconsciente de pautas educativas, fijaron puntos de llegada distintos a lo que corresponde la labor educativa".¹⁰

⁹ IDEM, p.22

¹⁰ IDEM, p.38-39

Si el maestro desconoce esta realidad y la niega conscientemente con su acción docente, se crea una falsa conciencia de las relaciones sociales, desvirtúa la psicología de la persona y niega así la esencia de su magisterio, pues educa jamás en la realidad.

Antes de esta situación, es innegable que el maestro pueda ayudar a transformar la condición humana de sus alumnos sin llegar a plantear un cambio total, pero no por medio de lo que enseña sino principalmente de como lo enseña, es decir, en la medida de su identificación y realización de lo humano a través de lo enseñado.

En la nueva educación se busca un equilibrio, una educación integral que equilibre el saber de las humanidades y de las ciencias. Sin embargo, la educación formal afronta un nuevo problema que es la ideología difundida masivamente, la ideología de los medios masivos de comunicación,

"...aunque el maestro se sienta liberado de ataduras, aunque sea dueño de la realidad que recrea en el aula, y pacientemente vaya despertando un germen de espíritu crítico, puede reducirse a nada por acciones exteriores a la escuela que la ideología elabora y difunde masivamente".¹¹

De esta manera, la nueva educación busca la formación del hombre integral y libre de ataduras ideológicas alienantes. Integral y armónica porque busca mentes equilibradas que desarrollan sus capacidades cognitivas, psicomotoras y afectivas. Y liberadora porque forma espíritus críticos frente a la realidad. Además, la acción pedagógica no debe olvidar lo que sucede paralelamente en la educación no formal o informal de los medios masivos de comunicación.

De lo mencionado anteriormente, se puede decir que en general, los problemas del sistema educativo latinoamericano, según Pablo Latapí son la obsolescencia de contenidos y métodos de enseñanza, carencia de sensibilidad

¹¹ IDEM, p.60

para adaptarse a los cambios, excesiva burocracia y falta de adecuación con los objetivos del desarrollo social del momento.

Pero también, la educación, como dice Olac Fuentes, constituye un instrumento para mantener y fortalecer la estructura social y las relaciones de poder que en México se manifiesta de las siguientes formas: contribuye a la reproducción de la estructura de clase, a formalizar y legalizar la división de clases; desarrolla, inculca y difunde la ideología que explica la realidad social para hacerla colectivamente aceptable; y forma la fuerza de trabajo calificado para el sistema productivo.¹²

Por último, diremos que si el problema de la educación es ideológico y de alienación, entonces es necesario no olvidar que los medios de comunicación también son instrumentos de alienación y control social.

2.1 LA EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

La educación como proceso de permanente socialización adopta diferentes formas: formal, no formal e informal. A través de ellas el individuo se forma simultáneamente; procesos que no son ajenos a las funciones del sistema social mexicano y están fuertemente interrelacionados, aunque para análisis tengamos que separarlos.

La educación formal se refiere al aprendizaje que ocurre en la escuela, y está jerárquicamente estructurado, desde la educación elemental hasta la superior. Además, es una influencia planeada, intencionada, con objetivos bien definidos, normas y reglas establecidos, contenidos seleccionados que imparten personas especializadas.

¹² Meléndez Crespo, Ana. "La Educación y la Comunicación en México" en La Comunicación Educativa, México, COSNET, 1985, p.18

Según Olac Fuentes, la ideología es transmitida predominantemente por la escuela, pues ninguna como ella dispone de asistencia obligatoria, número de horas diarias, años escolares para su práctica ideológica.

"La escuela mexicana, en todos sus niveles (desde preescolar hasta superior), ha sido un instrumento fundamental del Estado para reproducir y consolidar le estructura social".¹³

Sin embargo, tal afirmación es dudosa si pensamos el número de horas que los estudiantes pasan sometidos a procesos de educación informal, a los medios de educación masiva, sobre todo de la radio y la televisión.

La problemática de la educación formal radica en sus diversas formas de vincularse con la sociedad como consecuencia de las múltiples transformaciones socio-culturales del mundo actual. Así, la escuela y la cultura se encuentran en una aguda crisis que es necesario responder para superarla en sus diferentes aspectos: despersonalización, masificación, tecnificación, entre otros.

"La escuela debe convertirse en una poderosa palanca que estimule el proceso de autoformación del hombre y su capacidad para comprender y adaptarse a la realidad sociocultural en la que le toca vivir".¹⁴

Pero, la escuela tiene una acción limitada, pues no puede educar al hombre en todos sus aspectos. La escuela debe brindar la educación que reclama la sociedad abandonando su aislamiento, para preparar al hombre para y en el mundo en que vive, conjuntamente con la familia, la iglesia, los medios masivos de comunicación.

Así, la labor del maestro contribuye a la educación y el grupo familiar de manera indirecta, pero intensa debido a que el alumno vive una edad de mayor plasticidad y a que es sistematizada (planes, métodos y recurso de apoyo).

Por lo tanto, la escuela debe socializar al alumno buscando y logrando su anclaje a la realidad sociocultural.

¹³ IDEM, p.20

¹⁴ Manganiello, Ethel. Op. Cit., p.50

Por otro lado, la educación no formal organiza su trabajo fuera del marco de la escuela formal, sus funciones se dirigen al mejoramiento de la vida social, al desarrollo de sus destrezas ocupacionales específicas a través de programas que responden a necesidades predeterminadas, pero también a la formación en cualquiera de sus niveles, es decir, la llamada educación abierta.

La educación no formal surge a partir de las mismas necesidades de América Latina utilizando y aprovechando ampliamente los medios de comunicación colectiva. Algunos proyectos que buscan democratizar la educación a través de los medios han sido de alfabetización, desarrollo de la comunidad, capacitación técnica y planificación familiar, entre otros.

"Así la educación no formal se ha seguido consolidando en México como una modalidad no designada de la función reproductora del sistema social".¹⁵

Por último, otra modalidad es la educación informal, la cual se refiere a la forma de aprendizaje que adquiere el individuo a lo largo de su vida permanente. No obstante que es relativamente desorganizada, asistemática, espontánea y difusa al interior de la familia y la sociedad, también proporciona conocimientos que influyen a la persona.

"Aquí los individuos adquieren actitudes, valores, habilidades y conocimientos de su experiencia diaria, de relación con los grupos primarios (familia, amigos, escuela, trabajo) y secundarios (grupos políticos, instituciones religiosas y culturales) o por la influencia del ambiente y de los medios de comunicación colectiva".¹⁶

Aunque el individuo puede actuar voluntariamente o involuntariamente en este tipo de aprendizaje, la educación informal no deja de transmitir las formas dominantes de la ideología de modo natural o planificado.

Por lo tanto, podemos decir que la educación, en cualquiera de sus modalidades, contribuye a formar una conciencia falsa o real según sus

¹⁵ Meléndez Crespo, Ana. Op. Cit., p.22

¹⁶ IDEM, p.22

intenciones y que muchas veces entran en contradicción y conflictos permanentes siendo unas dominantes sobre las otras.

2.2 MODELOS EDUCATIVOS

Dentro de la educación formal se pueden diferenciar distintos modelos educativos, aunque normalmente se conocen la oposición de dos tipos de prácticas; la educación tradicional o "bancaria" y la educación moderna o "problematizadora". Además, la división en la realidad no es tan tajante, pero para su análisis es necesario abordarlas por separado.

2.2.1 EL MODELO CARISMÁTICO

Este modelo se caracteriza fundamentalmente por los siguientes aspectos:

- a) El centro del proceso educativo está puesto en el maestro. El profesor es la agencia privilegiada de noticias, posee el monopolio del saber y del poder en el seno de la clase. El es el que sabe, los alumnos no saben nada. El profesor enseña y manda permanentemente y los alumnos debe limitarse a obedecer pasivamente las órdenes del superior. Incluso su rol y la disposición material de la clase asemeja al de un altar hacia la que deben converger los ojos de los fieles.

"Todo intercambio de relaciones queda rigurosamente sujeto a seguir una línea vertical: del maestro a los alumnos y de los alumnos al maestro. Y aunque esta línea no tiene por que ser en principio de sentido único, de hecho el maestro goza de tal preeminencia que el intercambio se reduce, la mayoría de las veces, al monólogo".¹⁷

¹⁷ Fontan Juberó, Pedro. La Escuela y sus Alternativas de Poder. Estudio Crítico Sobre Autogestión Educativa, España, CEAC, 1978, p.20

Así, la enseñanza tradicional es la autarquía totalitaria: el profesor es el que manda, el responsable, el que decide en todo momento. En fin, él es el Señor del bien y del mal, pues reúne en ella misma dos funciones, dominus y magister, jefe e informador, lo cual significa una concentración del poder ilimitado en manos del educador disponible para hacer uso y abuso.

- b) Atribuye gran importancia al "contenido de la materia" y espera que los alumnos este contenido sin modificaciones y lo reproduzcan fielmente en las pruebas.

Preocupada por los contenidos no valora la importancia de la naturaleza psicológica de los alumnos. Educar es proponer modelos presentados por la autoridad del maestro, en base a una disciplina que impide manifestaciones emocionales.

Entonces de la misma manera que el maestro no puede manifestar a los alumnos sus emociones, la escuela ha de dar la espalda a la vida y constituirse en un universo preparado cuidadosamente donde la disciplina y unos ejercicios precisos y metódicos permiten que el niño se libere, poco a poco, de sus impulsos y acceda a los modelos.¹⁸

- c) Busca formas eficaces de transmitir los conocimientos. La clase es magistral, magnifica el mundo de los adultos, desconoce las relaciones reales que se establecen en clase dotando al maestro de un carácter carismático. Trata de transmitirles una cultura caduca y una ideología dogmática en donde el memorismo se convierte en el instrumento de control de lo aprendido en los exámenes.

También, significa ir de lo simple a lo complejo, pues considera al niño incapaz de captar la complejidad y por lo tanto las materias a enseñar se descomponen en considerados fáciles.

¹⁸ SALVAT. La Nueva Pedagogía, Barcelona, SALVAT, 1973, p.41

- d) La consecuencia natural de este tipo de educación es el alumno pasivo, gran tomador de notas y memorista, pero poco preparado para resolver en forma original y creativa, problemas concretos de la realidad circundante.

Se incita a los niños a la pasividad, a la obediencia ciega y a la sumisión. Además, una vez memorizados los conocimientos, lo cual implica un gran esfuerzo por parte de los alumnos, se fomenta la competencia entre ellos premiados con medallas y distinciones a quienes logran aceptar la actitud que de ellos se espera, mientras se castiga a quienes se resisten a tal actitud.

En general, la educación tradicional ha convertido el ejercicio que no era más que un medio para llegar al modelo, en un fin en sí mismo. Por lo tanto, el problema aquí no sólo es metodológico sino fundamentalmente de contenido, pues sus modelos a aprender memorísticamente no suscitan el interés, la alegría y el entusiasmo de los alumnos y maestros.

2.2.2 EL MODELO DE AJUSTE

Este modelo es el llamado de la educación nueva, y parte de las siguientes proposiciones:

- a) Se centra en los alumnos, por lo que el maestro se preocupa ya de ajustar su intervención a las necesidades y posibilidades del alumno.

Mientras que en modelo anterior el profesor sólo se ocupa de transmitir conocimientos y modelos, aquí el maestro se convierte en psicólogo.

"El maestro observador del modelo de ajuste, coloca, en cambio, en primer plano al niño como persona y sólo secundariamente tiene en cuenta los conocimientos que le desea impartir".¹⁹

¹⁹ Fontan Jubero, Pedro. Op. Cit., p.21-22

b) La disciplina se convierte en autodisciplina.

Puesto que la actividad parte de los intereses de los alumnos, ya no es necesario coaccionarlo ni sancionarlo, pues se obedece a los intereses propios y de las comunidades, es decir, de cooperación muy diferente de la competición y el aislamiento en la tradicional.

Por lo tanto, la enseñanza se centra más en el aprendizaje de la conducta, más que en los conocimientos, más en ser que en saber, más en las personas que en las cosas. De ahí que el papel del maestro debe estar a disposición de los alumnos para contestar a sus preguntas, por lo que el maestro no es el que da clase, sino que son los alumnos los que la dan.

Sin embargo, algunos autores consideran a la educación nueva de ser demasiado libertaria, y que se ha quedado a medio camino pues no ha logrado llevar sus postulados a la práctica. Por ejemplo, si la escuela nueva se basa sobre todo en los intereses de los alumnos, ¿Cómo conocer los intereses de los alumnos? si en realidad el maestro no se encuentra frente a un sólo alumno con el que pueda dialogar pacientemente hasta descubrir en él un interés que pueda constituir el punto de partida de un aprendizaje, sino frente a un grupo de alumnos cuyos intereses difieren a menudo y difícilmente se manifiestan. Además los intereses de los grupos varían en función de su contexto institucional, que forzosamente tiene influencia sobre él. Este modelo olvida la importancia de la relación bilateral maestro-alumno y de la dinámica de grupos, por lo que fue necesario que surgieran otros modelos más adecuados a esta problemática.

2.2.3 EL MODELO RELACIONAL

"No está centrado ni en el educador ni en el educando, sino en la relación interpersonal que se desarrolla entre uno y otro".²⁰

²⁰ IDEM, p.23

Aquí, el educador es entonces un técnico de la relación que para actuar sobre la personalidad del alumno, no dispone de otro instrumento que su propia personalidad; El maestro forma a los alumnos y a la vez es formado por ellos. Por lo tanto, un elemento fundamental que se agrega es el autoconocimiento de psiquismo-emotivo del enseñante, junto con el dominio de la propia personalidad que ello conlleva.

En realidad, esta es una forma de organización socialmente más profunda y madura, y se fundamenta en intercambios bilaterales y reversibles, del alumno al profesor y del profesor al alumno.

2.2.4 EL MODELO INTERRELACIONAL

Este modelo de la escuela nueva o activa agrega los siguientes aspectos:

Se sitúa en un plano superior al relacional al ser multilineal reversible.

El grupo no se reduce a la suma de personalidades o interrelaciones, sino que obedece a las leyes dinámicas interrelacionales. La autoridad ya no aparece ahora como una relación entre el que ordena y el que obedece, sino que Aquí se perciben en términos de funciones, interacciones, roles, etc. En primer plano existe la preocupación por defender las necesidades de comunicación y cooperación de los alumnos.

"El maestro, dentro de este contexto, ya no se encarga fundamentalmente de dar órdenes y exigir obediencia, sino que su principal labor estriba en coordinar las actividades de grupo".²¹

Dentro de estos presupuestos es que se entiende la autogestión educativa.

En la autogestión pedagógica, el maestro ya no enseña determinadas disciplinas a los alumnos de manera prioritaria, sino que se convierte en analista

²¹ IDEM, p.24

de los procesos de aprendizaje y ayuda al grupo a educar a sus miembros. Así, el profesor renuncia a transmitir información de manera sistemática, y se convierte en un instrumento al servicio de los alumnos, ya sea explicando un tema, aclarando conceptos, o canalizando una discusión de grupo interviniendo como coordinador, etc.

Por tanto, El profesor renuncia a ejercer ciertas actividades pues, haga lo que haga en el aula es un elemento activo, incluso su silencio incide sobre el aula promoviendo una respuesta activa de los alumnos.

Además, el profesor sigue desempeñando la función más importante dentro del proceso de educación autogestiva, pues si falla la experiencia será un fracaso rotundo.

"Por lo tanto, según estos pedagogos el verdadero problema de la autogestión educativa no estriba en ceder nuestro poder a los alumnos de la clase, sino en reconquistar con la ayuda de ellos, un poder del que nosotros, profesores y alumnos hemos sido desprovistos por las instituciones administrativas y burocráticas".²²

La autogestión es definida por Michel Lobrot como el derecho que cada uno tiene de participar en la gestión de su vida y en la del grupo al que pertenece.

El poder en clase adquiere varias formas y niveles que la autogestión busca solucionar. En general, el poder es mantenido, transferido, repartido o abolido. En la pedagogía tradicional el poder es mantenido por el profesor. En cambio, en la autogestión el poder es transferido al grupo o abolido. Sin embargo, ciertas formas de transferencia de poder se convierten en formas de poder más encubierto y difuso con una nueva y más eficiente posibilidad de manipulación del grupo clase.

De lo que se habla aquí es el antiautoritarismo y de la posibilidad de libre decisión de los alumnos en el ámbito escolar, pero este principio también tiene sus propios principios. No se trata que el profesor renuncie a su papel como

²² IDEM, p.27-28

profesional de la educación, de lo que se trata, es de diferenciar aquello que los alumnos puedan adquirir por sí mismos y lo que precisa de la acción directa del profesor.

De ahí que para iniciar una experiencia de autogestión con esto es imprescindible que el profesor que la va a llevar a cabo esté preparado en técnicas de dinámica de grupos y en pedagogía autogestiva; al mismo tiempo es necesario que sea una personalidad madura y equilibrada psíquicamente.

Además, en esta perspectiva hay que evitar caer en dos extremos; el autoritarismo, abuso de poder y despotismo de la escuela tradicional y libertinaje o permisividad excesiva de la escuela autogestiva.

Entonces la propuesta es "una escuela democrática y participativa pero no permisiva; la libertad, pero no libertinaje; la autoridad, pero no el autoritarismo".²³

Difícil de llevar a la práctica, pues uno de los problemas es que no ha podido distinguir la diferencia entre autoridad y autoritarismo.

La confusión entre estos dos términos conduce llevar a la práctica a dos extremos: el maestro debe actuar coercitivamente haciendo uso de la fuerza bruta (autoritarismo) o debe abstenerse de ejercer cualquier acción directiva sobre el alumno (permisividad). Ninguno de ellos se ha puesto a pensar que existen otras alternativas menos radicales, y que entre el autoritarismo y la permisividad es posible la autoridad.²⁴

Por un lado, "la autoridad es el crédito que inspira un hombre, es la superioridad o el ascendiente personal en virtud de los cuales alguien se hace creer, obedecer, respetar. El maestro, el buen maestro, posee una autoridad natural sobre los alumnos motivada por su superioridad intelectual y moral sobre sus alumnos. En este caso se obedece al maestro por el reconocimiento de la superioridad y el prestigio de la persona que da el mandato".²⁵

²³ IDEM, p.183

²⁴ IDEM, p.185

²⁵ IDEM, p.184

Por otra parte, el maestro hace uso del autoritarismo coactivo cuando no tiene autoridad. "El autoritarismo se obedece, no por respeto a la persona de la cual procede el mandato, sino por miedo a las sanciones que puede imponer quien tiene el poder pero no la autoridad".²⁶

De esta manera, la autoridad no se contrapone a la libertad más bien, es una de las condiciones que posibilitan su desarrollo, pues está al servicio del alumno para permitirle alcanzar una cierta autonomía interna, hacia su emancipación.

"La autoridad, en su justa medida, parece ser pues totalmente imprescindible para una debida educación de los alumnos. No es además incompatible con la libertad, sino que se complementan. En todo caso la libertad es incompatible con el autoritarismo pero no con la autoridad".²⁷

A partir de esto, se puede señalar, por último, que mientras la escuela tradicional anula la personalidad del alumno mediante el autoritarismo, la autogestión reacciona ante esto, pero cae en el otro extremo y subordina totalmente la figura del profesor al despotismo de los alumnos. Ambas actitudes extremistas son los lados de la misma moneda; el "sádico" y el "masoquista".

Por lo tanto, nuestra propuesta busca el término medio, es decir una cogestión educativa que propicie en clase un clima de libertad.

2.3 ALGUNOS CONCEPTOS CLAVE DE LA EDUCACIÓN

El profesor enfrenta una serie de problemas, directamente en el aula, los cuales son básicamente tres:

- 1.- Las concepciones docentes sobre aprendizaje y enseñanza y sus determinantes institucionales.

²⁶ IDEM, p.184

²⁷ IDEM, p.184

- 2.- Las relaciones interpersonales y roles que sustentan en el aula.
- 3.- La transmisión de contenidos culturales y la selección de la metodología educativa.²⁸

Pero en la práctica, el profesor dispone, aun sin saberlo, de concepciones intuitivas de la problemática educativa, por tanto es indispensable que comprenda los conceptos fundamentales para mejorar y modificar su práctica docente. Al mismo tiempo, se busca recuperar la relación dialéctica entre aprendizaje y enseñanza, contenido y método y teoría y práctica.

2.3.1 EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Aprender no es lo mismo que enseñar, ambos procesos son correspondientes y dialécticos, pues de la forma en que se conceptualiza la enseñanza se propicia el aprendizaje.

En este sentido, es de suma importancia que el profesor comprenda adecuadamente el proceso de aprendizaje para que se facilite al máximo enseñar.

Así, el problema fundamental del profesor es que sus alumnos aprendan, pero no todos conocen en que consiste el aprendizaje y como puede facilitarse. Para contestar a estas preguntas lo básico de este proceso.

A diferencia del conductismo que ve el aprendizaje como un proceso mecánico-memorístico, nosotros definiremos el aprendizaje desde la perspectiva cognoscitivista, como sigue:

"El aprendizaje es un proceso en espiral, las explicaciones, los cambios conseguidos son base a partir de lo cual se lograrán otros nuevos, más complejos

²⁸ Pérez Juárez, Esther Carolina. "Problema General de la Didáctica", Fundamentos de la Didáctica, Volumen I. México, Gemika, 1986, p.74

y profundos, y tiene que ser visto, no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente en la social".²⁹

En el proceso de aprendizaje, generalmente, concurren los siguientes aspectos:³⁰

- a) El aprendiz siente la necesidad de resolver un problema, ya sea por motivación personal o inducida por otros.
- b) Para enfrentar el problema o la barrera que impide alcanzar el objetivo, el aprendiz se prepara, lee, etc.
- c) El aprendiz inicia algunas tentativas de acción, para lo cual ensaya, experimenta, tatea, etc.
- d) El aprendiz comprueba el éxito o fracaso de su acción y si tiene éxito la repite, de lo contrario sigue buscando.
- e) En todo aprendizaje existen diversos objetos de aprendizaje, y en cada uno ocurren procesos mentales similares o diferentes.
- f) El aprendizaje se basa en aprendizajes previos.
- g) Junto a cambios cognoscitivos ocurren los emocionales.
- h) En muchos aprendizajes se desarrollan acciones físicas que guardan relación con cambios cognitivos y de actitud.
- y) Cuando se aprende algo, en realidad se aprenden por lo menos, cuatro cosas: nuevos conocimientos, mejores habilidades mentales y motrices, mayor confianza en la capacidad de aprender y realizar acciones y formas de mejorar actitudes.

²⁹ IDEM, p.85

³⁰ Díaz Bordenave, Juan y Martins Perelra, Adair, Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Orientaciones Didácticas Para la Docencia Universitaria. Costa Rica, IICA, 1986, p.25

- j) El aprendizaje es un proceso integrado, por el cual la persona queda mejor preparada para nuevos aprendizajes, no como aumento de conocimientos sino en su inteligencia y aptitudes.

Para un análisis teórico de estos aspectos del aprendizaje es necesario exponer algunas ideas de la corriente cognoscitivista.

La corriente cognoscitivista se desarrollo a partir de la psicología Gestalt*. A esta corriente de pensamiento, no sólo le va a preocupar lo que sucede en el individuo cuando aprende, sino también lo que sucede en su interior y todo lo que le rodea.

Considera el aprendizaje como un proceso de estructuración o reestructuración de la estructura cognoscitiva de los alumnos a partir de experiencias que enfrentan.³¹

El maestro y el alumno son considerados como personas con su ambiente psicológico, respectivamente. Por tanto, existen múltiples variables que afectan el aprendizaje: intrapersonales tales como la estructura cognoscitiva, disposición del desarrollo, capacidad intelectual, motivación, actitud o de personalidad; sin situacionales tales como la práctica, materiales de enseñanza, factores de grupo, y sociales y las características del profesor.

El profesor puede manejar todas esas variables, con menores posibilidades de control en las intrapersonales que en las situacionales, de la siguiente manera:³²

- 1.- Estructura cognoscitiva. El alumno posee un nivel de conocimientos, entre más altos sea mejor. Así, el maestro le corresponde explorar si el alumno tiene los conocimientos necesarios para enfrentar la tarea.
- 2.- Disposición de desarrollo. Aquí, el maestro debe manipular la situación de aprendizaje para que se aprovechen al máximo las capacidades cognoscitivas.

³¹ Llaven Nacamundi. Las Teorías del Aprendizaje. Tesis profesional. México, U.N.A.M., p.107

³² IDEM, p.108

- 3.- Capacidades intelectuales. El maestro debe tener tareas idóneas para cada tipo de aprendizaje y que sea significativo.
- 4.- Motivación. El interés de saber, formular y resolver problemas es importante para el aprendizaje significativo. Pero no siempre es necesario presentar la motivación antes de desarrollar la tarea de aprendizaje. Además, si debe describir los propósitos de cada tarea lo más precisa y claramente posibles, estimularlos en su curiosidad intelectual, asesorarlos en metas realistas y dar evaluación justa.
- 5.- Factores de personalidad. Actitudes negativas como hiperactividad, ansiedad, etc., interfieren en el aprendizaje significativo que el maestro debe tomar en cuenta.
- 6.- La práctica. El maestro debe buscar que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa.
- 7.- Materiales de enseñanza. Igualmente, debe seleccionar material adecuado y accesible.
- 8.- Factores de grupo y sociales. El maestro debe propiciar un clima de clase para el desarrollo de un aprendizaje significativo. Demasiado autoritarismo provocará actos de agresión y hostilidad y uno demasiado flexible provocará en los alumnos confusión e inseguridad.
- 9.- Características del profesor. Las principales características de un buen profesor son: amplio conocimiento de la materia que imparte, capacidad para organizar y presentar con claridad su disciplina, explicar lúcidamente los conceptos y manejar las variables que afectan el aprendizaje. Además, saber comunicarse con sus alumnos, pues de lo contrario no será capaz de satisfacer sus necesidades de aprendizaje significativo.

De lo que se trata es de propiciar aprendizajes integrales que contemplan no sólo lo cognitivo, sino también lo afectivo y lo motriz, y aprendizajes significativos que superen al simple memorismo de la escuela tradicional.

Entendemos por aprendizaje significativo un proceso en el que se propicia un saber reflexivo en relación al alumno y a su contexto social en que se ubica.

Tanto Piaget como Gagné desarrollaron investigaciones importantes, a partir de las cuales es posible diferenciar procesos de aprendizaje significativo de otros memorísticos.

Para Piaget, el pensamiento es la forma en que la inteligencia se manifiesta. Pero el pensamiento desarrolla estructuras que son posibles de modificar por su constante funcionamiento.

A partir de estas ideas, elabora una teoría del aprendizaje. Según Piaget, el aprendizaje es una estructura que se construye mediante la interacción del organismo con el medio ambiente y para que ocurra es necesario que se efectúen dos movimientos simultáneos: asimilación y acomodación.³³

Durante la asimilación, la persona configura su propia estructura en relación al mundo exterior. En cambio, en el proceso de acomodación la persona adecúa la información nueva de la estructura de conocimientos anterior, según sean las estrategias de subsunción o presentación de la información.

La subsunción es un proceso mediante el cual la información nueva se acepta o acomoda en las estructuras cognitivas ya formadas. Pero no siempre la información nueva va a ser asimilada, por igual, en todas las personas.

En general, se distinguen tres procesos diferentes de subsunción:

- a) Por subordinación cuando la información nueva pasa a ser idea secundaria de una idea que ya se tenía.
- b) Por ampliación cuando la información nueva se coordina en el mismo nivel de conocimiento anterior.

³³ Díaz Bordenave, Juan. *Op.Cit.*, p.29

- c) Por aislamiento cuando la información nueva no se relaciona con ningún conocimiento anterior.

Las contribuciones de Gagné, también son importantes. El centro de sus preocupaciones fue analizar la estructura del asunto a tratar para poder identificar el tipo de aprendizaje envuelto en la enseñanza. Por tanto, no existe un método único y general para enseñar, sino una variedad de métodos según el tipo de aprendizaje que se trate.

Así, señala diferentes tipos de aprendizaje: de signos y señales, de respuesta operatoria, de conceptos, de resolución de problemas, etc.

A partir de esto, una vez establecido el objetivo y el tipo de aprendizaje, es posible adecuar un método de enseñanza que facilite el aprendizaje.

2.3.2 EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Normalmente, no existe reciprocidad entre lo que enseña el profesor y lo que aprenden los alumnos. Tal problema es explicado, comúnmente, en relación a fallas de los alumnos tales como: no están motivados, no prestan atención, etc.

Sin embargo, las causas están en la enseñanza misma y no tanto en la resistencia de los alumnos. Tanto es así, que de la forma en que conceptualice la enseñanza, de esa forma se van a propiciar determinados tipos de aprendizaje.

Pero, ¿en qué consiste el proceso de enseñanza? Algunos factores que intervienen en dicho proceso son:

- a) Del lado del alumno existen dos factores básicos: su deseo de aprender y sus conocimientos previos.
- b) Del lado del asunto existe la estructura de su contenido, sus componentes organizados y los tipos de aprendizaje.

- c) Del lado del profesor existen tres elementos que puede controlar: los componentes de la situación, sus instrucciones e incentivos verbales y las informaciones que puede dar al alumno sobre el progreso de su aprendizaje. Aunque también puede controlar en parte su relación personal con el alumno.

"El proceso de enseñar consistiría en la organización dinámica de estos factores, en una secuencia más o menos planeada o sistemática... un mecanismo por el cual se pretende alcanzar ciertos objetivos y para ello se movilizan organizados en una estrategia secuencial y combinada".³⁴

Además de respetar el proceso natural de aprender de los alumnos mediante la enseñanza, debería facilitarlos y aumentarlos.

Así, la función de la educación, según Rogers, no debería ser la de enseñar, sino la de facilitar el cambio y el aprendizaje. Considera que un hombre educado es aquel que ha aprendido a aprender, pues el conocimiento no está dado y acabado, es dinámico.

Por esto, Rogers recomendaba cambiar el enfoque actual de la enseñanza hacia la facilitación del aprendizaje.

"No preocuparse tanto de que cosas necesita aprender el alumno, que se ha de aprender, que debe abarcar un curso dado, y sí preocuparse más de cómo, por qué y cuándo aprenden los alumnos, cómo se vive y se siente el aprendizaje, y cuáles son las consecuencias en la vida del alumno".³⁵

Esto significa para el profesor que es necesario dar mayor énfasis al método mediante el cual se forma al alumno, por encima del contenido que sólo informa.

Por último, es importante que el profesor considere el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso dialéctico. Porque si nuestra enseñanza es memorística, los alumnos aprenderán sólo a recitar fechas, acontecimientos,

³⁴ IDEM, p.48

³⁵ IDEM, p.54

conceptos o teorías, pero si se busca promover la curiosidad, el espíritu crítico, la comprensión de problemas y sus respectivas conexiones, contradicciones, opciones resolutorias y valores por el trabajo grupal, entonces estarán aprendiendo a aprender.

2.3.3 EL ALUMNO Y EL PROFESOR EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

El proceso educativo se concreta en la relación pedagógica del aula; alumnos y profesores que se proponen aprender y enseñar.

Pero no solo se aprende y se enseña lo que los planes de estudio y programas de la escuela determinan, sino que hay otros contenidos, no explícitos en los programas, que también se promueven como aprendizajes mediante pautas y modelos de relación social en el aula.

"La interacción de profesores y alumnos y el modo como se relacionan los sujetos, es el medio de transmisión de contenidos culturales y de mensajes sociales no expresados".³⁶

Así, en toda relación humana se generan conflictos que exigen un esfuerzo de comprensión y búsqueda. Sin embargo, la escuela tradicional ha establecido un tipo de relación de dependencia en donde el profesor es la autoridad que sabe y toma decisiones, mientras que el alumno que no sabe es un subordinado acostumbrado a obedecer y a depender de aquél.

De ahí que "lo que se aprende por la relación pedagógica no es tanto el contenido sino el modo de vinculación, el carácter que tenga este condicionara el carácter del aprendizaje".³⁷

³⁶ Pérez Juárez, Esther Carolina, Op. Cit., p.92

³⁷ IDEM p.95

De lo que se trata, entonces, es de superar el modo de relación que se establece en la escuela tradicional, es decir, romper con vínculos alienantes y enajenantes entre ellos, y de asunción y de adjudicación de roles estereotipados.

Pero para hacer realidad la aspiración de un educador educando y un educando educador es necesario modificar el vínculo de dependencia en un vínculo de cooperación, mediante el trabajo en grupo.

Desde esta perspectiva, el trabajo en grupo pretende una forma de aprender en torno a los objetivos concretos de conocimientos y de elaboración de un vínculo no dependiente, mientras se manejan al mismo tiempo contenidos específicos.

Pero para establecer vínculos de cooperación en el aula, es necesario prever condiciones tales como: un programa mínimo y flexible que señale a grandes líneas objetivos y contenidos; una intencionalidad de la puesta en marcha de un proceso de ruptura de roles estereotipados; y conocer las posibilidades y limitaciones del grupo en relación a la institución.³⁸

La función básica del profesor consistiría en observar la dinámica del trabajo grupal y en hacer señalamientos tanto en términos de lo conceptual como de la interacción, en los momentos oportunos con respecto a logros, avance, desvíos, lagunas y contradicciones, de las que el grupo no puede darse cuenta por estar inmerso en el proceso.

Además, el profesor dispone de una experiencia y conocimiento que puede aportar para estimular el desarrollo del trabajo grupal, pero se tiene que hacerlo sin bloquear ni sustituir los procesos de indagación del grupo, ni su actividad productiva. Por tanto, el trabajo grupal puede propiciar aprendizajes integrales como son información, emoción y producción al mismo tiempo.

Por último, cabe señalar que algunas variables de personalidad tanto del alumno como del profesor intervienen en la relación pedagógica en el aprendizaje.

³⁸ IDEM p.103

De los diferentes tipos de profesores que existen, el que requiere el colegio es aquél centrado en el alumno como persona integral, es decir, aquél que no sólo toma en cuenta los aspectos intelectuales, sino también los afectivos y sociales. Sin embargo, aquí solo nos limitaremos a mencionar algunas variables de personalidad del alumno que afectan el aprendizaje.

2.3.4 EL ALUMNO DEL BACHILLERATO C.C.H.

Por el tipo de profesor centrado en el alumno es importante conocer las características psicopedagógicas del alumno que interviene en el aprendizaje.

El alumno del bachillerato en el C.C.H. posee características propias de su edad que en promedio es entre los 15 y 18 años. Pero no pretendemos aquí dar visión completa de todos los factores de la adolescencia, sino sólo aquellos que consideramos pertinentes para fines educativos.

La adolescencia es un periodo caracterizado por el suceso de grandes cambios y rápidos no sólo a nivel personal sino también social. Tales cambios que a nivel personal y social experimenta el adolescente suele ubicarse entre los 12 y 18 años de edad.

También, tales cambios llevan al adolescente a comportarse de una manera muy particular, se dice que es de muy grandes contrastes; alegría-tristeza, compañía-soledad, altruismo-egoísmo, curiosidad-aburrimiento, confianza-duda en uno mismo y que es demasiado idealista.

"Con la adolescencia, la orientación hacia el porvenir se vuelve preponderante; esperanzas y preocupaciones que se reflejan sobre la persona son sentimientos de incertidumbre, en actitudes a menudo ambivalentes de confianza en sí y de descorazonamiento, en manifestaciones de prestancia a menudo insólitas y a veces singulares o incluso voluntariamente caricaturescas. Los sentimientos de responsabilidad se desarrollan. Las relaciones con los demás

son modificadas: en la familia, las imposiciones antes aceptadas parecen inoportunas; la solicitud demasiado minuciosa de los padres, de los mayores, es rechazada o, al contrario, reclamada de manera patética y ostentatoria. Las cosas tal como son en el momento que es actual no pueden satisfacer el adolescente; imagina situaciones a su gusto. En resumen, el devenir, aunque sea en la irreal, en su dominio, toma la medida de sus fantasías o ensueños".³⁹

Los cambios físicos son los más evidentes y observables. Su nueva constitución física lo incomoda, pues no está familiarizado con ella por lo que necesita buscar una nueva identidad.

Paralelamente a los cambios físicos se suceden otros muy importantes, aunque menos obvios, en su capacidad neutral.

Según Piaget, alrededor de los 12 años de edad, se desarrolla la etapa de las operaciones formales que se caracteriza por la capacidad de comprender no sólo el estado inmediato de las cosas, sino también el posible estado que pueden o pudieron tener. En otros términos, es la etapa capaz de crear teorías, pues su pensamiento cambia de lo real a lo posible, de lo que es a lo que podría ser y se da la capacidad simultánea para considerar una serie de posibilidades de forma objetiva y compleja, así como para pensar en términos abstractos, lo cual incrementa la capacidad del adolescente para tratar consigo mismo y con el mundo que le rodea.⁴⁰

También es el tiempo en que hace uso de sus capacidades críticas; critica a sus padres, sus valores y comportamiento, critica los sistemas sociales, políticos y religiosos existentes y propone alternativas o críticas hacia sí mismo sobre su personalidad, por lo que se vuelve más introspectivo, analítico, y se interesa por los enigmas filosóficos.

Pero todos estos cambios a nivel mental que van paralelos a los cambios físicos desempeñan un papel importante en la búsqueda y surgimiento de una nueva identidad.

³⁹ Merani, Alberto. Psicología y Pedagogía, las Ideas Pedagógicas de Henri Wallon, México, Grijalbo, 1969, p.213

⁴⁰ Conger, John. Adolescencia, Generación Presionada, México, Harla, 1980, p.34

Así, en la interacción didáctica intervienen no sólo aspectos cognitivos (acervo de conocimientos), sino también factores de personalidad (historia personal) tanto del alumno como del profesor. De ahí que sea importante tomar en cuenta los siguientes aspectos en el alumno: identidad, tolerancia a la frustración, necesidad de logro, intereses y valores y actitudes.

a) El problema de identidad.

Probablemente, la tarea fundamental del adolescente es hacer frente al problema de identidad personal y social, en esto coinciden diferentes teorías. Por eso se afirma que la adolescencia es un periodo en que se vive una aguda crisis de identidad.

La identidad de una persona es entendida como "todo aquello que la persona, con todo derecho y seguridad, puede arrogarse como propio: su posición social, su nombre, su personalidad, los actos de su vida".⁴¹

Aunque desde el punto de vista de la comunicación, la identidad es "un problema de ideales simbólicos, algo capaz de investir de significados a la persona, algo que puede asirse ayudada por las reacciones cooperativas de los demás".⁴²

Pero en el adolescente debido a los grandes cambios que sufre tiene la necesidad de buscar una nueva identidad. El proceso de formación de la identidad puede ser sencillo o complejo, breve o prolongado, satisfactorio o doloroso y puede constituir un éxito o un fracaso dependiendo de muchos factores.

Hay adolescentes que desarrollan una identidad rica y plena y se convierten en personas más auténticas y seguras de sí mismas. Aunque también existen altas probabilidades de que sean víctimas de una confusión de identidad que provoque que el adolescente se refugie en el desarrollo de una identidad

⁴¹ Klapp, Orrin E. La Identidad: Problemas de Masas, México, Pax, 1972, p.VIII-IX

⁴² IDEM, p.VIII-IX

negativa por miedo a fracasar o por no poder cumplir con las expectativas que los demás le comunicaron.

En general, una persona sin una identidad adecuada es a consecuencia de que los símbolos en una sociedad dejan de connotar el nivel social de las personas, su estilo de vida, su culto, y todo aquello que le sirve para ubicarse en la sociedad para vivir emocionalmente satisfechos y para saber decir quienes son a los demás y a sí misma.

También algunos síntomas de problemas de identidad los podemos ver en: odio hacia uno mismo, aborrecer su nombre y cara, hipersensibilidad, preocupación desmedida por uno mismo, sentirse en guerra con el mundo, no valorar sus capacidades, querer ser otra persona más que querer triunfar en su propia vocación, dispersión de la persona en diferentes papeles o la angustia entre otros.

Así, un sistema social que no acierta a repartir convenientemente los papeles de sus miembros, no proporciona símbolos ideales (como una pieza teatral donde los actores están a disgusto con sus partes), tampoco puede proporcionar un significado que le sirva para ubicarse y para ubicar a los demás.

Además del desempleo, el burocratismo o enajenación en el trabajo como generadores de problemas de identidad de las personas, se encuentran los medios masivos de comunicación.

"Existe también todo ese influjo de personajes célebres que llegan al público a través de los medios de comunicación masiva y que lo estimulan a imitar estilos, a querer ser estrellas o animadores, a realizar irrealmente las profesiones de modelos, de locutores o de músicos rocanroleros".⁴³

Así, la búsqueda de identidad por parte de los adolescentes bien puede ser en la moda, el esnobismo, como en la imitación a los héroes de los medios de comunicación.

⁴³ IDEM, p.23

Cuando es el caso, los adolescentes se sirven de los ídolos para afianzar su propia mentalidad, aunque también los héroes afianzan el orden social.

"En todas las sociedades, la función característica de los héroes ha sido la de afianzar la motivación del individuo en su papel social y alentarle a comportarse según un cuadro de valores altamentepreciado, de suerte que así contribuya a mantener viva la imagen del superego de todo el grupo social".⁴⁴

Para el adolescente, su héroe los ha capacitado para conceptuarse así mismos de manera diferente y les ha infundido una actitud de sentirse liberados por la adquisición de una nueva mentalidad. Pero en ese proceso de liberación a través de la identificación con las actitudes con el héroe no siempre son igual. Así tenemos héroes que afianzan al individuo a identificarse con un modelo aprobado por su grupo; otros que lo descarrían y lo inducen a quebrantar las normas vigentes y le genera una tensión moral y social.

Pero si la identidad es un proceso dinámico compuesto de tres variables:

- 1.- Lo que la persona piensa de sí mismo.
- 2.- Lo que proyecta o ve reflejado de su persona o aceptado a los ojos de los demás y
- 3.- Sus propios sentimientos convalidados para él y para los demás.

Entonces el remedio se encuentra en cualquiera de estos tres aspectos. Por ejemplo, si la falla está en que no tenga una visión clara de sí misma, buscará en su interior hasta encontrarse. Pero si está insegura de la imagen que proyecta, entonces buscará un tipo de interacción que le permita cerciorarse.

⁴⁴ IDEM, p.287

b) Tolerancia a la frustración.

No existen personas que se enfrenten a situaciones de frustración de manera semejante. Su reacción depende de su personalidad y de las fuentes que originan la frustración.

Por ejemplo, en la escuela el adolescente podría experimentar frustración al reprobar determinadas materias, ante las exigencias académicas, el ambiente poco permisivo, las limitaciones para incorporarse a actividades grupales, etc.

c) Necesidades.

Las necesidades son uno de los grandes impulsores de la conducta. Cuando una seguridad no es satisfecha, el individuo se encuentra en un estado de desequilibrio y se va impulsado a la actividad para satisfacerla.

Además las necesidades adoptan un orden jerárquico. Pero el bloqueo de una necesidad conduce a la frustración, lo cual hará que busque una respuesta violenta. En otras palabras, al tratar con un individuo frustrado cuyo acceso a una meta ha sido bloqueado, se debe reconocer la violencia de la meta.

d) Intereses.

El interés es el conjunto de actitudes que dan atención selectiva a una clase objetos o actividades de incumbencia personal. Así, una persona se interesa en aquellas cosas que le proporcionan placer o satisfacción, que mantienen la atención o representan un reto. También el interés puede concebirse en términos de lograr una meta y reducir su tensión.

Los intereses influyen en el aprendizaje. De ahí que para despertar el interés de una persona, lo más importante sea proporcionarle experiencias exitosas.

e) Actitudes y valores.

Las actitudes y valores de una persona son dinámicos y se van conformando en el transcurso de la vida. Pero en la adolescencia, comúnmente idealista, se adoptan altos valores y actitudes que admiran de su grupo de amigos. Con esto se puede afirmar que a mayor integración de la personalidad menos fluctuaciones de actitudes y valores.⁴⁵

2.3.4 LA TRANSMISIÓN DE CONTENIDOS Y LA SELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA

En la escuela tradicional, el profesor es un transmisor de conocimientos y su preocupación básica es el disponer de los contenidos teóricos de su disciplina, además de un instrumental que le ayude a cumplir con su función.

El profesor tradicional selecciona los contenidos de su materia y los ofrece a los alumnos utilizando procedimientos (metodología) tales como la lección, conferencia, demostración, interrogación, etc. Así, dedica horas de clase a la enseñanza de la teoría y deja la práctica para un momento después, pero incluso hasta los procedimientos prácticos son teorizados.

Por otra parte, la tecnología educativa destaca el practicismo o activismo en el que la ausencia de la teoría hace que la práctica tenga fin en sí mismo y que el producto sea pobre y simple. La metodología que utiliza es la lección programada, o la utilización de medios y recursos diversos.

En consecuencia, asistimos a un problema pedagógico poco explorado, la desvinculación entre la teoría y la práctica.

⁴⁵ Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Capacitación de Asesores de Sistemas de Educación Abierta. México, I.L.C.E., 1992, p.161-169

"...el problema del profesor le plantea una problemática derivada de la disociación teórica-práctica: la de la separación entre los contenidos y los métodos".⁴⁶

Pero tal problema es ideológico en tanto que la cultura ha separado a quienes hacen la ciencia; los científicos, y a quienes enseñan las verdades científicas; los profesores. Así, el quehacer del profesor se vulgariza y desvaloriza porque se piensa que su función no es promover la producción de conocimientos, sino, en el mejor de los casos la reproducción de ellos para su futura aplicación.

En la escuela tradicional " la metodología utilizada es de transmisión, muy lejos de aquello que conduce a la construcción del conocimiento y que es propia de cada disciplina, dada la naturaleza y características de ésta".⁴⁷

Para superar este problema y recuperar la relación teoría-práctica en la construcción del conocimiento tenemos que empezar con la ruptura ideológica impuesta por el sistema a través de la escuela.

De esta manera, el concepto de praxis es la vía para enfrentar el problema de la desvinculación teoría-práctica.

La praxis es "la actividad teórico-práctico del hombre en su vida cotidiana, es el núcleo de su conocimiento y, por lo mismo, es el principio fundamental ha considerar en los procesos educativos que pretende la transformación de la realidad social y del hombre mismo".⁴⁸

Así, la construcción del conocimiento, como un proceso de investigación no es capacidad exclusiva de unos cuantos, está al alcance de todos, si las condiciones sociales la propician y si se parte de la crítica y de la conciencia de las contradicciones.

En lugar de que los alumnos memoricen, se trata que profesores y alumnos trabajen reunidos en torno a problemas existentes en su disciplina y a la realidad

⁴⁶ Pérez Juárez, Esther Carolina. Op. Cit., p.118

⁴⁷ IDEM, p.120

⁴⁸ IDEM, p.122

con que se vincula y construir no sólo conocimientos, sino también, a partir de ellos la metodología de investigación acorde.

Por tanto, la praxis llevada al aula, conducirá a la construcción del saber por la investigación que realicen profesores y alumnos. Para esto utilizan técnicas de investigación participativa; la entrevista, el estudio de casos, experimentos, simulacros, representación de situación, la puesta en común, la discusión en sus diversas modalidades, etc.

Finalmente, es importante que el profesor tome en cuenta todos los aspectos y problemas pedagógicos, antes mencionados, para mejorar su práctica docente y pueda diseñar estrategias de aprendizaje activo en relación a la filosofía educativa del colegio.

CAPÍTULO 3

LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Como se ha visto, en los capítulos anteriores, la comunicación y la educación son temas de enorme complejidad. En el momento que se descubre que la educación es, ni más ni menos, comunicación surge una nueva disciplina síntesis, la comunicación educativa, la cual busca resolver problemas de ambas disciplinas a través de explicar sus posibles relaciones.

Desde esta perspectiva entonces:

"Comunicación y enseñanza son parte de una misma realidad. Una realidad que supone la inclusión del concepto de enseñanza en el más amplio de comunicación. En otras palabras, enseñar siempre es comunicar. Pero no siempre la comunicación es enseñanza".¹

Como era de esperarse, esta nueva disciplina apenas desarrollada, no se encuentra claramente definida, ni delimitada en cuanto a su objeto de estudio. Pero al menos, podemos decir que actualmente existen dos posturas básicas totalmente contrapuestas.

"En comunicación educativa, la diada se encuentra en quienes dicen que la comunicación educativa es sinónimo de tecnología educativa y -lo que es más grave,

* Ambas disciplinas, la comunicación y la educación se siguen estudiando, generalmente, por separado. Por ejemplo, en algunas instituciones como la E.N.E.P. Acatlán por años estaban totalmente desvinculadas, ahora existe una preespecialización de comunicación educativa en la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva

¹ Rodríguez Diéguez, J.L. "Comunicación y Enseñanza." Educación y Comunicación, comp. José Luis Rodríguez Illera, México, PAIDOS, 1988, p.133

sólo de audiovisuales- y la contraparte, donde la comunicación educativa se reconoce como un proceso que permea todas las relaciones sociales".²

Bajo estas posturas teóricas, las investigaciones se desarrollan en ámbitos que van desde los procesos sociales que ocurren en el salón de clases como fuera de ella. De ahí que existan una gran cantidad de definiciones de comunicación educativa, cada una de ellas centradas a diferentes posturas teóricas, tipos de educación o comunicación.

Algunas definiciones, son muy amplias y generales como la siguiente:

En la comunicación educativa "todos los elementos de comunicación son orientados hacia un sólo fin: una mayor conciencia y un enriquecimiento perceptual. Lo importante aquí no es una mercancía o un partido, lo importante es el receptor mismo, su vida cotidiana, sus experiencias, su participación real en el proceso".³

En cambio, otras definiciones se circunscriben a procesos de educación formal, por ejemplo:

La comunicación educativa tiene como objeto de estudio aquellos procesos "intencionales regidos por criterios preestablecidos, y que tienen como finalidad primordial algún tipo de aprendizaje".⁴

Para fines de este trabajo se entenderá a la comunicación educativa como "la serie de sucesos dialécticos y dialógicos para lograr conciencia, ubicarse en el contexto social con el fin de lograr su desarrollo integral hacia la calidad de vida".⁵

Por lo tanto, los objetivos de la comunicación educativa como disciplina de estudio consiste según Guillermina Baena Paz en:

² Baena Paz, Guillermina, "Diadas y Triadas en la Comunicación Educativa" en Comunicación Educativa, comp. Gilda Rojas F. y Guadalupe Tapia H., México, U.N.A.M. CISE, 1993, p.28

³ Prieto Castillo, Daniel. Comunicación y Percepción en las Migraciones, Barcelona, Serbal UNESCO, 1984, p.101

⁴ Rojas Fernández, G. y Tapia Hernández, G., comp. Op. Cit., p.7

⁵ Baena Paz, Guillermina, Op. Cit., p.52

- 1.- Sistematizar experiencias que descubran niveles de comunicación.
- 2.- Procurar niveles de comunicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez más profundos y eficaces.
- 3.- Apoyar tecnológicamente métodos y medios para hacer efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4.- Instaurar redes de comunicación que permitan el intercambio académico entre las instituciones educativas.
- 5.- Investigar teorías, formas y medios idóneos para la comunicación educativa.⁶

Tales objetivos de la comunicación educativa permiten entrever las enormes posibilidades de esta nueva disciplina, la cual no debe confundirse con la tecnología educativa.

Mientras que "la tecnología educativa es solamente el uso de medios de comunicación como apoyo a la enseñanza. La comunicación educativa se sirve de la tecnología educativa, pero la idea es usar los medios de forma dialógica y participativa".⁷

Desde esta perspectiva, se ha hablado mucho del diálogo y su importancia. Para Francisco Prieto la educación se basa en el diálogo, pues donde haya dos que dialoguen se da un proceso educativo.

En primer lugar, no puede haber diálogo fecundo sin valores trascendentes, es decir, el motor del diálogo lo constituyen un conjunto de valores que propicien la renuncia con base en el amor.

Sin embargo, en el proceso educativo, el diálogo es asimétrico, pues el maestro tiene una experiencia de vida mas amplia que el alumno y donde generalmente el alumno adoptará una posición si no pasiva, si ansiosa de recibir más que dar.

⁶ IDEM, p.53

⁷ Baena Paz, Guillermina, Foro de Análisis Político, México, F.C.P. y S., U.N.A.M., p.57-58

En esta relación asimétrica, el profesor además de hacer ver al educando su superioridad, debe acudir a sus experiencias personales que propicien una mejor relación humana y rompa con el profesionalismo para convertir el arduo aprendizaje del salón de clases en una experiencia vital que desvanece los temores y favorece la igualdad.⁸

También, ante el problema del poder, el profesor necesita hacer olvidar a los educandos la presencia del poder por la autoridad moral que emana de su persona, pero sólo se logra si es una persona satisfecha consigo misma y consciente de sus limitaciones.

En segundo lugar, el diálogo implica el pensar crítico; sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera comunicación.

Así, "lo que la educación debe proponerse no es proporcionar al alumno solamente contenidos, sino lograr que el pueda pensar efectivamente en términos de esos contenidos; en otras palabras, integrar a los contenidos las habilidades de pensamiento correspondiente, entendiendo por pensamiento, como término genérico, una vasta variedad de actos mentales".⁹

Esto no significa que deba descuidarse los contenidos, sino que se busca desarrollar habilidades a partir de ellos a fin de lograr un aprendizaje verdaderamente significativo. De esta manera, el alumno capta el sentido de lo que aprende, se convierte en partícipe del proceso que originó los contenidos y al mismo tiempo, se capacita para contribuir activamente al desarrollo de la cultura, concebida como un proceso de significación y movimiento continuo, y no como algo dado de una vez para siempre.

Por lo tanto, la educación requiere de una herramienta básica, el diálogo como motor del pensamiento vivo y no una mera conversación.

⁸ Prieto, Francisco. "El Diálogo Educativo" en DIDAC Diálogo de la Educación, UIA, Centro de Didáctica No. 14, 1989, p.4-5

⁹ De la Garza, Ma. Teresa. "El diálogo y el drama del pensamiento" Op. Cit., p.6

El diálogo es entonces la herramienta para constituirnos en comunidad de cuestionamiento que facilite la generación de nuevas ideas y nuevas soluciones a los problemas planteados. Este es el modelo dialógico, de relación entre dos o más personas, entre los cuales puede florecer un sentido (el logos), es decir, todos son copartícipes en un proceso de desarrollo de conocimientos que se expresa en la cultura.

Desde el punto de vista de la comunicación, lo que se busca con los mensajes es educar a través de procesos de comunicación que promuevan a los individuos, no un saber acumulado, sino un saber reflexivo, entonces los niveles y formas de comunicación establecidos entre educador y educando resultan determinantes.

El diálogo es determinante entre educador y educando, para Freire se necesitan varias condiciones para el diálogo: el amor, la fe, la esperanza y el pensamiento crítico.

El amor como reconocimiento del otro a ser libre y creador, es decir, reconocerle el derecho a ser él mismo, de significar por sí mismo al mundo y transformarlo. La fe porque posibilita un clima de confianza y respeto entre los dialogantes convencidos que todos pueden pronunciar la palabra creadora y libre. La esperanza como incesante búsqueda comunitaria da sentido al proceso educativo. Y finalmente, el pensamiento crítico como parte del diálogo es capaz de generarlo, pues sin él no hay comunicación y sin esta, no hay verdadera educación.¹⁰

En este sentido, es importante analizar las formas en ambos procesos, la educación y la comunicación, se relacionan y se corresponden a sus diferentes formas.

¹⁰ IDEM, p.9

3.1 LA RELACIÓN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN

Para comprender las relaciones entre comunicación y educación se requiere del análisis tanto del proceso educativo, en sus diferentes modalidades, como del proceso de comunicación en su totalidad, y de los elementos que lo constituyen.

En el plano de la realidad, existe una falta de relación entre la escuela y los medios, aunque se han planteado propuestas tanto para modernizar la escuela con la incorporación de medios de comunicación pero que han fracasado, como también para crear programas educativos en los medios masivos de comunicación que no han logrado ganar amplios espacios.

Lo que interesa aquí es analizar la comunicación educativa en el ámbito de la educación formal. Por lo tanto, habrá que diferenciar cómo es la comunicación en una educación tradicional y en una educación activa.

Puesto que el tipo de comunicación determina el proceso educativo, entonces cabe preguntarse, ¿qué clase de educación es aquella en que la comunicación educador-educando es unilateral?

En las escuelas tradicionales, la enseñanza se caracteriza por la transmisión de conocimientos en una relación vertical de maestro a los alumnos. Esta relación vertical va a determinar el tipo de comunicación, educación y aprendizaje.

En la educación tradicional, la comunicación es unilateral, pues existe una mínima retroalimentación y lo que importa es informar más que formar, el memorismo, la competencia y el respeto a la autoridad.

Aquí, la relación está bien establecida, el profesor es el que sabe, el que educa, el que dirige o controla, es decir, es el polo activo del proceso, mientras que el alumno es el que no sabe y aprende a través de memorizar las ideas del profesor, en una palabra es un sujeto pasivo del proceso.

Pero también, en estas escuelas tradicionales, los profesores como emisores voceros, enseñan sin crítica los contenidos de sus programas y sin crítica de la

realidad, es decir, ideologiza a los alumnos a aceptar, sin derecho a crítica el estado de cosas existentes.

Aunque existen diferentes relaciones interpersonales en el aula, la relación más importante es entre maestro y alumno, lo cual significa que la comunicación predominante en la educación formal en México es la interpersonal en donde el maestro es emisor vocero de lo que otros dicen o determinan lo que debe enseñarse.

Pero los mensajes no sólo están determinados por la institución o el Estado, sino también por la forma en que el maestro presenta la información, generalmente sin crítica, y que también depende de la intencionalidad normalmente conservadora.

También, en este tipo de educación, los procesos de evaluación y autoevaluación entre los interlocutores es asimétrica, pues el maestro tiende a considerar a sus alumnos como seres inferiores incapaces de comprender contenidos complejos, por lo que se busca proporcionarles contenidos superficiales.¹¹

Sin embargo, esta forma de actuar de los maestros no siempre es intencional, planificada o reflexiva; simplemente es reflejo de la estructura social en que están inmersos.¹²

De esta manera, la relación maestro-alumno no sólo está determinado por su función de emisor vocero, su intencionalidad o los mensajes que emite y la forma en que los emite, sino también por los medios y recursos que emplea para transmitir los mensajes.

Lo anterior significa que el maestro tradicional fundamentalmente utiliza para transmitir sus mensajes, medios y recursos como son el verbal y el pizarrón. Pero también a descuidar tres factores interrelacionados, el referente, marco de referencia y perceptor y cuando utiliza otros medios, generalmente, son mal empleados.

¹¹ Melendez Crespo, Ana. "La Educación y la Comunicación en México". La Comunicación Educativa. (serie: Comunicación, Educación y Tecnología), México, SEP COSNET, 1985, p.32

¹² IDEM, p.32

También, en la educación tradicional mucho de los mensajes no son percibidos adecuadamente porque poseen baja referencialidad, es decir, no pueden ser relacionados por los estudiantes en sus marcos de referencia, en su cotidianidad.

En síntesis, en este tipo de educación existe una relación de poder en donde el profesor ejerce el control de la comunicación en clase: impone el tema, las reglas para la discusión y participación o la obligación a responder a las preguntas que él mismo elabora, es decir, es antidialógico, propiciador de aprendizajes no reflexivos, sino acumulativos.

En cambio, en la educación activa o participativa, centrada en el proceso, busca a través del diálogo la transformación de la persona en relación a su realidad. Aquí, todos los integrantes desempeñan a la vez, los papeles de emisor-receptor y educador-educando.

Se trata de que haya una adaptación dinámica de las personas a su realidad, en donde la participación del alumno en el proceso educativo significa una ruptura con la educación tradicional. Además destaca el empleo de dinámicas grupales, la vinculación de la acción educativa a los intereses de los grupos a quien se dirigen, facilita la observación de la realidad, su problematización para que las personas busquen sus soluciones, facilita el diálogo y cooperación de modo que las personas aprendan a concebir, a resolver juntos problemas comunes.

En la educación participativa, los medios y recursos que se emplean no se circunscriben a los interpersonales, sino también se extienden a los intermedios y hasta colectivos.

Pero lo importante es que existan en el aula un espacio de creatividad, de espontaneidad, de expresión y de utilización de medios en base a la crítica y el pensamiento reflexivo, sobre todo porque se busca un aprendizaje formativo más que informativo, es decir, que el alumno aprenda a aprender, aprenda a hacer, y aprenda a ser.

Además, si el hombre sólo se realiza en relación a los demás, por lo tanto, una educación activa se basa exclusivamente en el diálogo. Así, la comunicación sólo es

educativa en tanto implica participación y la educación sólo es transformadora en el diálogo.

"La participación implica la ruptura del monopolio en la elaboración de mensajes y el uso de medios. El esquema emisor-receptor no resulta válido. Hay que tender a grupos participativos donde la división informador-maestro y alumno-informado desaparezca".¹³

Y puesto que la manipulación es totalmente opuesta a la educación. Educar es no pretender el control de la conducta ajena, es permitir el surgimiento de la actividad individual y grupal.

Entonces el dilema fundamental de toda labor educativa se relaciona al poder que se ejerce y determina a la comunicación y a la educación, es decir, el autoritarismo o a la participación.

La comunicación autoritaria es una relación de poder en donde el emisor ejerce el monopolio en la elaboración de los mensajes y en el uso de los medios intentando lograr en los receptores una respuesta afirmativa al mensaje recibido. También es capacidad de decisión sobre la conformación formal de los mensajes y sobre el sentido que intentan ofrecer al receptor, el cual se convierte en punto terminal del proceso.

El problema del autoritarismo "consiste en que el emisor pretende dar una única versión, como si fuera absolutamente válida: es la pretensión de que el receptor tiene que aceptar y responder afirmativamente el mensaje recibido, sin ninguna posibilidad de crítica, de ruptura o participación. Por ellos, el autoritarismo puede ejercerse tanto en los medios de difusión colectiva como en situaciones cara a cara".¹⁴

Por lo tanto, no son los medios de comunicación en sí mismos lo que determinan se dé el autoritarismo, sino el uso que se hace de ellos y las relaciones establecidas entre los interlocutores.

¹³ Prieto Castillo, Daniel. "La Comunicación Educativa como Proceso Alternativo". Op. Cit., p.64

¹⁴ IDEM, p.63

En cambio, en una comunicación participativa como ruptura del autoritarismo, existe una situación de comunicación en donde los interlocutores son sujetos activos, con derecho a opinar, a diferir o corregir los mensajes recibidos.

De lo que se trata aquí es de romper con el monopolio en la elaboración de mensajes y el uso de los medios, desaparecer la división de maestro-informador y alumno-informado, y lograr enriquecer, la expresión individual y grupal que inciten a la pregunta, al diálogo, la profundización, la creatividad o la espontaneidad.

Los medios en la comunicación participativa son utilizados tanto por el profesor como por el alumno y puesto que no existe una correspondencia directa, entre lo que se enseña y lo que se aprende, pues, los mensajes no afectan a todos los estudiantes por igual, entonces se hace necesario el aprendizaje de lectura de mensajes y de sus códigos.¹⁵

También, otros autores como Prieto Castillo proponen, de la misma forma, que a la elaboración de mensaje hay que agregar la capacitación en el desciframiento de los mismos.¹⁶

En este sentido, el presente trabajo se inscribe en esta propuesta de ver a la comunicación educativa a partir del diálogo y la participación, pero también en la importancia de romper con el autoritarismo para dar paso al desarrollo del pensamiento reflexivo tanto en la elaboración de mensajes como en su desciframiento.

3.2 PERSPECTIVAS Y CAMINOS ACTUALES DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Mucho se ha hablado de las relaciones de la comunicación y la educación y aunque la educación siempre ha llevado la delantera a la comunicación, en cuanto al avance de sus investigaciones, sabemos que las escuelas limitadas al lenguaje verbal se preocupan por la referencialidad y dejan de lado el goce perceptual, mientras que los

¹⁵ Fuentes Navarro, Raúl. "La Comunicación Educativa Audiovisual". Op. Cit., p.83

¹⁶ Prieto Castillo, Daniel. Op. Cit., p.66

medios de comunicación juegan al máximo los recursos expresivos y a su mínima preocupación la referencialidad.

En este sentido, la tendencia en los últimos años ha sido la de denunciar a los mensajes masivos y a la escuela desde el punto de vista de la referencialidad, es decir, desde el contenido de verdad o falsedad de lo que se ofrece al estudiante.

Pero como la comunicación no sólo es referencialidad, sino también expresividad, capacidad para jugar al máximo con los recursos de un determinado mensaje, entonces era necesario ampliar las perspectivas de la comunicación educativa.

Algunos aportes de la comunicación útiles a la educación se centran en los siguientes aspectos:¹⁷

- 1.- La fase de emisión ya no se aplica como una simple intencionalidad consciente o persuasión planeada, sino a partir del contexto cultural. Así, se cuestiona la intencionalidad transparente, pues en la emisión resulta tan importante lo dicho como lo no dicho. En otros términos, la fase de emisión es compleja, pues en ella confluyen sistemas de significación preexistentes al individuo o al grupo que emite más de lo que cree estar emitiendo.
- 2.- La fase de mensajes se estudió en un principio con el fin de perfeccionar las características formales que atraerán al receptor, aunque después se orientó hacia lo referencial e ideológico.

En general, el trabajo sobre mensajes supone necesariamente una capacidad de diseño, una clara conciencia de los temas tratados, una actitud crítica ante lo que se está incluyendo y un profundo conocimiento de las reglas de juego de los diferentes géneros. Desconocer esto conduce a hacer mal los mensajes, distorsionar un tema aun cuando no se de cuenta de ello, utilizar cuestiones ideológicas que pueden contradecir los objetivos y faltar a las reglas más elementales de un tipo de mensaje.

¹⁷ Prieto Castillo, Daniel. La fiesta del Lenguaje, México, UAM-X, 1986, p.57-66

- 3.- La fase de circulación implica el estudio de los medios y sus lenguajes, pues el medio determina el mensaje, obliga a reconocer y a utilizar ciertos recursos.
- 4.- La fase de percepción al principio se vio en los mensajes una influencia todopoderosa, aunque después se vio la necesidad de clasificar a los públicos. Pero, ahora, se considera a la percepción el ambiente de la cultura y reconocer las diferencias, es decir, la percepción es permanente como la emisión donde el individuo no deja de leer y dar significados a cada gesto, palabra, mirada o espacio que percibe desde su ámbito cultural.

Por lo tanto, resulta útil tomar en cuenta los siguientes elementos para la educación:

- 1.- Un conocimiento en profundidad del proceso de comunicación resulta útil para quienes actúan en el ámbito educativo.
- 2.- Para producir un mensaje, es necesario conocer el diseño, tener conciencia crítica de lo que se está ofreciendo a los estudiantes, y conocer las reglas de juego de los géneros utilizados.
- 3.- La utilización de un medio carece de sentido si no se sabe como insertarlo en la labor docente, por lo que se hace necesario no sólo ponerlo al alcance de alguien, sino también explicarle como puede utilizarlo.
- 4.- La nueva preocupación, al dejar de lado la teoría de los efectos, resalta la importancia de las lecturas posibles en función de la pluralidad cultural, es decir, de los modos de apropiación de la oferta de mensajes. En este punto, de lo que se trata es de revertir la actitud pasiva del perceptor a formas activas y de promover la participación grupal.
- 5.- Revisar los programas de formación docente para incorporar en ellos elementos comunicacionales útiles a la labor educativa.
- 6.- Revisar los programas de enseñanza para enriquecerlos con aportes de comunicación, sea en medios, mensajes o actividades de los estudiantes.

7.- Recuperar formas de análisis de mensajes.

8.- Promover el acercamiento entre las escuelas de comunicación y las de formación de docentes.¹⁸

Todo lo anterior ha llevado a modificar formas de enseñar la comunicación, sin embargo, por lo general, en la relación comunicación-educación se ha visto que:

- Por mucho tiempo se ha confundido comunicación con medios que buscaba solucionar problemas de enseñanza aprendizaje, pero la introducción de medios en la tecnología educativa se hizo sin planificación alguna.¹⁹
- Se confundió comunicación con mensaje y se elaboraron libros de texto, ilustraciones, pero no se abarcaba el problema en forma global, pues se dejaba de lado la participación del alumno.
- También comunicación se identifica con una lectura crítica, una denuncia de los contenidos de los materiales.
- Comunicación es sinónimo de periódicos murales y de labor periodística, entonces se dedica a organizar grupos de estudiantes para crear una publicación.
- Comunicación es sinónimo de expresión correcta, ya sea el maestro o los estudiantes, entonces se pone énfasis en la formación del primero, es decir, en la habilidad para hablar y moverse en público o que los alumnos se expresen y desarrollen la oratoria.

En síntesis, la comunicación educativa se basa en el diálogo entre los interlocutores, lo cual implica una serie de factores como son la participación, la actitud activa, la percepción, el pensamiento crítico-reflexivo, el amor, la fe, la esperanza, la formación más que la información, la problematización y los intereses de los alumnos,

¹⁸ IDEM, p.66-87

¹⁹ IDEM, p.72

la referencialidad de los mensajes pero también la expresividad y juego con ellos mismos, el uso de los diferentes medios y la formación docente, etc.

CAPITULO 4

EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

En esta parte, centraremos nuestra reflexión de la propia práctica docente en el marco de la institución escolar que como producto social determina las acciones del aula.

Desde esta perspectiva, de la pedagogía institucional, la escuela es considerada como un conjunto de convenciones sociales que se constituyen en principios (plan de estudio, materias o programas), normas (para dar clase, conducirse o evaluar), roles (alumno subordinado, profesor autoridad), y funciones (alumno que aprende y obedece y profesor que enseña y dirige).

Así, tanto el profesor como el alumno conducen su acción todos los días, determinada por la escuela. Se considera, entonces que la labor docente es una serie de institucionalizaciones que tiene lugar en el aula; por ejemplo, pasar lista, colocarse al frente de los alumnos o exponer los mismos apuntes todos los años, con las mismas técnicas.

Sin embargo, normalmente cuando un profesor encuentra en el aula alumnos inquietos, desinteresados o ausentes tiende a reducir tal problemática únicamente, al ámbito del salón y no ve que los actos, roles, contenidos y normas que suceden en clase responden a una sobredeterminación institucional definida previa e inmediatamente a él.

Por lo tanto, "resulta imprescindible el análisis de estas institucionalizaciones si queremos avanzar en el proceso de conocimiento de lo educativo y, en particular, en la comprensión del papel que juegan nuestras concepciones pedagógicas".¹

¹ Pérez Juárez, Esther C. "Problemática general de la didáctica", en Fundamentos de la didáctica. Vol. I., México, Gernika, 1986, p. 78.

En este sentido, el Colegio de Ciencias y Humanidades es un conjunto de institucionalizaciones que fueron formadas en un contexto histórico social específico, y que como parte de toda labor educativa es necesario analizarla.

4.1 LA CREACIÓN DEL COLEGIO

El colegio no surgió como un hecho aislado de la realidad histórica concreta, por el contrario fueron múltiples los factores que influyeron en la creación del colegio.

Brevemente mencionaremos algunos aspectos del contexto político y educativo en que surge el colegio.

El modelo de desarrollo estabilizador de la década de los sesenta tuvo como consecuencia una aguda crisis social que se manifestaba en todos los niveles incluyendo el educativo.

En el aspecto económico, el llamado "Milagro Mexicano" no resolvió las necesidades e inquietudes de las mayorías. Así surge el movimiento estudiantil del 68 que en sus inicios y en el fondo era más político que académico, además de que rápidamente logró el apoyo de diversos sectores obreros, campesinos y en cierta medida de las clases medias. Sus demandas fueron vistas como amenazas al sistema y demostró la incapacidad del gobierno para el diálogo que termina en la crisis de los hechos sangrientos del 2 de octubre de 1968.

En lo político, el gobierno de Díaz Ordaz se encontraba desgastado y desacreditado, pues había demostrado su exceso de autoritarismo y de fracaso económico para las clases populares. Era evidente la pérdida de legitimidad, poco consenso y en un descontento generalizado.

En medio de esta aguda crisis, se inició la administración de Echeverría. La primera necesidad del gobierno era, entonces lograr el consenso de las mayorías,

por lo tanto, el proyecto político del estado se centró a resolver dos problemas fundamentales: el político mediante la "Apertura Democrática" y el educativo a través de una "Reforma Educativa".

"En la esfera sociopolítica el proyecto se define mediante modificaciones importantes de la expresión ideológica del discurso político, enfatizando la cuestión de la apertura política del régimen en favor del diálogo y la crítica; se trata de sustituir la imagen del Estado que se había mostrado como represivo, por la de un Estado fruto del consenso.

Dicha política incluye el diálogo con intelectuales y estudiantes y genera un clima propicio a reformas promovidas por el Estado. Es, al parecer, el caso de la Reforma Educativa Nacional que surge en clima de apertura".²

Por su parte, la Universidad en régimen de Díaz Ordaz, el rector Ignacio Chávez logró contener las presiones estudiantiles mediante diversos mecanismos de control tales como los exámenes de admisión a la preparatoria y las facultades, hasta que estalló la huelga de 1966.

Los organismos estudiantiles de lucha que fueron creados en ese tiempo no vieron satisfechas sus demandas del pase reglamentado o de respeto a sus organizaciones hasta que no fue destituido el rector Ignacio Chávez, pues su política era aplacar la rebelión estudiantil.

El nuevo rector, Ing. Javier Barrios Sierra, inicia con su política liberal un proceso de democratización al interior de la Universidad, tanto en lo académico, administrativo como lo laboral que va a coincidir en varios puntos con los de la principal organización estudiantil del 68. Sin embargo, se vio incapaz de satisfacer sus demandas sobre todo al limitado cupo a la enseñanza media y media superior. Tal crisis se va a ver expresada en el movimiento estudiantil del 68 que tiene su clímax con los hechos sangrientos del 2 de octubre en Tlatelolco.

² Ibarrola, María de, La formación de profesores para el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM; periodo 1977-1982. México, 1989, tesis de maestría, UNAM, p. 13.

Posteriormente, el gobierno de Echeverría apoyó al rector Dr. Pablo González Casanova que con una política progresista permitió el pluralismo ideológico, el contacto oficial con ex-líderes estudiantiles del 68 y triplicó el subsidio a las universidades.

Para resolver la crisis universitaria era necesario, pues, una reforma interior que resolviera las demandas manifestadas en la crisis del 68. Es así como durante el rectorado de González Casanova nace el Colegio de Ciencias y Humanidades el 26 de enero de 1971 al ser aprobado por unanimidad por el consejo universitario de la U.N.A.M.

Sin embargo, hay que mencionar que el colegio era en sus inicios un proyecto mucho más ambicioso, el de la Nueva Universidad que el mismo consejo había ideado. Fue en 1970 que un grupo de trabajo llamado Consejo y creado por el rector Casanova eran los encargados de generar una Reforma Universitaria al interior de la Universidad.

La idea de la Nueva Universidad pretendía dar solución a los problemas al interior de la Universidad en relación a los cambios y presiones de esa época. Era el proyecto educativo del futuro tendiente a ser interdisciplinario, polivalente y que sabría dosificar el conocimiento práctico con el teórico.

En ella se contemplaban cuatro proyectos de descentralización educativa:

- 1.- Ampliación urbana de la U.N.A.M., en Unidades Académicas descentralizadas.
- 2.- Unidades Académicas de recursos renovables que impulse la tecnología nacional y atienda a diferentes zonas agrícolas, ganaderas o desérticas.
- 3.- Unidades Académicas de recursos no renovables.
- 4.- Unidades Académicas para el estudio de recursos marinos.³

³ Cabello Bonilla, Víctor. "Consideraciones generales sobre el proceso político-académico que permitió el surgimiento del proyecto original del CCH". en La

Sin embargo, aunque el Colegio surge del proyecto Nueva Universidad no nace como tal, sino como un proyecto colegiado de las facultades de Química, Ciencias, Filosofía y Letras, y Ciencias Políticas y Sociales. Además, el Colegio comprende varios niveles educativos; el ciclo bachillerato, así como el ciclo profesional y posgrado.

En otro ámbito, hay que señalar que "la gestación y creación del C.C.H. precede temporalmente al proceso de reforma educativa y es posible suponer que los planteamientos del C.C.H. operan en calidad modelo de varias soluciones pensadas para la reforma educativa".⁴

Así, la reforma educativa del sexenio de Echeverría tomó como modelo los planteamientos del proyecto C.C.H. Esta reforma abarcaba todo los niveles, desde el básico hasta el superior y proponía entre otros aspectos: rehacer planes de estudio y programas, reformar los libros de texto y enfatizar el papel activo del alumno mediante el principio de aprender a aprender. Nace así el colegio de Bachilleres en el año de 1973, que es la expresión del gobierno para desacreditar al C.C.H.

4.2 LOS OBJETIVOS DEL BACHILLERATO DEL C.C.H.

El proyecto educativo del C.C.H., desde sus inicios, como lo planteó el rector González Casanova, señaló que los objetivos generales se centraron a:

"Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.

Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación.

reflexión curricular sobre el CCH; programas para la revisión del plan de estudios del bachillerato del CCH. México, CCH-UNAM, 1990. p. 30.

⁴ Ibarrola, María de, Op. Cit. p. 14.

Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país".⁵

Estos elementos de organización colegiada de innovación, la filosofía educativa y su nueva práctica manifestados en sus principios de interdisciplina, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, se vieron en la práctica reducidos al ciclo bachillerato.

Los objetivos generales planteados para el ciclo de bachillerato fueron:

"El desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo de la individualidad y su cumplimiento satisfactorio como miembro de la sociedad.

Proporcionar la educación a nivel medio superior indispensable para aprovechar las alternativas profesionales o académicas tradicionales y modernas, por medio del dominio de los métodos fundamentales de conocimiento (los métodos experimental e histórico social) y de los lenguajes (español y matemáticas).

Constituir un ciclo de aprendizaje en que combinen el estudio en las aulas, en el laboratorio y en la comunidad.

Capacitar a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios, por su capacidad de decisión y de innovación, sus conocimientos y por la formación de su personalidad que implica el plan académico".⁶

Tales objetivos generales del Colegio surgen a partir de la carta de "Exposición de Motivos" aprobado por el Consejo Universitario el 26 de enero de

⁵ González Casanova, Pablo. "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", en Documenta No. 1, Méx., CCH, 1979. p 3.

⁶ Ibarrola, María de. Op. Cit., p. 14.

1971 y publicado posteriormente, en la gaceta U.N.A.M., número extraordinario del 1 de febrero de 1971. Ahí, se recalca, entre otros aspectos la importancia de la enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado; de los proyectos de investigación interdisciplinarios; enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar que contribuya también a la formación polivalente del bachiller capacitándolo para distintas alternativas (estudios profesionales, investigación o al mercado de trabajo); síntesis de actividades académicas y prácticas; carácter interdisciplinario que conjuga las matemáticas y el español y el método experimental con el histórico social; se diferencia de la E.N.P. principalmente por su Plan de Estudios interdisciplinario y de síntesis de los enfoques metodológicos que aportan las cuatro facultades, y del adiestramiento técnico que lo capacite para el trabajo.⁷

De esta manera, el Colegio respondió a la vocación universitaria de conocer al hombre y su mundo, y por lo tanto, de no establecer divisiones tajantes entre la naturaleza y la sociedad y entre las diversas ciencias que las tiene como objeto.⁸

Desde sus inicios, el Colegio definió su perspectiva integradora de ciencias y humanidades, teoría y práctica, enseñanza e investigación, crítica y solidaridad.

Su nombre tiene un significado. Es, en primer lugar Colegio porque es producto de un proyecto colegiado de cuatro facultades universitarias. Ciencias, en segundo lugar, porque difunde y se apoya en el conocimiento científico. Y en tercer lugar, Humanidades porque favorece el estudio y comprensión del hombre y la sociedad.

Entonces, el Colegio de Ciencias y Humanidades significa dos formas de abordar la realidad que no se contradicen, sino que se complementan en una visión más amplia e integradora.

Así, en la base del Colegio y de su Plan de Estudios existe toda una concepción epistemológica y pedagógica alternativas. Según el rector Casanova,

⁷ Colegio de Ciencias y Humanidades. Documenta No. 1, México, 1979. p. 6-9.

⁸ Cit. por Baena Paz, Guillermina. Agenda de reportero. 1992. Documento inédito.

"el problema se planteó al principio como un problema de método para una reforma de la educación media, y de ahí fue evolucionando hacia planteamientos más amplios..."⁹

A partir de los problemas fundamentales del conocimiento; la selección, la relación y el contexto se crea el Plan de Estudios del Colegio.

"El problema de la selección en el Bachillerato del C.C.H. deriva en la selección de dos lenguajes y dos métodos, como lo mínimo fundamental... Tenemos los dos lenguajes, el del mundo cuantitativo, el de las matemáticas, y el del mundo cualitativo que en nuestro caso es el castellano, el español, el idioma nacional, y dos métodos, considerablemente distintos a su acercamiento a la realidad, que son el método experimental y el método histórico."

"En torno a ese núcleo, empezamos a hacer variaciones enormes, gigantescas, algunas de ellas nos empiezan a recordar que no sólo queremos estudiar la teoría, sino ciertos manejos como el de nuestras manos que son muy importantes para la formación del hombre, con sus oficios y sus técnicas".¹⁰

En cuanto a la relación de conocimientos menciona teoría-técnica, teoría-práctica, teoría-realidad, teoría-vida o ciencias-humanidades.

Y referente al contexto es la importancia de ver más allá de lo inmediato, de lo abstracto, pero en función de una buena selección y del establecimiento de relaciones que permitan explicarnos el comportamiento de determinados fenómenos.

Otra característica importante es el referente a la enseñanza de la investigación, lo cual no debería quedar limitado al posgrado, sino hacer que desde niño todos sean investigadores, cuestionen, junten datos, los clasifiquen, los interpreten y describa es el punto de partida y llegada del proyecto C.C.H.

⁹ González Casanova, Pablo. "Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades", en Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, México, CCH-UNAM, 1990, p. 8.

¹⁰ Idem, p. 12.

"Estos fenómenos del conocimiento están en la base, no sólo del planteamiento del C.C.H. a nivel bachillerato, sino del planteamiento del C.C.H. como actividad de toda la Universidad en la selección de conocimientos, en las relaciones de conocimientos y en la forma en que se ponen dentro de un contexto sus propias disciplinas y experiencias".¹¹

Además de ser uno de los proyectos más modernos se incluyó la democratización, tanto del C.C.H. como del Sistema de Universidad Abierta.

Es a partir de lo anterior que el bachillerato del C.C.H. es considerado como de cultura básica, general y polivalente.

Sustentamos que el ciclo escolar del bachillerato tiene como finalidad educativa que los alumnos puedan asumir y enriquecer conscientemente elementos básicos de la cultura del medio y particularmente de la cultura propia del intelectual.

Pero esta cultura básica que debe impartir el bachillerato, no se entiende como una mera repetición de la educación elemental, ni tampoco, el querer pretender las especificaciones de la más alta calidad. Por lo tanto, la cultura básica es el justo medio y del medio porque propicia una mediación racional, de crítica de su propio contexto. Así, el bachillerato adquiere una importancia fundamental para el adolescente procurando la relación de su pensamiento crítico con la realidad.

Sin embargo, otro problema se ha presentado en cuanto a su finalidad. "El dilema planteado a la educación media superior entre preparar para la vida o para los estudios superiores es falso. Una buena formación básica es un apoyo importante para el aprendizaje en cualquier licenciatura y a lo largo de toda la vida. Por ello es necesario desarrollar en los alumnos habilidades útiles y transferibles a variadas situaciones específicas".¹²

¹¹ González Casanova, Pablo. *Op. Cit.* p. 13-14.

¹² Colegio de Ciencias y Humanidades. "Síntesis de la segunda aproximación a la revisión del plan de estudios. en Cuadernillo No 20. 1 de septiembre de 1993, área de Talleres, p. 2.

Tal formación básica se inscribe en lo que se ha llamado la escuela nueva o activa por oponerse a los métodos de la escuela tradicional.

4.2.1 BASES PEDAGÓGICAS DEL COLEGIO

El Colegio de Ciencias y Humanidades es el resultado de una constante preocupación por impulsar por nuevos caminos a la enseñanza y la investigación. Así, adopta los principios de la moderna didáctica conforme a la cual no puede concebirse al educando como un simple receptáculo de cultura, sino como un ser capaz de captar por sí mismo el conocimiento y buscar sus aplicaciones.

En este sentido, lo que se busca es un aprendizaje significativo e integral, es decir, basado en los principios de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, pero también que tome en cuenta lo cognoscitivo, afectivo y psicomotor de los educandos.

- a) aprender a aprender acentúa el papel del estudiante y del aprendizaje, el desarrollo de los procesos intelectuales y de las habilidades, la adquisición de métodos y procedimientos.

Esta formulación, abarca "los aprendizajes que capacitan a los estudiantes para la innovación y para su incorporación activa en los procesos de cambio en la ciencia, la tecnología, la práctica profesional y el saber en general".¹³

Entonces, de lo que se trata es que a través de una enseñanza crítica, se proporcionen elementos metodológicos e instrumentales que permitan a los sujetos una actuación relativamente autónoma en su contexto propio.

¹³ Arredondo Martiniano. et. al. (comp.), Formación pedagógica de profesores universitarios; teoría y experiencias en México. México, UNAM-CESU-ANUIES, 1989. p. 21.

b) aprender a hacer se refiere a los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para un quehacer profesional determinado con el fin de que técnicos y profesionistas sean útiles en la sociedad.

Aquí, se trata de vincular teoría y práctica, y de desarrollar aspectos psicomotores.

c) aprender a ser abarca aquellos aprendizajes relativos al desarrollo pleno de las capacidades y valores humanos y relativos a la participación crítica en las transformaciones de la vida social.

De lo que se trata es de buscar el desarrollo pleno del ser humano tanto en lo personal como en lo social.¹⁴

Por lo tanto, es una educación basada en el alumno y el aprendizaje en un clima de libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática y criterios de eficacia, mediante el trabajo grupal, pues se señala que se hace énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza, la formación más que en la información, la práctica más que en la teoría, la comunicación en el aula y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3 EL PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO

El Plan de Estudios del Colegio es innovador en muchos sentidos, pues corresponde al concepto de cultura básica y la interdisciplina que busca terminar con el enciclopedismo.

Así, el Plan de Estudios fue estructurado a partir de lo básico de nuestra cultura seleccionando y relacionando los distintos campos de conocimiento. Es un modelo de tipo curricular por Áreas y Semestres que pretende facilitar a los estudiantes el desarrollo de sus propios métodos para obtener conocimientos.

¹⁴ Idem, p. 22.

"A lo largo de los cursos, es pretensión del bachillerato del C.C.H. que los alumnos, individualmente y en grupo puedan reflexionar sobre la forma en que ellos mismos adquieren, sistematizan, ordenan y contrastan sus conocimientos".¹⁵

Para ello, primero se buscó relacionar Ciencias y Humanidades y, segundo, que el alumno aprenda a aprender mediante los dos métodos de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales, y de los dos lenguajes de las matemáticas y del español.

En general, el Plan de Estudios agrupa un total de 64 asignaturas, distribuidas en cuatro áreas de aprendizaje: Talleres de Lenguaje, Matemáticas, Método Experimental y Método de Análisis Histórico-Social.

De todas ellas, el alumno sólo debe acreditar un total de 32 asignaturas, durante un periodo de 6 semestres. En cada uno de los primeros cuatro semestres se cursan 5 asignaturas obligatorias en 17 horas-clase semanales y en los dos últimos semestres es indispensable que el alumno seleccione 6 asignaturas de 5 opciones y 2 de la cuarta opción para las cuales ocupará 20 horas-clase semanales.

También es requisito la acreditación de un idioma extranjero, inglés o francés, y como complemento el alumno puede elegir alguna opción técnica, además de actividades físicas, recreativas y culturales.

Mientras que en los primeros tres semestres el alumno se forma mediante los dos lenguajes (matemáticas y español), y los dos métodos (experimental y social), en el cuarto sintetiza lo visto en los semestres anteriores. En cambio, los dos últimos semestres selecciona materias optativas que le sirven para formarse en los distintos campos especializados del saber universal, así como de su aplicación.

¹⁵ Palencia Gómez, Javier comp. Deslinde, Cuadernos de cultura política universitaria No. 152. México, UNAM-CESU, 1982. p. 21.

Por lo tanto, los aspectos medulares del Plan de Estudios referidos a los métodos, lenguajes y áreas de conocimiento, se resumen en tres proposiciones:

- 1.- Una concepción filosófica-educativa que busca unir las ciencias y humanidades.
- 2.- Un instrumental metodológico del conocimiento en el terreno científico universal y social (experimental e histórico).
- 3.- Un cuerpo integrativo, integrado por los lenguajes: el comunicativo español y el simbólico de las matemáticas.¹⁶

En lo que respecta a la interdisciplinariedad del Plan de Estudios se busca relacionar las diferentes áreas y materias y materias que la conforman. Los objetivos de cada área son los siguientes:¹⁷

a) Objetivos del área de talleres.

En general se señala que fomenta el dominio del lenguaje emitido y recibido por escrito, la racionalización de las principales reglas de expresión y aplicación y comprensión de las mismas en otros idiomas, en los medios de comunicación o en otras formas de expresión.

Por lo tanto se busca que el alumno:

- Desarrolle mejores competencias comunicativas.
- Se familiarice con los distintos textos verbales vigentes en nuestra cultura, principalmente literarios y científicos y enriquezca su producción de sentido mediante las actividades del lenguaje; leer, escribir, hablar y escuchar.
- Perciba la pluralidad de hablar y manifestaciones culturales.

¹⁶ Baena Paz, Guillermina. *Op. Cit*, Documento Inédito, s/p.

¹⁷ Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. en El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. México, UNAM-CCH, 1988. p. 20-24.

- Identifique la utilidad del lenguaje como instrumento intelectual y de aprendizaje en cualquier materia y desarrolle su autonomía.
- Desarrolle su capacidad de crítica de los mensajes de los medios masivos de comunicación y de sus lenguajes.

b) Objetivos del área de matemáticas.

Enfrenta la naturaleza de las matemáticas como actividad teórica, la generalización, los modelos temáticos, la síntesis geométricas, la aplicación y comprobación en problemas de cálculo, estadística, cibernética o en el campo de la lógica.

En ella se pretende que el alumno:

- Desarrolle su capacidad de representar fenómenos y situaciones reales mediante el lenguaje de las matemáticas, la inducción, deducción y la analogía.
- Integre en una visión general de las matemáticas el conocimiento de la teoría de conjuntos; modelos matemáticos; los lenguajes: numérico algebraico y geométrico; los principios del cálculo, deducción y la analogía.
- Identifique la utilidad de las matemáticas en la solución de problemas prácticos.
- Utilice la matemática como un lenguaje simbólico en la construcción de modelos que representen elementos de la realidad natura y social.

c) Objetivos del área de historia.

Busca una comprensión científica de la historia, su fundamentación racional, aplicación y comprobación en los campos de la filosofía, las ciencias sociales y las auxiliares de la historia.

Por lo tanto el alumno:

- Aplicará el método de análisis histórico-social a problemas concretos de su realidad.
- Integrará el conocimiento de los fenómenos sociales, nacionales y universales en una visión general del desarrollo de la humanidad.
- Identificará la utilidad de las ciencias sociales en la comprensión y solución de problemas de la sociedad en que vivimos.

d) Objetivos del área de ciencias experimentales.

Pretende el conocimiento del método experimental, la asimilación de sus principios básicos y su aplicación y comprobación en los campos de las ciencias naturales, de la psicología y las ciencias de la salud.

Entonces se busca que el alumno:

- Aplique el método científico-experimental a problemas concretos de la naturaleza.
- Integre los conocimientos de los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos y de la salud.
- Maneje técnicas e instrumentos que posibiliten la realización práctica de los diseños experimentales.
- Elabore reportes de investigación científica, a nivel escolar.

También, es importante señalar que el alumno puede complementar su formación mediante una serie de actividades y aprendizajes que ofrecen los distintos departamentos del Colegio como son: el Departamento de Difusión Cultural, Educación Física y Recreación, Idiomas y Opciones. Sin extendernos en esto, sólo señalaremos que esta última busca proporcionar salidas laterales a los alumnos que no deseen continuar sus estudios capacitándolo en un área específica de trabajo. Así, el alumno puede elegir una de ellas, a partir del tercer semestre.

De esta manera, el C.C.H. se conforma con unas cuantas ideas, claras e innovadoras dentro del panorama del sistema educativo nacional.

Las diferentes asignaturas se ubican en esta filosofía educativa y plan de estudios, y se explican por su interrelación con otras.

"Para entender y valorar la significación de cada una de las asignaturas concretas que integran el plan de estudios, es indispensable ubicarlas en el área y semestre a que corresponden".¹⁸

Lo anterior, refiere a la importancia de la interdisciplina y al concepto de cultura básica, pues, "...exige que los programas de las asignaturas no se presenten de una manera única o inflexible sino que, dentro de una orientación básica, presenten opciones varias que puedan modificarse o adecuarse según las circunstancias".¹⁹

Pero, este elemento básico de cada área-programa no es tanto un conjunto de información especializada, sino las destrezas, habilidades y capacidades de enfrentar problemas; definir conceptos fundamentales y aquellas actividades que expresan valores.

Pero, el Colegio inició con unos temarios elaborados para cada asignatura poco sistematizados y demasiado generales que algunos profesores posiblemente utilizaron como base en sus clases.

Y esto era así, porque se esperaba que el profesor y los alumnos participaran permanentemente para el mejoramiento del Colegio.

"Para la vida institucional, se postula como indispensable la flexibilidad, la adaptabilidad, la participación institucional de profesores y alumnos y la continua y permanente revisión de planes y programas de trabajo y estudio".²⁰

¹⁸ Palencia Gómez, Javier comp. Op. Cit. p. 22.

¹⁹ Idem, p. 24.

²⁰ Idem, p. 27.

Así mismo, se esperaba que el profesor comprometido con su propia formación y la de los alumnos:

- Domine el área de conocimientos de la materia que imparte.
- Maneje los principios de la tecnología educativa.
- En la promoción del proceso de enseñanza-aprendizaje aplique sus conocimientos a las características del alumno del bachillerato del C.C.H.
- Desarrolle su capacidad para comunicarse en forma oral y escrita.
- Aplique los conocimientos sociológicos y psicológicos pertinentes a la promoción de las técnicas en equipo.
- Estimule la participación de todos los estudiantes en las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, su función no es la de simple transmisor o actualizador de conocimientos, sino de un orientador, facilitador (entrenador de habilidades intelectuales), de aprendizajes significativos.

En lo que se refiere al alumno ideal a los postulados del C.C.H. se señaló que debe ser capaz de asumir como propia la tarea de educarse, saber como buscar, es decir:

"Un dominio básico de las matemáticas, del método experimental, del análisis histórico-social, capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos; conocimientos del lenguaje para la creación de escritos y ensayos; capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros; posibilidades de leer y traducir un idioma extranjero, en particular inglés y francés; se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aun ignora, recurriendo para ello a libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios seguidos fuera de programa. No se pretende que la Unidad (de

bachillerato) le de una cultura enciclopédica sino métodos y técnicas necesarias para adquirir nuevos conocimientos".²¹

Sin embargo, muchos de los principios educativos del C.C.H. no se asumieron ni desarrollaron a plenitud, es decir, se dio una desvinculación de lo ideal de sus postulados y lo real de labor educativa diaria. De ahí que mucho de los problemas del Colegio se deba al distanciamiento grande entre los principios filosóficos, objetivos del C.C.H., perfil ideal del alumno y maestro, y las características reales de ambos para lograr los egresados que el C.C.H. desea formar.

4.4 ALGUNOS PROBLEMAS QUE ENFRENTA EL COLEGIO

De esta manera, algunos de los problemas de la práctica docente que obstaculizan el logro de los objetivos del Colegio son:

- Falta de formación pedagógica de los profesores.
- Diversidad de programas, difíciles de unificar.
- Programas de estudio que no corresponden a los objetivos del Colegio.
- Los métodos de enseñanza atienden más las necesidades del profesor que del curso y de los alumnos.
- La Interdisciplina sigue siendo un mito en el Colegio.
- Se sigue dando énfasis a los contenidos, con lo cual se contradicen los principios educativos de la escuela activa.
- Se empieza a dar más importancia a la cantidad que a la calidad.

²¹ Ibarrola, María de. Op. Cit. p. 21.

- Autoritarismo, mal carácter, desinterés, irresponsabilidad por parte de algunos profesores son factores que afectan el rendimiento escolar de los alumnos.
- La metodología de enseñanza utilizada por los profesores no coincide con la propuesta en el Modelo Educativo.
- Alumnos pasivos frente al conocimiento, poco participativo y sumiso a la autoridad.²²

En síntesis, la realidad del Colegio es múltiple, pues algunos consideran que terminó siendo una escuela ecléctica, entre tradicional e innovadora. Sus principios pedagógicos se llevaron escasamente a la práctica, entre otros motivos, porque el perfil real de profesores y alumnos no correspondía a lo requerido en el Colegio, además, de las difíciles condiciones laborales que propiciaban el ausentismo, nula preparación de clases o poco interés por la docencia.

Ante esta panorámica, el Colegio, inmerso en un modelo de desarrollo neoliberal, debe necesariamente replantear sus tareas en el sentido de dar una mayor significación a sus funciones y se convierta en un órgano de verdadero cambio.

²² Colegio de Ciencias y Humanidades. Cuadernos del Colegio, revista trimestral del CCH, No. 16-17-18, 1982-1983, p. 27.

CAPITULO 5

PRÁCTICA DOCENTE: LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN

5.1 GENERALIDADES

La práctica docente se vuelve un proceso muy complejo y de gran responsabilidad, por lo que es necesario que "el profesor complemente su formación con el conocimiento de otras disciplinas, como la psicología, la sociología, y ahondando su propia disciplina de enseñanza, para afrontar adecuadamente sus problemas docentes y superar así las concepciones intuitivas de la práctica docente, con lo cual daría más fundamentación a su propia labor".¹

La práctica docente, por su complejidad, puede ser vista desde diferentes dimensiones y perspectivas, lo cual significa que no podemos reducir su análisis a lo que acontece en el aula pues se encuentra sobredeterminada por los fines y condiciones institucionales y sociales.

Puesto que la escuela o el aula no están libres de las determinaciones sociales, entonces concebir de forma integral a la educación como un fenómeno social, el conocimiento de los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje permite al profesor enfocar su práctica en forma más global.

Esta visión de conjunto en donde el docente, al diseñar una estrategia de aprendizaje relaciona el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza de su disciplina, permite tomar conciencia del verdadero papel que asume tanto el profesor como el alumno, ya sea de conservación o de transformación, enajenación o liberación.

¹Pansza, González, Margarita. "Sociedad-educación-didáctica" en Fundamentos de la didáctica, México, Gemika, 1986; p. 14

"La escuela, por la escuela misma, no tiene razón de ser; y enseñar por enseñar, tampoco".²

Por lo tanto, es importante que el profesor sea consciente que lo importante en su labor la integración de sus alumnos en un ambiente social.

Así, la multiplicidad de variables dadas en el trabajo docente exigen tener elementos analíticos que permitan al profesor evitar posiciones idealistas que aíslan de la realidad a la escuela, o posiciones mecanicistas que hacen del profesor y del alumno unos reproductores mecánicos e inconscientes de su realidad, o posiciones reduccionistas, así referidas a sólo analizar el aula.

En este sentido, al docente le corresponde diseñar estrategias para lograr buenos aprendizajes; estrategias que pueden ir desde la sugerencia de los criterios generales que deben orientar un plan de estudios, la elaboración del programa, la planeación didáctica de una sesión con los alumnos, hasta el diseño de un plan de evaluación-acreditación del curso.

La reflexión de la misma práctica docente -enseñanza de la comunicación en el Colegio- busca como objetivo la fundamentación educativa-comunicacional de una formación crítica frente a la televisión en México, como propuesta para la enseñanza de la comunicación en el Colegio, en la materia de Ciencias de la Comunicación que se imparte en el sexto semestre.

Múltiples han sido los problemas y preocupaciones que el profesor de comunicación del Colegio enfrenta en su labor diaria. A 20 años de su impartición, los profesores han detectado sus problemas y al mismo tiempo han buscado encontrar el sentido y los caminos más lógicos de dicha materia.

² *Idem*; p. 33

En general, las preocupaciones han sido diversas, de un aspecto a otro, desde perspectivas muy tradicionalistas centradas en el contenido, hasta críticas que buscan su relación con los objetivos de la institución.

Una breve reseña sobre su evolución nos permitirá ver que problemas ha enfrentado desde sus inicios.

5.2 BREVE CRONOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN EN EL COLEGIO

En el Colegio, la materia de Ciencias de la Comunicación es optativa en el quinto y sexto semestre, que se imparte desde 1973 en los plantales de Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, y un año después en Oriente y Sur.

Los primeros profesores que se encargaron de impartir esta asignatura eran en su mayoría egresados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Entre ellos había muy pocos titulados, y más pasantes y estudiantes que al ver la insuficiencia del temario de comunicación elaborado por el Consejo Universitario trabajaron con gran entusiasmo para crear unos nuevos programas.

Así, con el deseo de mejorar su práctica docente se elaboraron programas demasiado amplios y ambiciosos con la idea que los alumnos salieran especializados en comunicación, lo cual dejaba de lado los objetivos del Colegio.

"La primera planeación del curso ponía énfasis en la información más que en la formación y en las habilidades comunicativas; se perdió de vista el interés de los alumnos por la materia; no se conocían a fondo las características del estudiantado, y se practicó muy poco el método del Colegio: aprender a aprender, ya que se pensaba más en la enseñanza que en aprendizaje".³

³ De la Mora Medina, José. "La ciencia de la comunicación en el CCH", en Cuadernos de Colegio, revista trimestral, número especial de la Secretaría de Planeación, México, CCH, 1991, p.48

Pero muchos de los profesores que pretendían en sus programas abarcar una síntesis de su carrera, sí conocían los objetivos de aprendizaje del Colegio, pero ninguno sabía con certeza como llevar a la práctica los postulados educativos del C.C.H.

Profesores que recibieron cursos de didáctica en el Centro de Didáctica de la U.N.A.M. buscaron cambiar el programa al ver la insuficiencia de ellos y a la improvisación de nuevos métodos de aprendizaje cuya aplicación era intuitiva y espontánea. Surge así programas elaborados a partir de unidades temáticas tales como; definición de comunicación, modelos de comunicación, el lenguaje, la comunicación colectiva, publicidad, propaganda, opinión pública, rumor, efectos de los medios masivos.

Sin embargo, se siguió adoleciendo de un método didáctico al prevalecer la información sobre la formación de habilidades comunicativas. Entonces el reto a afrontar para ellos era buscar formas adecuadas a las funciones del Colegio y que cumpliera con las necesidades de los alumnos de la institución.

Dos años después, en 1975 los profesores se preocuparon por dar mayor coherencia a su labor docente y elaboran un nuevo programa en el que se continuó con la misma estructura teórica y se agregó la actividad práctica. Además se señala la importancia de dividir la materia por semestres, de tal manera que en el quinto se aborde los procesos de comunicación en general y en el sexto se estudie el fenómeno de la comunicación de masas.

Para 1976, aparte de las modificaciones a los contenidos del segundo semestre, los trabajos prácticos se hacen extensivos a los talleres de audiovisuales, películas y a elaborar programas cortos de televisión.

Hasta aquí, los programas había pasado de ser muy extensos y confusos a otros con temas específicos, de ser muy teóricos a otros más teórico-práctico. Pero fundamentalmente se siguió considerando válida la división por semestres.

En 1978, los profesores se reúnen por primera vez, en el primer congreso celebrado en Oaxtepec, Morelos, en donde se establece un acuerdo sobre la importancia de un marco teórico que fundamente la enseñanza de la

comunicación en torno a tres corrientes: el funcionalismo, el estructuralismo y el marxismo.

Un año después, la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, a través de la Secretaría Auxiliar Académica elabora una antología de los programas de todas las materias del Colegio. El documento "Programas" busca, ante todo, unificar los criterios sobre la diversidad de temas y enfoques de cada materia, pero hasta la fecha no se ha logrado, pues cada profesor es su propio programa.

Tal documento, sirvió de guía por algunos años, pero pronto fue superado al ver que sólo se limitaba a un listado de temas recopilados de los diferentes programas.

El documento enumeraba los siguientes temas para la asignatura de comunicación: el fenómeno de la comunicación, el proceso de la comunicación, el lenguaje y para el siguiente semestre eran la comunicación colectiva, enfoques y teorías y propaganda y publicidad. No obstante esto, algunos puntos y enfoques se siguen conservando hasta el momento.

Pasan algunos años y hasta 1986, los profesores de comunicación se vuelven a reunir en el llamado "Segundo Congreso de Profesores de la Comunicación" que se llevó a cabo en la Unidad de Seminarios "Ignacio Chávez", en Vivero Alto de Ciudad Universitaria. Los asistentes llegan al acuerdo de que los programas deberían tener más práctica que teoría y que el enfoque funcionalista no puede dar una solución adecuada a los profesores de los alumnos en su vida cotidiana, y sólo debe ser un punto de referencia.

En 1991, se realiza el tercer encuentro de profesores de comunicación, durante los días 1, 2 y 3 de abril en el Colegio de San Idelfonso. En tal evento se propuso la necesidad de realizar un "Seminario Permanente" que abordara los siguientes problemas: objetivos, contenidos mínimos, su comunicación, horas-clase e incrementar recursos.

Recientemente, se realizó el V Encuentro de Profesores de Comunicación del 2 al 6 de agosto de 1993, en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de

Ciudad Universitaria. Las propuestas a las que se llegaron se centran en la idea de una materia de Comunicación Básica.

En el documento, producto del V Encuentro, se señala al comienzo que "la presente propuesta es producto no sólo del V Encuentro sino de un proceso continuo y permanente de trabajo por parte de los profesores que imparten la asignatura en los 5 planteles y de todos los niveles: profesores de carrera de asignatura e interinos (organizados de manera colegiada desde el 3 de abril de 1992, Antiguo Colegio de San Idelfonso). Actividades entre las que resaltan: encuentros de profesores, dos foros para alumnos de la asignatura, un Seminario Permanente de Comunicación interplanteles y dos cursos de Formación y Actualización en Aspectos Específicos del área-asignatura".⁴

No obstante que es una materia optativa y limitada por sus condiciones institucionales, se le considera básica para la formación de cualquier persona.

En tales condiciones, básicamente el límite de horas por semestre, se ha llegado a la necesidad de ser menos pretenciosos con los programas y que respondan más a un bachillerato de cultura básica.

Así, en dicho Encuentro, se señalaron los objetivos y contenidos básicos de las asignaturas de Comunicación I y de Comunicación II. (Anexo I)

Además, se consideró como contenidos básicos a todos aquellos valores, actitudes, habilidades y conocimientos comunicativos en los que se funda y/o genera la apropiación de otros, es decir, formar más que informar, y vincular teoría y práctica. En síntesis que sea una asignatura útil a su vida cotidiana y práctica para su vida profesional cualquiera que ésta sea; de lo que se trata es de formar gente que tenga muy claro la utilidad de la comunicación, de dotarlos de herramientas básicas que aplique todos los días, para analizar su problemática comunicativa y sobre todo, a construir y aplicar soluciones adecuadas y creativas.

También, se busca que el perfil de egreso del alumno sea un sujeto capaz de ser un receptor, un lector, un descifrador o un decodificador consciente, activo,

⁴ "Documento del seminario de profesores de comunicación"

crítico y propositivo. Al mismo tiempo creativo, con respecto a los medios de comunicación y a la realidad cotidiana independientemente de la carrera que elijan.

Respecto al método de enseñanza de la comunicación en el C.C.H., es decir, de la forma de impartir o facilitar los contenidos básicos se consideró en el Encuentro que la opción más viable es la estructurar formalmente un Taller de Comunicación.

Sin embargo, algunos problemas que fueron considerados a la realización de este Taller refieren a: pocas horas clase por semestre, excesivo número de alumnos por grupo y por maestro. infraestructura deficiente, exámenes extraordinarios tradicionales, desconocimiento del perfil del profesor y del alumno, formación y actualización a profesores y falta de materiales didácticos en todos los planteles.

Así, creemos que el trabajo realizado en los diferentes Encuentros de Comunicación han sentado las bases para una permanente revisión y actualización de los programas de Comunicación I y II en el Colegio. Programas flexibles que a partir de su estructura de objetivos y contenidos básicos permitan su constante reformulación en relación a los intereses de los alumnos y al ritmo de los cambios sociales.

Así mismo, se busca en estos Encuentros de Profesores resolver el problema de la diversidad de programas de comunicación en cada uno de los planteles; la vía que se ha señalado es a partir de programas básicos, de cultura básica sobre la materia que respondan a las necesidades individuales, institucionales y sociales de hoy en día.

Por último, es necesario mencionar que aunque este trabajo se inscribe en el tipo de investigación individuales, pensamos que la mejor opción es el trabajo colectivo, en los cuerpos colegiados, en las academias, donde los profesores de las materias participan y enriquecen con sus experiencias las propuestas individuales.

5.3 PERFIL DE DOCENTE

El tipo de profesor con que inicia y continúa el Colegio se caracteriza por:

- Carencia de formación docente, debido a que en los planes de estudio de las carreras que egresaban, no se encontraban ninguna asignatura relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Juventud de la planta docente, lo cual nos señala de su probable conocimiento de lo que requería la institución, es decir, no estaban suficientemente imbuidos de los principios educativos del Colegio.⁵

Así, en el bachillerato del Colegio laboran dos tipos de profesores: los de asignatura y los de tiempo completo. En el primer caso, la remuneración se basa en el número de horas (máximo 30 horas a la semana), de clase efectiva, en cambio en el segundo caso, reciben una remuneración por 40 horas de labor semanal, entre clases efectivas e investigaciones de apoyo a la docencia.

Dado la carencia de programas en el Colegio, la elaboración de cada uno de ellos ha sido responsabilidad del profesor.

"En tanto que la actividad básica del nivel de referencia, en el Colegio, ha sido la docencia, la responsabilidad fundamental del trabajo académico ha recaído en los profesores, cuyo compromiso se ha hecho patente a lo largo de la historia de la institución".⁶

Sin embargo, aunque muchos profesores del Colegio debido a su antigüedad en la institución, han llegado a ser profesionales de la enseñanza, subsisten problemas que tienen que ver con su formación académica, formación docente, y sus condiciones laborales.

⁵ Colegio de Ciencias y Humanidades. "La comunidad del Bachillerato" en Cuadernos del Colegio, revista trimestral, número especial de la Secretaría de Planeación, México, CCH, 1987; p.5

⁶ Ibarrola, Ma. de. Op. cit.; p. 18

En este sentido, las plazas de Profesores de Carrera dan la oportunidad de que el maestro realice mejor su labor educativa, al disminuir su carga de atención directa a grupos y poder diversificar su actividad con tareas de apoyo a la práctica docente. Sin embargo, en este punto, muchos profesores no han podido ingresar a dichas plazas al no cumplir con el requisito de la titulación.⁷

Al incrementar la matrícula estudiantil en el nivel de bachillerato, en la década 70 a 80 se incorporaron como profesores, un buen número de estudiantes, pocos pasantes y casi ningún titulado.⁷

Además, en el Colegio se originó un tremendo desarraigo de los profesores de bachillerato que al adquirir cierta preparación pusieron su mira emigrar como docentes al nivel de estudios superiores, ya sea dentro o fuera de la U.N.A.M.

No obstante todo lo anterior, se puede decir en síntesis que el problema fundamental del Colegio con respecto a los profesores, radica en la discrepancia encontrada en las características reales del profesor y las que esperaban que tuvieran, según documentos de creación del C.C.H., tales como: dominio del área de conocimientos de su materia, desarrollo de su capacidad para comunicarse en forma oral y escrita, estimule la participación de todos los estudiantes o aplique sus conocimientos a las características del alumno del bachillerato, entre otros.⁸

5.4 PERFIL DEL ALUMNO

El perfil de ingreso del alumno en el Colegio tiene las siguientes características, según una investigación realizada en los años 76 a 80.⁹

El alumno de primer ingreso, generalmente, proviene de la clase media urbana, con elevadas expectativas depositadas en la educación.

⁷La no titulación de un alto porcentaje de profesores (46.40% de la población magisterial del bachillerato del Colegio) es un problema de la Institución que impide mejorar la calidad educativa.

⁷ *Idem*; p. 20

⁸ *Idem*; p. 19

⁹ *Idem*; p. 20

Lo anterior significa que el alumno de nuevo ingreso manifiesta una gran dependencia, tanto afectiva como intelectual, hacia el maestro, pues lo considera infalible y eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando como resultado un alumno pasivo y sumiso.

Esto tiene su explicación en la familia de los alumnos, en donde han aprendido, desde pequeños que la sumisión a la autoridad es una conducta conveniente para desenvolverse en la sociedad, y con la consecuente falta de autonomía.

Por tanto, el principal problema consiste en que "el Colegio recibe alumnos con una formación afectiva y cultural distante de la filosofía educativa que sustenta a la institución.

Los estudiantes llegan a una instancia educativa que en su discurso y documentos de creación les propone una forma de comportamiento escolar ajeno a su experiencia, para la que no han sido educados ni en el seno familiar ni en el curso de su trayectoria escolar".¹⁰

Lo anterior significa que, de la misma forma como ocurre con los maestros, en los alumnos existe, también un desfase entre el perfil real y el ideal esperado por la institución, es decir, que aprende a aprender.

Para todo profesor que quiera desarrollar una educación activa resulta primordial conocer al alumno, muchas veces considerado como el gran desconocido por los profesores, en sus diferentes facetas socioeconómicas, académicas y en nuestro caso, respecto de sus hábitos de comunicación. Así, fue necesario levantar una encuesta con los alumnos que eligieron como opción, la materia de la Ciencia de la Comunicación I, en el periodo escolar 94-I, en los siguientes grupos: 501, 502, 503, 505, 506, 584, 604 y 605. (Anexo I). Del total del universo encuestado (324 alumnos), se levantó como muestra representativa al 20% del conjunto total, lo cual significó una recopilación y organización de datos proporcionados por 64 alumnos. A continuación señalaremos los resultados obtenidos:

¹⁰ Colegio de Ciencias y Humanidades. *Op. cit.*; p.48

Según datos socioeconómicos tomados del Anuario Estadístico de la UNAM de 1985 se señalaba como características generales del alumno las siguientes¹¹:

La mayoría de los alumnos del Colegio provienen del Distrito y del Estado de México. Además, el promedio proviene de escuelas públicas y la principal contribución económica al hogar viene del padre.

Así, se detectó que la ocupación del padre es primordialmente la de obrero, pues el máximo grado de estudios que posee es el de primaria. De aquí, es posible deducir, en promedio, que los ingresos mensuales de la familia de un alumno del Colegio son bajos.

Los datos anteriores pueden servir de punto de partida, para contrastarlos con los obtenidos en la muestra representativa que podrá apreciar que en casi 10 años no ha habido cambios sustanciales.

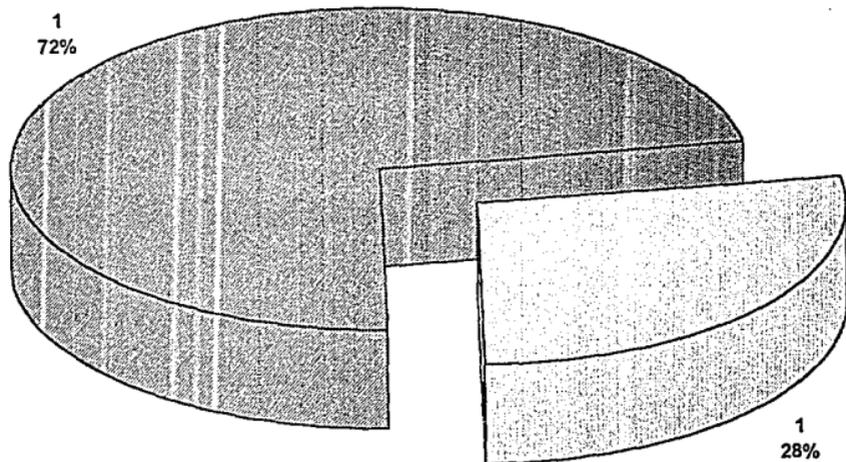
A continuación se presentan los resultados de la investigación de campo.

En general, los alumnos que cursan la asignatura Ciencias de la Comunicación I, en el quinto semestre del Colegio, tienen una edad promedio de 17.5 años que oscila entre 17 y 25 años.

¹¹ *Idem*; p. 36

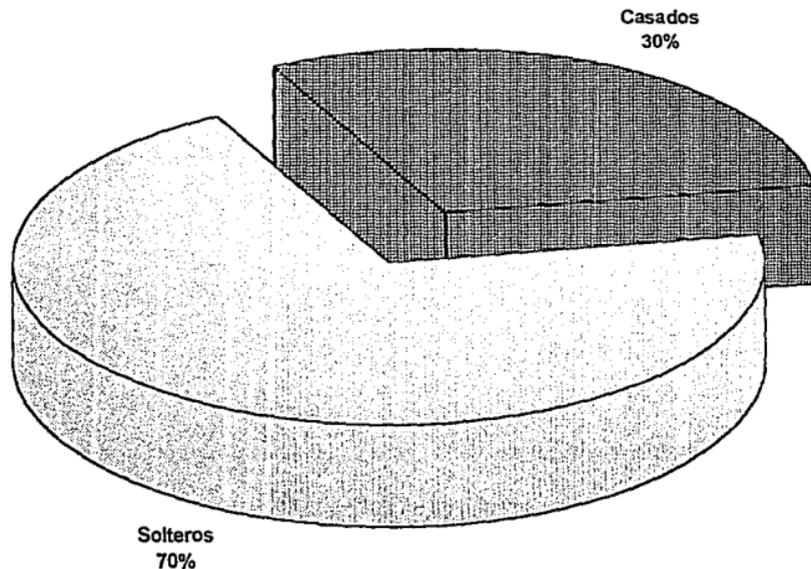
S E X O

En relación al sexo, en la muestra de 64 alumnos se entrevistaron 40 mujeres y 24 hombres quedando la gráfica de la siguiente forma:



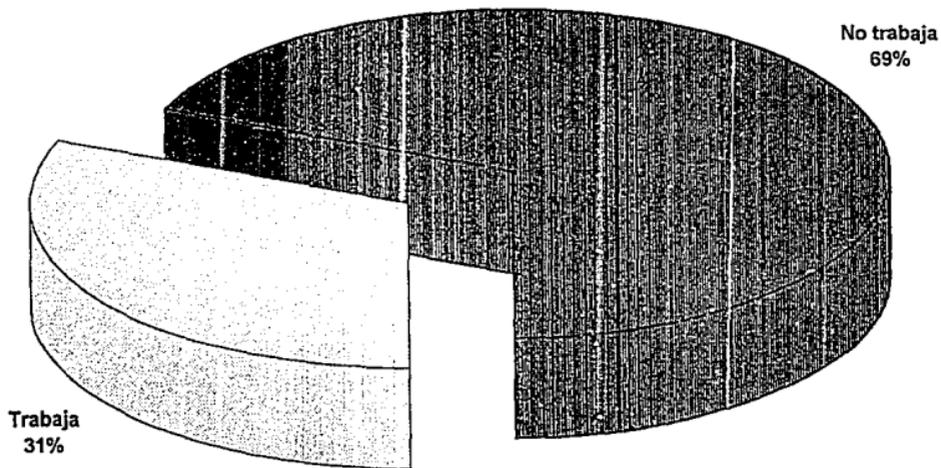
ESTADO CIVIL

Como índices económicos importantes se obtuvieron los siguientes datos: respecto al estado civil, la mayoría son solteros (45) y muy pocos viven casados o en pareja (19).



PRODUCTIVIDAD

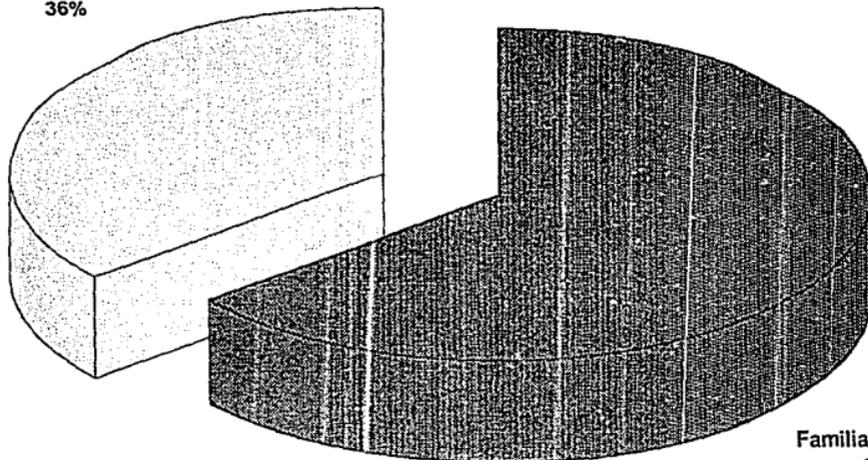
La mayoría de los alumnos no trabajan, dependen de los ingresos de su familia (44), mientras que sólo un grupo reducido trabaja (20) ayudando con los ingresos de la familia.



TAMAÑO DE LA FAMILIA

Respecto al tamaño de la familia, el promedio de integrantes oscila entre las 5 y 8 personas (41), mientras que se muestra un bajo porcentaje en las familias de 2 a 5 integrantes (23).

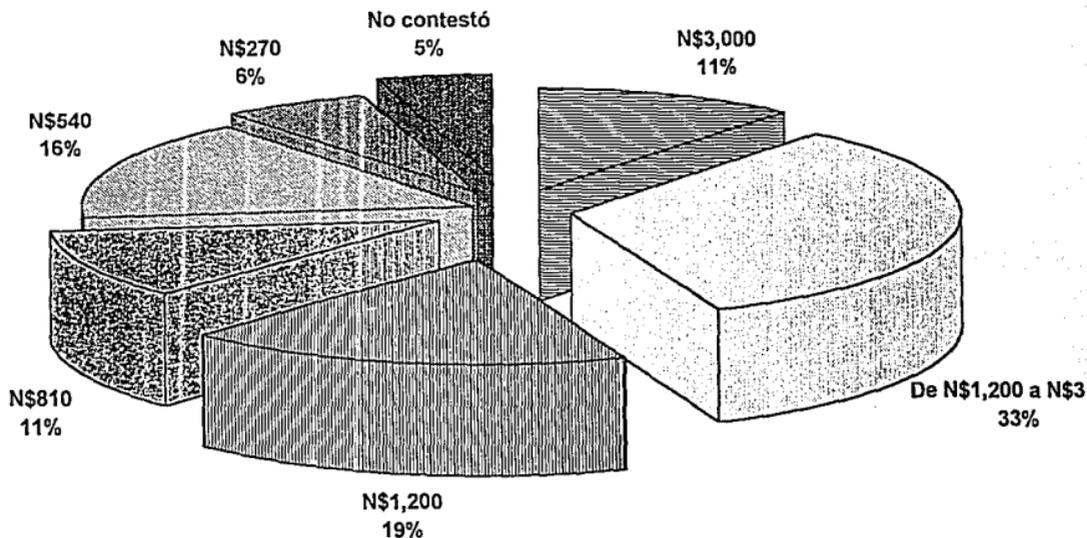
Familias medianas
36%



Familias grandes
64%

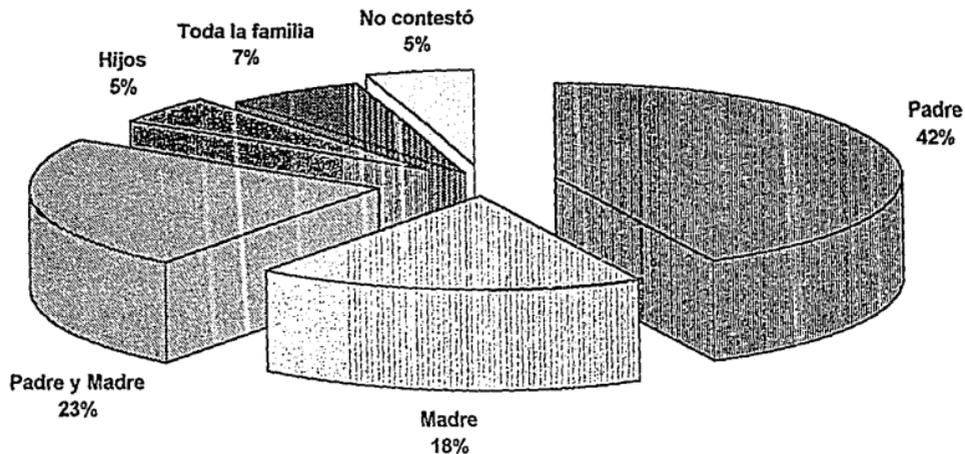
INGRESOS MENSUALES POR FAMILIA

Por otra parte, aunque algunos de los encuestados no contestaron (3) en cuanto a los ingresos mensuales de la familia, 7 de ellos contestaron percibir un ingreso mensual de N\$3,000 aunque el promedio general se ubica entre N\$1,200 y N\$3,000 mensuales (21); sin olvidar que 12 consideran como ingreso N\$1,200, 7 alumnos N\$810, 10 de N\$540 y 4 de N\$270.



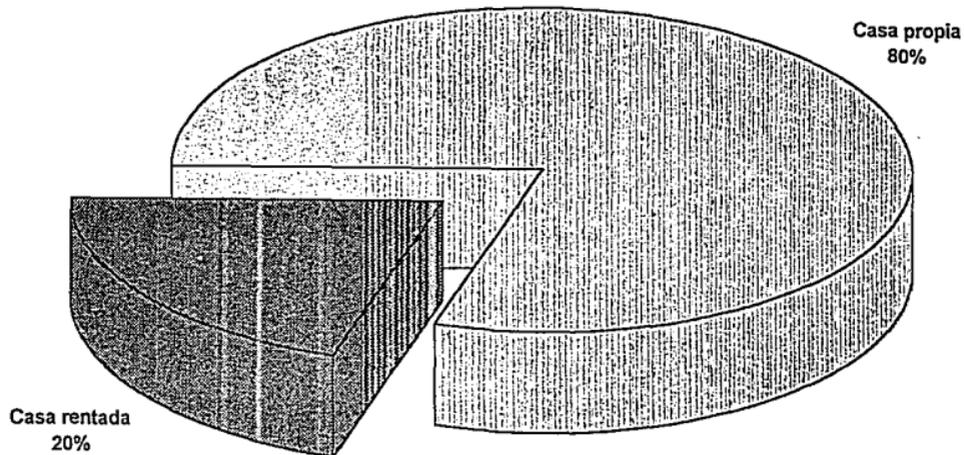
SOPORTE ECONÓMICO FAMILIAR

Los ingresos económicos no solo provienen del padre que sigue siendo el pilar de la familia (41), sino también de la esposa e hijos.



TIPO DE VIVIENDA

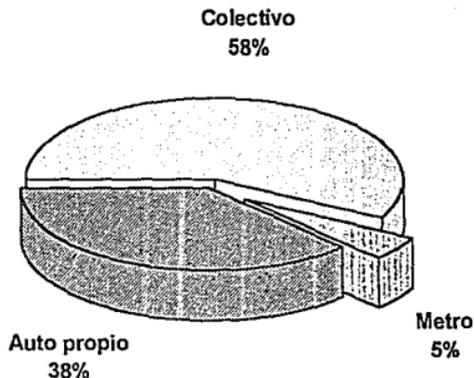
Otros índices económicos importantes es el tipo de vivienda. La mayor parte de los alumnos señaló que su familia vive en casa propia (51), mientras que la minoría contestó que vive en casa rentada (13).



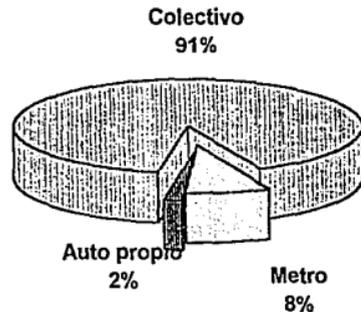
TRANSPORTE DE LA FAMILIA Y DEL ALUMNO

El transporte que más utilizan las familias es el colectivo (37) o el metro en una menor proporción (3), aunque algunos poseen auto propio (24). Por su parte, los alumnos normalmente se transportan en colectivo (58) y en metro (5).

Transporte de la familia



Transporte del alumno



Perfil académico del alumno de quinto semestre.

En la quinta opción, el alumno puede elegir una asignatura entre cinco, de las cuales tres se ubican en el área de Talleres, una de Experimentales y una de Matemáticas. Sin embargo, la materia que más eligen fue Ciencias de la Comunicación (31 de 100 alumnos la eligieron), aunque otras materias de preferencia son Ciencias de la Salud y Cibernética. En general, las materias que más seleccionan los alumnos tienen que ver con las carreras más demandadas en la UNAM, como Derecho o Administración.

Un gran porcentaje de alumnos se desorienta en el Colegio al desconocer o no reunir las características que espera de ellos la institución. Un índice importante de esto lo vemos en la eficiencia terminal de los alumnos.

El índice terminal de eficiencia terminal que alcanza el Colegio de egreso es del 47%, es decir, de cada 100 alumnos que ingresan en cada generación, únicamente 47 constituyen el bachillerato.

Además, aproximadamente del 50% de egresados de una generación, únicamente el 29% logra terminar en 3 años, y se dan algunos casos que ni siquiera en 14 años han podido egresar.

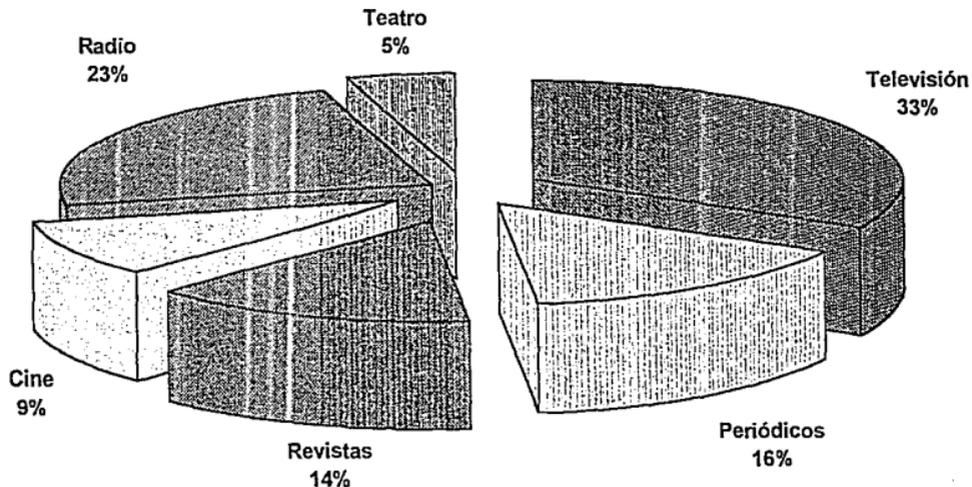
Hábitos de comunicación actual. Para el maestro del Colegio, pero fundamentalmente quien imparte las materias de Comunicación es importante conocer de qué manera los alumnos interactúan con los diferentes medios de comunicación masiva.

Los resultados que arrojó la investigación en la muestra fueron como sigue:

PREFERENCIA DE MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN

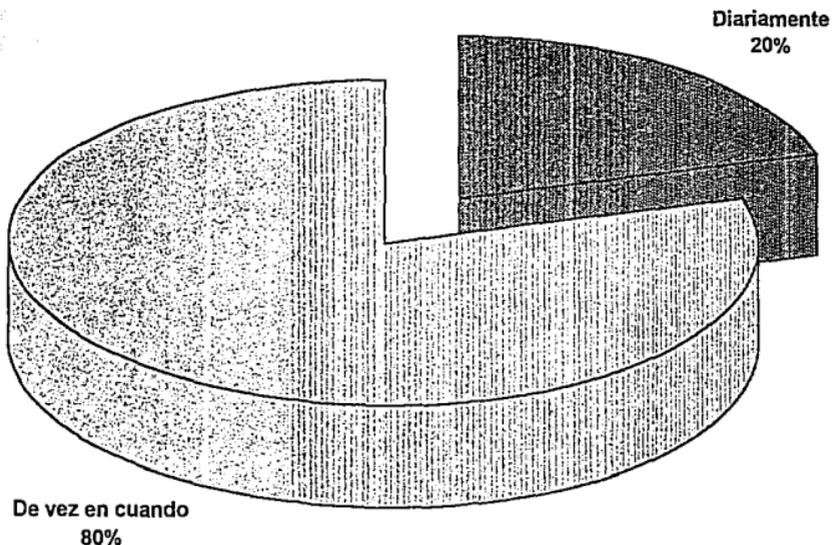
La primera pregunta se refiere a la preferencia que los alumnos tienen por algunos medios de comunicación masiva. En general, la mayoría seleccionó la televisión (21); seguidos por la radio (15), los periódicos (10), las revistas (9), el cine (6) y en menor proporción el teatro (3).

Algunas preguntas sobre cada uno de los medios de comunicación masiva nos revelaron datos importantes sobre el nivel de interacción con el medio, la frecuencia con que acostumbran leerlos y sus preferencias en la selección de determinados programas.



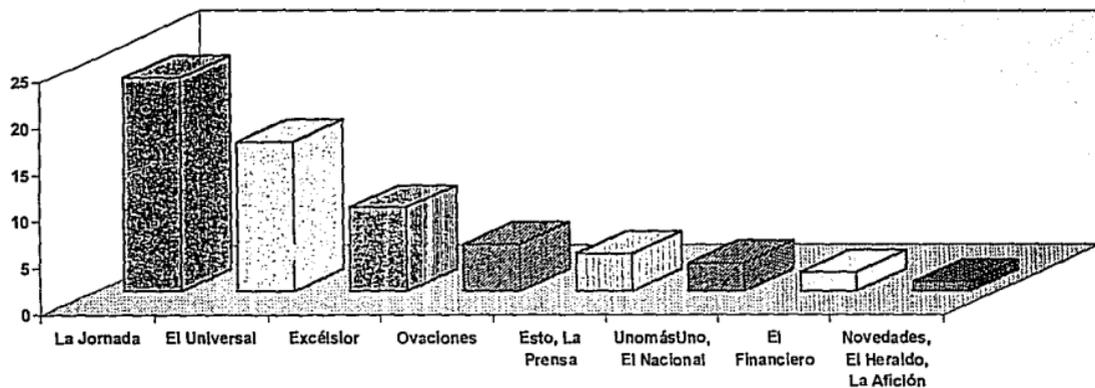
FRECUENCIA DE LECTURA DEL PERIÓDICO

Los alumnos leen muy poco los periódicos, pero de éstos la mayoría (51) acostumbra leerlo solo "de vez en cuando", el resto parece hacerlo diariamente (13).



P E R I Ó D I C O S

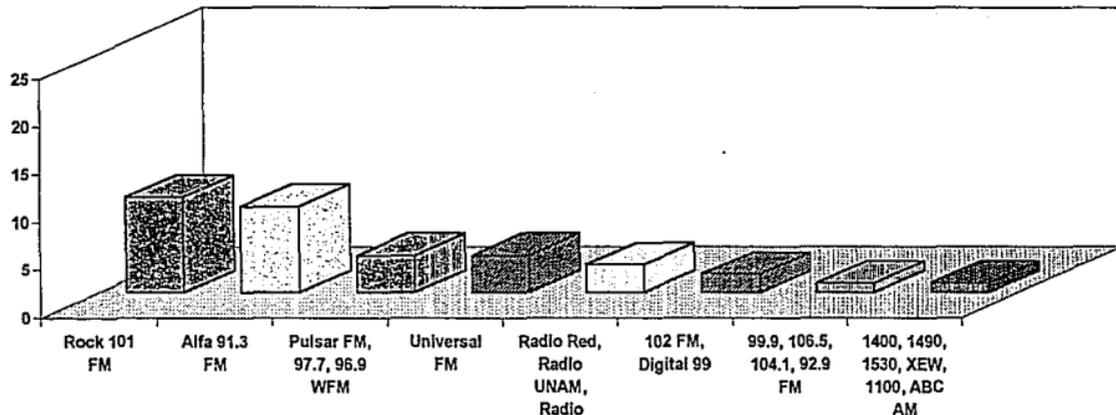
El periódico que prefieren leer, de más a menos son: La Jornada (23), El Universal (16), Excélsior (9), Ovaciones (5), Esto y La Prensa (4), UnomásUno y El Nacional (3), El Financiero (2), finalmente Novedades, El Heraldó y La Afición (1).



ESTACIONES DE RADIO PREFERIDAS

En cuanto a la radio, los alumnos prefieren escuchar la onda de Frecuencia Modulada (FM) más que la de Amplitud Modulada (AM). Las estaciones de radio predilectas en FM fueron en orden de importancia: Rock 101 (10); Alfa 91.3 (9); Pulsar 90.5 (4) y en la misma cantidad 97.7, 98.5 y Universal; 102 y Digital 99 (2) y 99.9, 106.5, 104.1 y 92.9 (1). En cuanto a AM se señalaron Radio Red, Radio UNAM, Radio Educación (3); en una minoría 1400, 1490, 1530, XEW, 1100 y ABC (1).

Los programas radiofónicos más escuchados por orden de importancia fueron Monitor, Escucha, Friends Connection, Antena W, Sport 101, Frecuencias Alternas, The Live Show, La Hora Azul, Top 20 y Noche Bohemia.



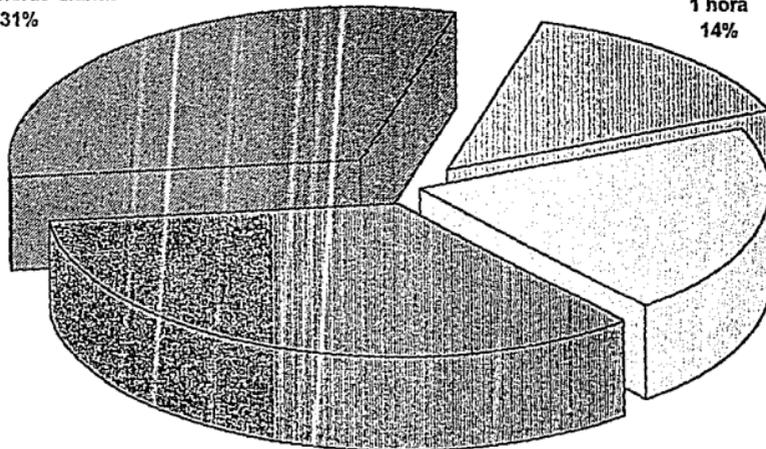
HORAS DE EXPOSICIÓN TELEVISIVA

En cuanto al número de horas que acostumbran ver la televisión, el promedio general se encuentra entre 3 y 5 horas diarias (22), lo cual representa una cantidad considerable si se compara con el número de horas que pasan en la escuela; a pesar de esto, los que la ven de 1 a 3 horas también son considerables (20) en relación a los que nada más la ven 1 hora (9).

A pesar de todo, también resultan considerables los que no contestaron (13).

De 1 a 3 horas diarias
31%

1 hora
14%

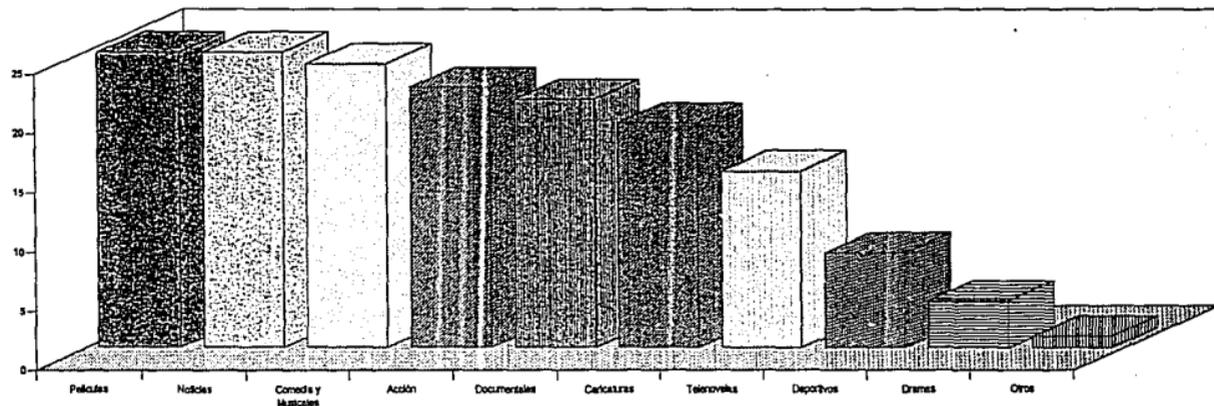


De 3 a 5 horas diarias
34%

No contestó
20%

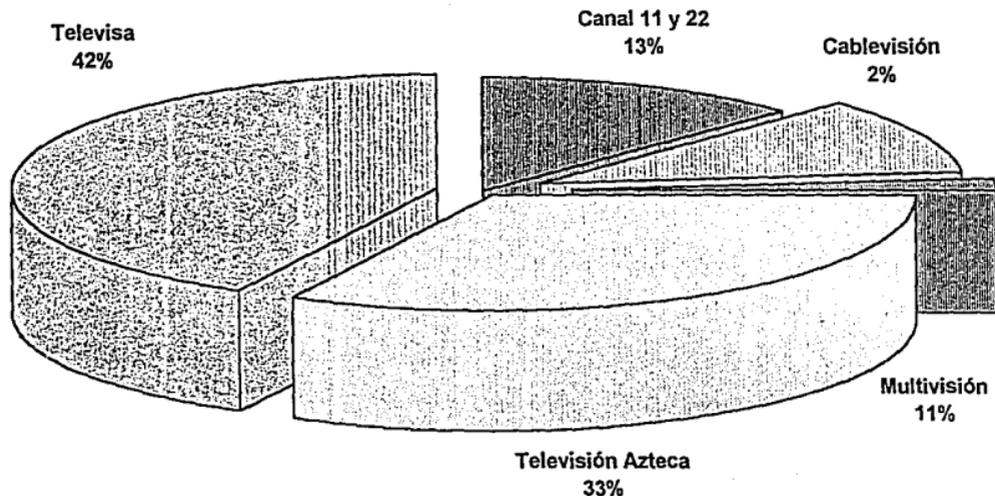
PREFERENCIA DE GÉNEROS TELEVISIVOS

También se detectó que el principal motivo de ver televisión va en función del entretenimiento y en segundo lugar el informativo. De ahí que los géneros televisivos que buscan ver son las películas (26), los noticieros (25), los comediantes y musicales (24), los de acción (22), los documentales (21), las caricaturas (19), las telenovelas (15), los deportivos (8), los de drama (4) y otros (1).



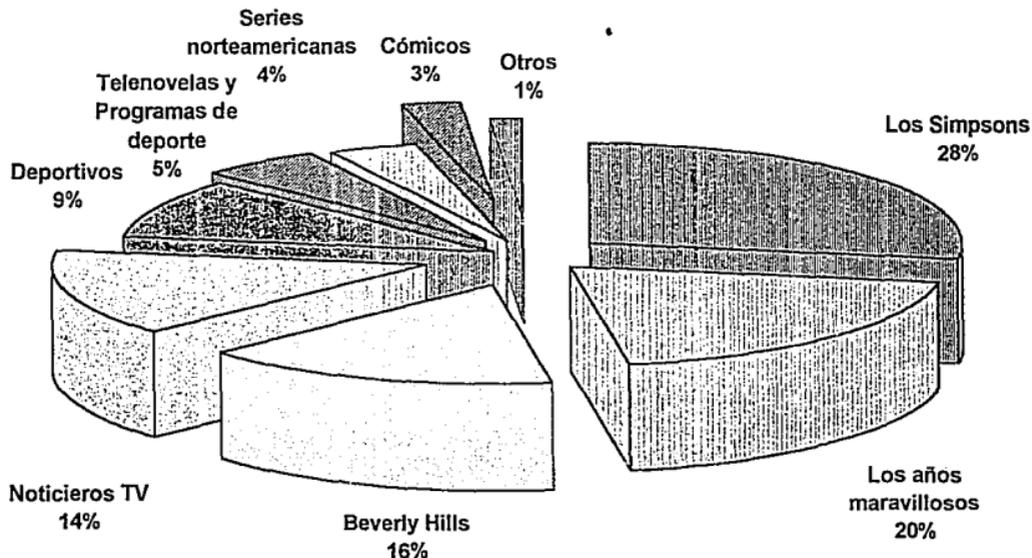
CANALES TELEVISIVOS PREFERIDOS

Los canales elegidos por la mayoría son los de Televisa (27) y de Televisión Azteca (21), en menor proporción Canal 11 y 22 (8), Multivisión (7) y Cablevisión (1).



PROGRAMAS TELEVISIVOS PREFERIDOS

Por otra parte, los programas de televisión que consideraron sus favoritos son: Los Simpsons (21), Los años maravillosos (15), Beverly Hills (12), Noticieros TV (11), Deportivos (7), Telenovelas y Programas de deporte (4), Series norteamericanas (3), Cómicos (2) y Otros (1).

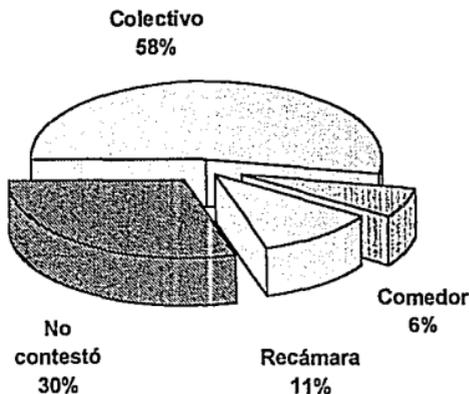


LUGAR Y FORMA DE EXPOSICIÓN TELEVISIVA

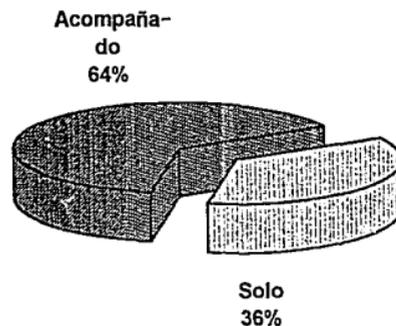
Otro índice importante es el lugar predilecto para ver los programas de televisión. La mayoría prefiere la sala (34), luego la recámara (7), el comedor (4) y una gran parte no contestaron (19).

A partir de ésto, se conoce si acostumbran verla solos (23) o acompañados (41).

Lugar de Exposición Televisiva

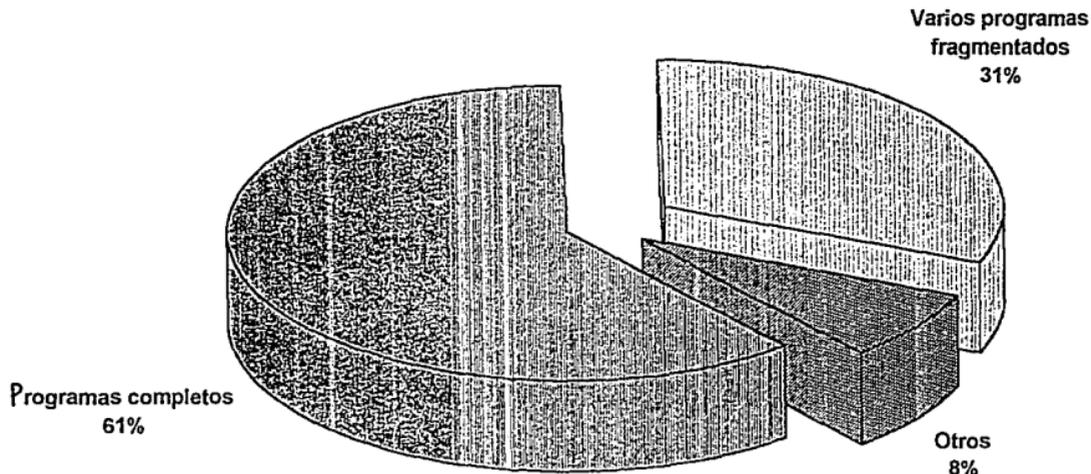


Forma de Exposición Televisiva



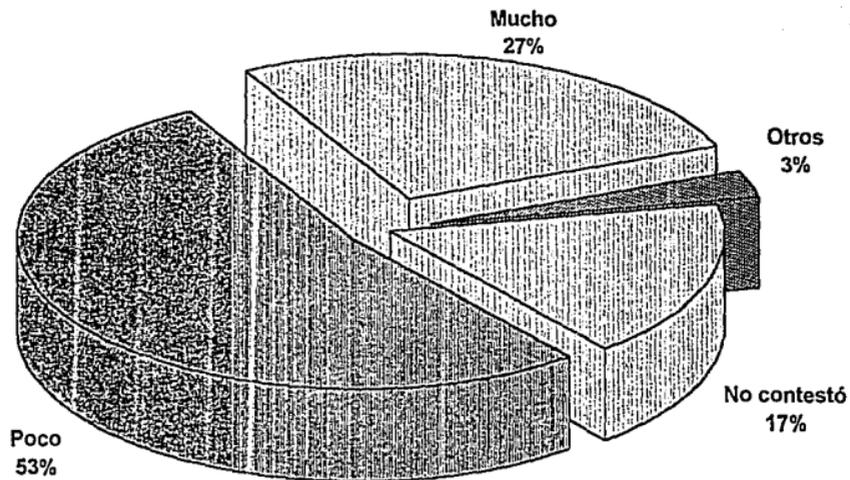
USO DEL CONTROL REMOTO DE LA TELEVISIÓN

Por otra parte, el uso del control remoto de la televisión para cambiar de canal lo utilizan los alumnos normalmente sin interrumpir el programa que están viendo (39), sin embargo una minoría señaló que sí lo utiliza de manera indiscriminada (20) y otros (5).



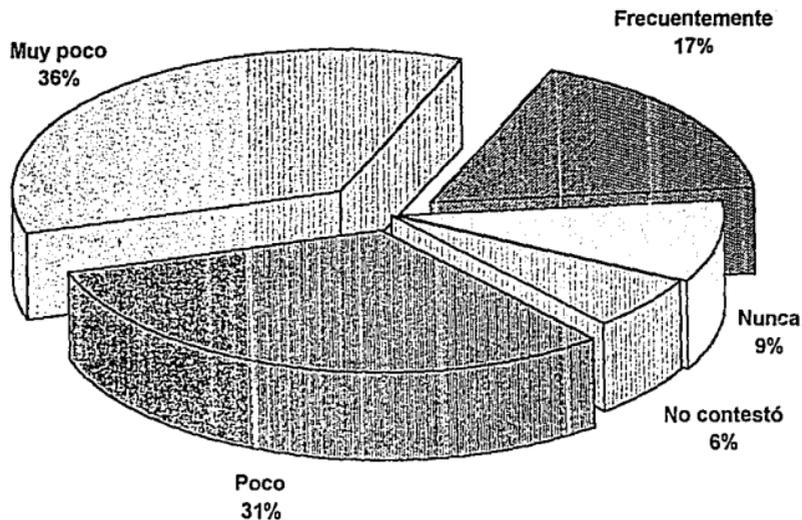
USO DE LA VIDEOCASETERA

De la misma manera, al preguntáries sobre el uso de la videocasetera parece que entre ellos es poco (34) aunque algunos la utilizan mucho (17), otros le dan un uso diferente (2), y 11 no contestaron.



ASISTENCIA AL CINE

Referente al cine, los resultados señalan que la asistencia es poco frecuente (20), muy poco (23), nunca (6) y sólo unos cuantos asisten frecuentemente (11). Asimismo, 4 alumnos no contestaron.



En literatura, los autores que prefieren leer son: Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes, José Agustín, Antonio Velazco Piña, Rosario Castellanos, Rius, Octavio Paz, Juan Rulfo, Stephan King, Edgar Allan Poe, Oscar Wilde, Samuel Becker, Carlos Monsivais, Umberto Eco, Herman Hess, Mariano Azuela, etc.

Por último, se les preguntó acerca de los libros que están leyendo actualmente el cual puede ser un dato valioso para saber, de manera general, el nivel cultural que poseen.

Algunos de ellos son: El tren que corría de Emilio Carballido; Balún Canán de Rosario Castellanos; Como agua para chocolate de Laura Esquivel; Las niñas bien de Guadalupe Loaeza; El laberinto de la soledad de Octavio Paz; Regina de Antonio Velazco; Mujer que sabe latín de Perla Schwarz, El Padrino II de Mario Puzo; El Príncipe de Maquiavelo; Mono e historia sin fin de Michel End; Así hablaba Zaratustra de F. Nitzche; Los caballos de troya de Fernando Benítez; Demian y Gertrude de Herman Hess, entre otros.

CAPITULO 6

ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN EN EL COLEGIO

Partimos de la idea de que la formación crítica frente a los medios, sobre todo de la televisión por su gran capacidad de influencia, es un proceso educativo lento y no una receta inmediata y espontánea. Además, un método de formación crítica se inscribe en los propósitos de una educación alternativa.

Creemos que desde modelos de comunicación y educación alternativos llevados a la práctica de una estrategia de enseñanza de la comunicación en el Colegio es posible propiciar cambios en los alumnos que les ayuden a entender mejor el funcionamiento de los medios, sino también para comprender el sentido de una formación crítica.

A partir del hecho de reconocer algunas realidades de los medios de comunicación es que surge la necesidad e importancia de una lectura crítica a cada uno de ellos, en especial de la televisión.

En los países latinoamericanos, la escuela y los medios son instituciones sociales que no escapan a la transnacionalización cultural, fenómeno que tiende a crear una civilización del consenso y aceptación de los mecanismos reproductores del sistema capitalista.

Este fenómeno de masificación cultural es fruto del poder transnacional que incorpora a los pueblos a una nueva visión del mundo y tiende a crear una civilización del consenso, sin disgregaciones ideológicas profundas aceptando los mecanismos reproductores del sistema, borrando las identidades personales y locales, las tradiciones históricas y los regionalismos.¹

¹ Zecchetto, M. Victorino; Comunicación y actitud crítica; Col. Comunicación, N° 5, Argentina, Ediciones Paulinas, 1988; p. 4

En otros términos, tanto la escuela como los medios de comunicación en Latinoamérica cumplen con una función de ocultamiento y negación de las contradicciones del sistema capitalista.

El problema en cuestión es, entonces, ideológico. pero lo importante es ver que este fenómeno de masificación cultural está estrechamente relacionado con los medios de comunicación, en especial de la televisión.

Hay que reconocer que la comunicación de masas en Latinoamérica, con toda su dosis de elaboración y sobre todo de propagación cultural, es principalmente un negocio. A partir de este carácter mercantilista, los medios despliegan primordialmente funciones de entretenimiento y diversión.

"La irrupción sutil por cotidiana, abrumadora por vertiginosa, que los medios de comunicación audiovisual han tenido en nuestras sociedades, apenas si nos dejan aliento para tratar de tomar distancia ante ellos".²

De ahí que sobre los medios existan una diversidad de mitos como aquellos que ven en ellos un poder omnipotente. Reconocemos en ellos y en particular de la televisión su gran capacidad de influencia individual y social, sin embargo, "los medios no lo avasallan todo, pero sí tienden a constituir nuevos espacios que no sólo disputan influencia a las formas de cultura tradicionales, sino también llegan a modificarlas, ya sea asimilándolas o trivializándolas".³

Ante esta problemática y para no caer en posturas radicales que no nos llevan a nada, reconocemos también que no podemos renunciar a los medios, y menos de la TV; convivimos con ellos y a la gran mayoría nos gusta la televisión, aunque no nos guste toda ella, pero difícilmente podemos renunciar a ella a riesgo de renunciar a la fuente de divulgación y socialización más relevante de nuestros días. Por lo tanto, "de poco sirve cerrar los ojos ante la televisión. Existe, funciona y sobre todo, influye".⁴

² Trejo Delabre, Raúl; Ver pero también leer; Col. Los libros del consumidor; México, INCO-Gemika, 1991, p. 12

³ Idem; p. 85

⁴ Idem; p. 95

Y puesto que no podemos dejar de verla, a la TV hay que observarla con precaución, con capacidad crítica y creativa. Así, una metodología de lectura crítica de los medios de comunicación y de la televisión se hace fundamental. Sin embargo, el camino aún no es del todo claro, existen propuestas y experiencias valiosas en diferentes países que dan cuenta de la importancia de una "Educación para la comunicación". Tales experiencias son importante tomarlas en cuenta con el fin de rescatar y combinar aquellos aspectos que se consideren más adecuados para el Colegio.

6.1 ALGUNAS PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN

La Educación para la comunicación es una de las nuevas tendencias pedagógicas enfocadas al estudio de los medios de comunicación masivos.

Tal tendencia surge en los años sesentas, en los países europeos y en Australia, y se desarrolla desde entonces, de manera poco sistemática, múltiple y con resultados irregulares en cada caso. Es múltiple porque no hay coincidencias en la forma de entenderla y abordarla, como tampoco de definirla, pues no existe unidad en los proyectos y programas que se han realizados debido a sus diferentes concepciones y prácticas sobre un mismo problema.

Esta nueva tendencia educativa ha sido designada de diferentes maneras: Iniciación a los Medios de Comunicación de Masas, Educomunicación, Educación para los Medios, Educación para la Comunicación o Educación para la Recepción y aunque enfrentan el mismo problema; preparar a los receptores a ser más críticos y activos de los medios, en general reflejan una gran variedad de perspectivas y enfoques.

Así, la Educación para la Comunicación ha sido definida de diversas maneras. El Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) la definió en los siguientes términos:

"...es el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía".⁵

Otra definición válida es la que elaboró la UNESCO así:

"Son todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, creación, la utilización y evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación".⁶

Estas definiciones siguen siendo válidas pues trazan los objetivos generales que pretende lograr. Sin embargo, la Educación para la Comunicación ha pasado por varias etapas evolutivas, cada una de ellas con características propias, enfoques y contextos socioculturales específicos.

Los primeros intentos de una Educación para la Comunicación surgen en los años sesentas, a partir de la desconfianza que suscitaban los medios. Al considerárseles nefastos y seductores de inocentes se pensó en la necesidad de un fuerte dosis de educación basada en el método de la discriminación aplicada como arma central para proteger a los jóvenes contra experiencias que educadores y adultos consideraban malas y mediocres. Tal método burgués y paternalista en el que se pretende imponer sobre lo bueno y lo malo o lo que deben ver o no ver los niños y jóvenes, aún persiste en algunos programas de Educación para la Comunicación.

⁵ UNESCO; La educación en materia de comunicación; Francia, Press Universitaires de France, 1984; p. 7-8

⁶ Idem; p. 8

Aunado a lo anterior, en Francia y Suiza entendían la Educación para la Comunicación como un programa para la utilización de los medios como auxiliares didácticos en el aula.

En la década de los años setentas se da un nuevo auge al programa y surgen nuevas concepciones y enfoques; se analizan los medios a partir de esquemas simplistas de emisor-mensaje-receptor para denunciar su carácter comercial y su relación al sistema hegemónico transnacional. Pero algunas perspectivas sólo se centran en los contenidos, en la idea de que ningún significado es transparente y que todos los mensajes son intencionados.

También se analiza la interacción entre el receptor y los medios y el uso que se da a los mensajes para conformar su propia imagen del mundo. La metodología utilizada es la discusión en grupos donde el profesor desacraliza su figura y se torna más en un coordinador de tareas que en orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Posteriormente, se abordan ya en programas escolares diversos aspectos tales como: técnicos, elementos narrativos, semánticos o socioculturales que intervienen en la producción, difusión y recepción de sus mensajes.

El punto de partida de varios programas con esta tendencia fue el de utilizar material de los medios para analizarlos y discutirlos en grupo sus significaciones. Aunque en otros programas, el estudio de los medios se efectuó a través de una producción de mensajes audiovisuales que confrontan a los alumnos con problemas técnicos de cada medio, su gramática y sintaxis o los procesos de mediación necesarios para sus recursos técnicos y narrativos.

La tendencia actual ya no es tanto de discriminación sino de comprensión; de inteligencia crítica en relación a los medios, pues no se trata de decirles cuáles programas son buenos o malos, o cuáles deben ver o no ver según criterios personales y por ende subjetivos.

En otros términos, las estrategias de educación para la comunicación se orientan, en general, hacia el desarrollo de habilidades de juicio crítico que posibiliten una mayor comprensión de los medios y de sus mensajes, como

también la modificación de ciertos hábitos de exposición y consumo de los mensajes masivos y fomentar la participación de los receptores en la orientación de las políticas nacionales de comunicación.

Aún cuando los objetivos particulares de una educación para la comunicación puedan variar, lo común entre todas ellas es la preocupación por hacer que los sujetos receptores individuales o colectivos tomen distancia de los medios y sus mensajes que les permita ser más reflexivos, críticos, independientes y creativos, para que recobren su papel activo en el proceso de comunicación.

De esta manera, de lo que se trata es de incidir en el proceso de recepción; percepción, asimilación y apropiación de los mensajes para construir sujetos críticos, creativos y selectivos ante la oferta de mensajes cotidianos. Se considera entonces al receptor como un sujeto activo capaz de crear y negociar los contenidos de los medios a partir de una variedad de mediaciones sociales, culturales o históricas.⁷

Algunas experiencias concretas que pueden ser retomadas para fines de este trabajo son las siguientes:⁸

1.- Brasil.

En este país se realizan dos experiencias importantes:

a) El proyecto de lectura crítica de la comunicación de la UCBC (Unión Cristiana Brasileira de Comunicación Social). Este proyecto inicia un tanto tradicional, pero después utiliza métodos activos participativos para afirmar la conciencia de clases de los sectores populares y de su liberación.

b) El programa de Recepción Crítica del Servicio para la Pastoral de Comunicación de las Ediciones Paulinas (SEPACEP), el cual centra sus acciones

⁷ Charles Creel, M. y Orozco Gómez, G.; Educación para la recepción, hacia una lectura crítica de los medios. México, Trillas, 1990; pp. 21-32

⁸ Charles Creel, M. y Orozco Gómez, G.; "Medio de comunicación, familia y escuela" en Tecnología y comunicación educativas; Revista del ILCE N° 20; México, ILCE, octubre 1992; pp. 49-62

en promover una visión importante es el libro de Victorino Zechetto M. Comunicación y actitud crítica, de 1986.

2.- Chile

Este país tiene cinco proyectos interesantes:

a) Curso de alfabetización en televisión del Consejo de Maisonnet, el cual busca favorecer en las niñas el desarrollo integral de su personalidad enseñándoles a mirar crítica y selectivamente la televisión, además de sensibilizar a los padres de familia.

b) Programa de Educación para la Televisión de la Fundación Educacional Roberto Bellarmino. Dicho programa parte de percepción global del fenómeno televisivo y en otras etapas se analiza la televisión y se culmina en el desarrollo creativo en el uso de medios alternativos.

c) Taller de Cine para niños de la Conferencia Episcopal, en éste se pretende formar niños marginados a ser activos e inteligentes que además de enterarse, estén dispuestos a informarse y pensar en lo que reciben y logren ser creativos propositivos e imaginativos.

d) El Programa de Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística GENECA, pretende en el polo de emisión que los grupos se responsabilicen de los mensajes de modo que sirvan para satisfacer necesidades e intereses.

e) El Proyecto de Educación del Escolar "Telespectador Activo" de la Universidad de Playa Ancha para educación básica busca capacitar al telespectador para conocer y comprender mejor a la TV en su contexto y hacer uso inteligente de ella.

3.- México.

En nuestro país son escasas las experiencias. En ellos los objetivos, metodologías y destinatarios son variados.

a) El "Taller de Metodología en Lectura Crítica" del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC) busca lograr que los participantes aprendan a leer críticamente los mensajes de los medios a través de un método ágil y participativo que sirva para obtener elementos necesarios para decodificar tales mensajes y también capacitar al sujeto para diseñar y manejar con más propiedad sus propios códigos.

b) "La Televisión y los Niños" CONAPO, ofrece sugerencias a padres de familia y maestros para que los niños y los jóvenes aprendan a ver la TV de manera activa de tal forma que constituya una oportunidad para estimular su curiosidad y creatividad.

c) "El genio en la Botella" es una guía para maestros y padres de familia que parten de la idea de que el niño es activo y que a través del juego resignifica los mensajes que recibe de la TV.

d) En el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa existen varias propuestas de lectura crítica de los mensajes masivos. Algunas interesantes han sido elaboradas dentro del Instituto: Daniel Prieto Castillo, "Elementos para el análisis de mensajes", Alicia Molina Argudín, "Algunas Técnicas para el Análisis de Mensajes" o el "Taller de Análisis de Mensajes", los cuales buscan, en general, dar elementos al alumno para la lectura crítica de los mensajes, sobre todo semióticos y socioculturales, en varios medios.

El Proyecto DEMAFOCCEB, Desarrollo de una Metodología de Apoyo para la Formación de Currícula Complementarios a la Educación Básica, pretende incidir e interrelacionar tres ámbitos; el familiar, escolar y de los medios de difusión.

e) Algunas asociaciones fueron creadas con fines específicos El "Televidente Alerta AC" propone incidir en la producción de mejores programas para niños y estimular la recepción crítica de esos mensajes.

A partir de estas propuestas, vistas aquí de manera muy general, podemos retomar y mezclar algunos de sus aspectos para el diseño de una Educación para la Comunicación en el Colegio.

6.2 ENSAYO DE UNA PROPUESTA DE PLANEACIÓN

El punto central aquí es el hecho de diseñar una metodología para la formación crítica de los alumnos frente a los medios y en especial la TV, con el fin de comprenderlos mejor y hacer un uso inteligente de los mismos.

Nuestra propuesta metodológica se inscribe en el ámbito general de una educación popular y una comunicación alternativa. Lo anterior significa que el tipo de análisis de mensaje que se pretende se ubica en la vertiente de liberación latinoamericana para diferenciarla de aquellas que son neutrales. Mientras que los análisis neutrales consideran a la tecnología como neutra, el liberador latinoamericano busca destrefiar las propuestas ideológicas dominantes que difunden los medios de comunicación. Pero para una interpretación ideológica - política de los medios es fundamental la elaboración de un método de educación crítica que cuestione las formas que operan y son usados; fetichismo, legitimadora de la explotación, o de ocultamiento y negación de las realidades del sistema capitalista.

Así una postura liberadora se centra en dos aspectos:

- 1.- Criticar el uso que está haciendo la clase dominante de los medios masivos de comunicación.
- 2.- Subrayar la importancia y utilidad de los medios en la tarea de concientizar y liberación popular.⁹

Tal metodología de formación crítica ante los medios busca proporcionar a los perceptores y usuarios de ellos, un método de trabajo, elementos nuevos de análisis y de juicio crítico, tanto teóricos como prácticos.

Además, puesto que todo problema metodológico toca precisamente y de lleno el asunto de conocimiento; de cómo conocemos y de cómo aprendemos, entonces nos situamos en el tipo de aprendizaje grupal bajo el supuesto de que

⁹ Zecchetto, M. Victorino; *Op. Cit.*; p. 41

sólo en grupos de discusión y cuestionamiento de los programas de TV se puede formar una actitud crítica del preceptor.

En cuanto al enfoque teórico se sintetiza retomando dos posturas; el sociológico y el semiológico, es decir, en aquellos aspectos de análisis semiótico de los productos que difunden los medios y en los elementos de la estructura social de los medios (producción, distribución, consumo).

Con esto pretendemos superar métodos parciales utilizados en algunos programas de educación para la educación y busca una propuesta más global y totalizadora sin detenerse en el detalle.

Sin embargo, un posible camino metodológico de lectura crítica no está exento de problemas y limitaciones:

- ¿Como definir, en cada sociedad, contenidos de educación para la comunicación?
- Es necesario preparar un programa de educación para la comunicación general aplicable a todos los medios por igual o elaborar programas adaptados a cada medio de acuerdo a sus especificaciones.
- No existe un sólo método que nos lo diga todo acerca de los medios de difusión.
- La capacidad para analizar críticamente los mensajes sociales, no depende exclusivamente de dominio de una serie de técnicas más o menos sistematizadas, sino del conocimiento de los códigos culturales que sustentan a estos mensajes y de la reinterpretación y aplicación que cada persona haga de ellos.¹⁰
- Las metodologías de análisis se han multiplicado y sofisticado tanto en los últimos años que deja el asunto exclusivamente a especialistas

¹⁰ Molina A., Alicia; "Algunas técnicas para el análisis de mensajes" en Comunicación educativa y cultural; México, ILCE, 1988; p. 39

siendo que el acto de lectura es un acto cotidiano que pertenece a todos.

El modelo de comunicación que proponemos para dar orden a nuestro análisis es el modelo de Daniel Prieto Castillo de los ocho elementos a partir del concepto de totalidad.

Finalmente, las secuencias lógicas de objetivos y contenidos del método de lectura crítica son cuatro:

1.- Percepción global.

En esta fase el perceptor reacciona primero de manera global, a la totalidad de la emisión y no a sus detalles. Es un fenómeno de conjunto en diversos niveles; identificación, organización e interpretación valorativa de datos.

También se inicia aquí una serie de cuestionamientos sociales sobre la comunicación de masas: su ubicación en el contexto socioeconómico y político de nuestra sociedad, sus fuentes como centros de poder y responsables de la producción de los mensajes y el papel del público ante los medios y sus mensajes (intencionalidad y efectos).

Algunas actividades de aprendizaje en esta etapa consistirían en que el alumno primero interactúa con un medio, segundo se le pregunta sobre lo que entendió o interpretó del mensaje y finalmente de su utilidad individual y social, a partir de reconocer el uso que la clase dominante hace del medio.

2.- Percepción denotativa - connotativa.

En esta fase hay dos momentos; uno analítico denotativo y otro perceptivo connotativo. De lo que se trata aquí es de ver y analizar cómo está hecho el mensaje social, es decir, se busca descifrarlos correctamente de acuerdo a las pretensiones del emisor, sin posibles distorsiones personales.

Pero si la intencionalidad de la comunicación que se expresa en el mensaje cobra cuerpo en la codificación, es decir, en la combinación de signos a partir de

un tratamiento técnico - expresivo y retórico de ellos mismos, entonces es necesario conocer los lenguajes específicos de cada medio.

Primero hay que detectar todos los elementos técnicos expresivos de los signos y las modalidades que asumen en un código (lenguaje), es decir, ver y analizar cómo están hechos los mensajes sociales para después criticarlos y juzgarlos.

En segundo lugar, es necesario reconocer elementos retóricos utilizados: redundancia, metáfora, metonimia, sinecdoque, etc.

3.- Percepción ideológica.

En esta fase se pretende que los alumnos le den otro sentido y uso a los medios y sus lenguajes, preferentemente de tipo educativo por ser estos contrarios a la manipulación.

A partir de estas consideraciones generales sobre la metodología de lectura crítica de los mensajes sociales es que podemos intentar llevarlo a la práctica mediante la elaboración de un programa.

4.- Creatividad.

En esta fase se pretende que los alumnos le den otro sentido y uso a los medios y sus lenguajes, preferentemente de tipo educativo y por ser estos contrarios a la manipulación.

A partir de estas consideraciones generales sobre la metodología de lectura crítica de los mensajes sociales es que podemos intentar llevarlo a la práctica mediante la elaboración de un programa.

6.2.1 LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO

Uno de los grandes problemas educativos es la falta de planeamiento, es decir, la improvisación en la educación. Y colateral a este es el hecho de no tomar en cuenta en ningún momento al alumno cuando se elaboran los programas de estudio, pues muchas veces el profesor poco experimentado centra su preocupación únicamente en los contenidos que va a enseñar.

Es importante considerar que el programa de estudio es la herramienta fundamental del trabajo que realiza el docente y está íntimamente relacionado con los problemas de finalidad (conscientes e inconscientes) y con la intencionalidad que caracteriza a la práctica docente.

"Un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes que se pretende lograr en una unidad didáctica de los que compone el Plan de estudios, documento este que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen".¹¹

Por tanto, un programa escolar debe ser concebido como una propuesta mínima de aprendizajes relativos a la unidad didáctica, lo cual implica considerar varios factores tales como los conceptos de aprendizaje, conocimiento y características del alumno, pero también es importante considerar las características de la unidad didáctica que se pueden definir a partir de las siguientes etapas: tipo de unidad didáctica, formación del equipo de trabajo, relación con el plan de estudios, análisis de la situación concreta de docencia, análisis de las disciplinas y prácticas profesionales, selección de objetivos y objeto de transformación.

Para el caso de la asignatura Ciencia de la Comunicación II del sexto semestre en el Colegio, los puntos anteriores nos permiten ir definiendo ciertos aspectos relativos a la elaboración de un programa, y sería como sigue:

1.- Tipo de unidad didáctica. Por acuerdo generalizado, los profesores de la asignatura de comunicación en el Colegio llegamos a considerar que la opción mejor y más viable es estructurar formalmente un TALLER DE COMUNICACIÓN.

A partir de tal concepción se pretende integrar teoría y práctica, realizar actividades prácticas y creativas, fomentar la participación, propiciar que el alumno aprenda a aprender, promover en el salón de clases el diálogo, propiciar el cambio de roles estereotipados en el aula para llegar a la relación entre educador - educando y educando - educador, promover el desarrollo de capacidades críticas y de investigación en la problematización de la realidad comunicativa.

2.- Formación del equipo de trabajo. En este punto es vital considerar que la reflexión y análisis sobre la práctica docente en el Colegio y la elaboración

¹¹ Pansa González, Margarita; "Elaboración de programas" en *Operatividad didáctica*; V II; México, Gemika, 1986; p. 16

de programas es un trabajo en equipo más que individual, pues se enriquece el trabajo a partir de la integración de conocimientos. Así, el trabajo que se está realizando al interior de los Encuentros y Seminarios de profesores de comunicación es fundamental.

3.- Relación con el plan de estudios. Se trata de ubicar la materia de Ciencia de la Comunicación al interior del Plan de Estudios del Colegio. En general, esta asignatura, es optativa en los dos últimos semestres (5º y 6º) del bachillerato. Las relaciones con otras materias desde la concepción interdisciplinaria es vertical con las materias del Área de talleres (Redacción y Lectura) y es horizontal su relación con otras materias optativas de otras Áreas (Estética, Ciencias Políticas, Ética, Psicología, etc.)

4.- Análisis de la situación concreta de docencia. Se toman datos, a partir de un diagnóstico de las características de los alumnos, para diseñar o reajustar los programas. Para este fin se elaboró una encuesta sobre el perfil socioeconómico y de hábitos de comunicación de los alumnos de comunicación del CCH, en el Plantel Naucalpan; los alumnos son adolescentes con problemas propios de su edad (crisis de identidad) y que además interactúan más con la TV que otros medios de difusión.

5.- Análisis de las disciplinas. Para analizar la disciplina se deben considerar varios aspectos: a) dominio material u objetos en que está basada la disciplina. b) dominio de estudio o su perspectiva. c) los métodos de las disciplinas, d) los instrumentos de análisis, e) nivel de investigación, f) aplicaciones prácticas y g) contingencias históricas o identificación los conocimientos más significativos del campo disciplinario.

6.- Selección de objetivos. Los objetivos de aprendizajes son esenciales y deben ser expresados con toda claridad y precisión. En ellos se deben tomar en cuenta las características de los alumnos.

7.- Objeto de transformación. Es considerar la investigación desde la acción y solución de problemas.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES - NAUCALPAN
 ÁREA DE TALLERES
 TURNO 01 - 02
 PERIODO 95-1**

Elaboró: Rodolfo Sánchez Rovirosa

1. NOMBRE DE LA ASIGNATURA: Ciencia de la Comunicación II
SEMESTRE: Sexto

2. ÁREA: Talleres

3. CLAVE: 3070

4. ANTECEDENTES: Ciencia de la Comunicación I

5. TOTAL HORAS SEMANA: 2 Hrs. **HORAS TEORÍA SEMANA:** 1 Hr. **HORAS PRÁCTICA SEMANA:** 1 Hr.
TOTAL HORAS SEMESTRE: 36 Hrs.

6. OBJETIVO (S) GENERAL (ES) DE LA ASIGNATURA:

- Distinguir la comunicación humana en el nivel colectivo.
- Desarrollar destrezas de lectura crítica de los mensajes sociales que implique un uso inteligente de los mismos.
- Analizar las posibilidades de elaboración creativa de mensajes en estos medios de comunicación modernos..

7. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar el lugar que ocupan los medios de comunicación colectivos en la sociedad y el papel que desempeñan en ella.
- Aplicar el análisis de mensajes al contenido de los medios de comunicación colectiva.
- Elaborar mensajes que tengan un sentido y uso diferente en los medios de comunicación colectiva.

HORAS ESTIMADAS	TEMAS Y SUBTEMAS	OBJETIVOS DE LOS TEMAS	BIBLIOGRAFIA Y OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS
12	<p>I. La comunicación social como percepción global.</p> <p>A. Características generales.</p> <p>B. El proceso de la comunicación social.</p> <p>C. Las funciones sociales de los medios de comunicación social.</p> <p>D. Los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías de información.</p>	<p>Resumir las características de la comunicación social y las funciones que cumple en la sociedad.</p> <p>Distinguir la comunicación colectiva de la interpersonal.</p> <p>Caracterizar los elementos del proceso de la comunicación social.</p> <p>Extrapolar el papel que desempeñan los medios de comunicación.</p> <p>Distinguir algunas características de los diferentes medios de comunicación actuales.</p>	<p>- Orwell, George; <u>1984</u> (novela y/o video)</p> <p>- Wright, Charles R.; <u>Comunicación de masas</u>, Buenos Aires, Paidós, 1980</p> <p>- McQuail, Denis; <u>Introducción a la teoría de la comunicación de masas</u>; México, Paidós, 1992; pp. 39-46</p> <p>- Prieto Castillo; <u>Diseño y comunicación</u>; México, UAM-X, 1982</p> <p>- Ricci Bitti, Pio y Zani, Bruna; <u>La comunicación como proceso social</u>; México, Grijalbo-CNCA, 1990</p> <p>- Paoli, Antonio J.; <u>Comunicación</u>; México, Eicol, 1979</p> <p>- Montaner, Pedro y Moyano, Rafael; <u>¿Cómo nos comunicamos?</u>; México, Alhambra</p> <p>- Gómez Mont, Carmen; <u>El desafío de los nuevos medios de comunicación en México</u>, México, AMIC-Diana, 1992</p> <p>- Schrank, Jeffrey; <u>Comprendiendo los medios masivos de comunicación</u>; México, Publigráficas, 1989</p>

HORAS ESTIMADAS	TEMAS Y SUBTEMAS	OBJETIVOS DE LOS TEMAS	BIBLIOGRAFIA Y OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS
12	<p>II. Análisis de mensajes; percepción denotativa y connotativa del mensaje televisivo.</p> <p>A. Lectura descriptiva del mensaje (significado denotado).</p> <p>B. Géneros y programas televisivos.</p> <p>C. Lectura crítica del mensaje (significado connotado e ideología).</p>	<p>Desarrollar capacidades en la lectura crítica de los mensajes sociales y en particular de la televisión.</p> <p>Descifrar las pretensiones del emisor y las posibles distorsiones personales; elementos del proceso y lenguaje técnico-expresivo-retórico, a través de aplicar elementos de análisis.</p> <p>Analizar la programación semanal de un canal de TV.</p> <p>Detectar el fondo de los mensajes (televisivos) y su ideología integrando la percepción global.</p>	<p>- Kosinski, Nerzy; <u>Desde el jardín</u> (novela y video)</p> <p>- Prieto Castillo, D.; <u>Elementos para el análisis de mensajes</u>; México, ILCE</p> <p>- García Sánchez, José Luis; <u>Lenguaje audiovisual</u>; México, Alhambra, 1988</p> <p>- Molina, Alicia y Alcocer, Martha; <u>La televisión y los niños</u>; Conapo, 19</p> <p>- Montaner, P. y Moyano, R.; <u>¿Cómo nos comunicamos?</u>; México, Alhambra, 1989</p> <p>- Poloniatto, Alicia; <u>Géneros y formatos para el guionismo en televisión educativa</u>; México, ILCE, 1992</p> <p>- Mejía Barquera, F.; <u>Televisa el quinto poder</u>; Claves latinoamericanas</p> <p>- Ludovico, Silva; <u>Teoría y práctica de la ideología</u>; México, Nuestro Tiempo, 1974</p> <p>- Adomo, Theodor W, et. al.; "El estado y la televisión" en <u>Nueva política</u>, Vol. 1 N°3, FCE, Jul-Sept 1976</p> <p>- Dorfman, Ariel, Mattelart, Armand y Michele; <u>Ideología y medios de comunicación</u>; Buenos Aires, Amorrortu, 1973</p>

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

- Exposición a los medios de comunicación (en el aula y fuera de ella).
- Trabajo grupal en torno a las lecturas y trabajos de investigación.
- Investigación en equipos respecto a la comunicación social en México.
- Práctica de campo: visita a un medio de comunicación social.
- Dinámicas grupales.
- Ejercicios de complementación del tema en el salón de clases.
- Asesoría en la elaboración creativa de un mensaje social (video).

EVALUACIÓN FINAL DEL TALLER

- Investigación en equipos	30%
Lecturas obligatorias, reportes de avances de investigación y exposición de resultados	
- Reseñas críticas de los mensajes sociales	20%
- Elaboración creativa de un mensaje (educativo)	40%
Planeación, guión y resultados	
- Participación en clase	10%
Total	100%

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Albert, Pierre y Tudesq, André Jean; Historia de la Radio y la Televisión; México, FCE, 1982.
- Alva de la Selva, Alma Rosa; Radio e ideología; México, El Caballito, 1987.
- Álvarez Barajas, Enrique, et. al.; Ciencias de la Comunicación; México, UNAM, 1978.
- Azar, Hactor; Cómo acercarse al teatro; México, Plaza y Valdéz, 1988.
- Baggaley J.P. y Duck S.; Análisis del mensaje televisivo; Barcelona, GG, 1979.
- Carpenter, Edmund y McLuhan, Marshall; El aula sin muros; Barcelona, LAIA, 1981.
- Casassus Gurí, José María; Ideología y análisis de los medios de comunicación; Barcelona, Mitre, 1985.
- García Tsao; Cómo acercarse al cine; México, Límusa, 1989.

CONCLUSIONES

Ante el fuerte condicionamiento e influencia de los medios masivos de comunicación y en especial de la televisión, se ha visto la necesidad e importancia de una educación en la lectura crítica de sus mensajes que nos permita desentrañar sus sutiles mecanismos de ideologización y hacer un uso inteligente de ellos.

El objeto de este trabajo fue analizar las varias facetas implicadas en la formación de una lectura crítica de la televisión en México desde el ámbito escolar del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El problema de una formación crítica frente a la televisión es sumamente complejo, en el que intervienen múltiples factores que son importantes tomar en cuenta. Desde los disciplinarios de la comunicación y la educación, los interdisciplinarios de la comunicación educativa, hasta los contextuales institucionales del CCH y sociales del perfil de los alumnos del Colegio.

El análisis disciplinario de la comunicación nos permitió ver tanto sus aportes teóricos como sus problemas y limitaciones que determinan e influyen en las formas de enseñarla. Reconocemos que existen serias limitaciones, particularmente, cuando queremos arribar a una lectura ideológica de los mensajes televisivos porque no depende sólo de la aplicación de ciertas técnicas sino de los códigos culturales del receptor a partir de los cuales se realiza la recepción.

En este sentido, para el estudio de la televisión es pertinente la utilización de dos métodos de manera combinada el sociológico y el semiológico. El primero, nos permite ver de manera global el fenómeno de la comunicación de masas como es la televisión, en todas implicaciones económicas, políticas y culturales, y el segundo nos permite visualizar las particularidades del lenguaje televisivo íntimamente ligado a las características del medio, la intencionalidad y la objetividad de sus mensajes.

Por otro lado, el análisis de lo educativo fue esencial para ver las particularidades de la formación que pretendemos: encontrar elementos pertinentes para la elaboración de una metodología de formación en la lectura crítica de los mensajes televisivos y que fuera coherente con los principios pedagógicos del Colegio.

Los principios pedagógicos del Colegio se oponen de manera radical a los de la educación bancaria y se sitúan dentro de la escuela activa bajo los conceptos de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, es decir, de la participación en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En este sentido y llegados a este punto fue importante analizar las relaciones entre ambas disciplinas, pues a cada tipo de educación le corresponde un tipo de comunicación. A la educación tradicional le corresponde un tipo de comunicación autoritario - vertical y a una educación problematizadora una comunicación participativa.

Surge así una nueva disciplina síntesis, la comunicación educativa como una alternativa que supere nociones tradicionalistas de la educación y autoritarios de la comunicación. El concepto clave de ambas disciplinas es el diálogo, la participación mediante el cual se superan roles estereotipados de la relación vertical profesor - alumno para buscar nuevas relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde los interlocutores todos son educadores-educandos y emisores-receptores.

Por otra parte, en lo que respecta a la práctica docente se observaron varios aspectos y problemas. Un aspecto relevante es la sobredeterminación de lo institucional en la acción educativa al interior del aula. Así, la enseñanza de la comunicación en el Colegio se encuentra sobredeterminada por lo institucional. Esto quiere decir que el diseño de un programa de estudio y la forma de llevarlo a la práctica debe ser coherente con lo institucional. Sin embargo, muchas veces esto no sucede en la realidad principalmente porque como dice María de Ibarrola, el perfil del profesor y el perfil del alumno no son los requeridos por la institución.

En otros términos esto significa que muchos profesores y alumnos llegan al Colegio con concepciones reduccionistas y tradicionalistas acerca de lo que es la

enseñanza y el aprendizaje, lo cual se va a traducir en el fracaso de la escuela activa, de asumir roles estereotipados de los profesores y los alumnos y finalmente en un tipo de educación memorística.

También se analizaron algunos aspectos que caracterizan la enseñanza de la comunicación en el Colegio. A 20 años de impartición la enseñanza de la comunicación en el Colegio se ha caracterizado primordialmente por su falta permanente de definición y actualización de sus programas de estudio, lo cual ha sido a consecuencia de falta de formación pedagógica de la mayoría de los profesores de comunicación.

Aunque también hay que reconocer importantes avances, de propuestas orientadoras de muchos de los profesores de comunicación y de lo realizado en los diferentes Encuentros de Profesores de Comunicación. Por ejemplo, han sido importantes los siguientes aspectos; la división de su enseñanza en dos semestres, el quinto y sexto. En el primero se aborda la comunicación interpersonal con el objeto de que el alumno mejore sus niveles de comunicación cara a cara en el ámbito de su vida cotidiana. Y en el segundo, se estudia el fenómeno de la comunicación de masas con el fin de que los alumnos desarrollen capacidades críticas frente a los medios y se posibilite la elaboración de mensajes sociales.

A partir de todas las consideraciones anteriores es que se intentó diseñar un programa de estudio para la formación en la lectura crítica de los mensajes televisivos. El punto de partida, para la redacción de objetos realistas, fue tomar en cuenta las características de los alumnos en sus diferentes aspectos: personales (adolescente con crisis de identidad), Cognitivos (los alumnos llegan al Colegio con un porcentaje alto de información y cultura proveniente de los medios y sobre todo de la TV), Sociales (vida cotidiana de los alumnos familiar, escolar y Medios de difusión), valores (aquellos que asimila en lo familiar, escolar y TV), vocacionales (sus intereses profesionales).

Aún cuando reconocemos que el presente programa tiene ciertas carencias, creemos que se han señalado algunas directrices en cuanto a los objetivos de aprendizaje, los contenidos mínimos de enseñanza, actividades generales de aprendizaje, materiales de apoyo, bibliografía general y algunas indicaciones generales sobre la evaluación.

De esta manera, creemos que con lo expuesto en este trabajo de investigación se ha cumplido con los objetivos inicialmente planteados.

COMUNICACIÓN I

OBJETIVO:

Que el alumno identifique el proceso de la comunicación humana, lo analice críticamente y pueda mejorarlo en su vida cotidiana.

CÓMO LOGRARLO:

Acercarce a los contenidos mediante la problematización de la vida cotidiana, para el logro de una efectividad comunicativa que posibilite un mejor desenvolvimiento social.

CONTENIDO:

1. Qué es Comunicación y sus diversas formas.
2. Elementos de la comunicación Humana.
 - 2.1 Emisor: Tipo, función, contexto.
 - 2.2 Mensaje: Elementos constitutivos.
 - 2.2.1 Elementos de los lenguajes: Señal, Signo y Símbolo.
 - 2.2.2 Lenguajes y formas de expresión.
 - 2.3 Receptor: Tipo, función, contexto.
3. Niveles de la Comunicación Humana.
 - 3.1 Comunicación Intrapersonal.
 - 3.2 Comunicación Interpersonal.
 - 3.3 Comunicación Grupal, intra e inter grupal y comunitaria.
 - 3.4 Comunicación Colectiva o Social.

COMUNICACIÓN II

OBJETIVO:

Que el alumno identifique el proceso de la comunicación humana en el nivel colectivo, lo analice críticamente y asuma una posición selectiva ante los mensajes transmitidos por los medios de comunicación social.

CÓMO LOGRARLO:

Partir del contacto cotidiano con las nuevas tecnologías hacia el análisis crítico de las mismas, que les permita a los participantes tomar distancia y de herramientas para acceder a la creación y recepción de mensajes.

CONTENIDO:

1. Qué es la Comunicación Colectiva.
 - 1.1 Comunicación, Información y Difusión.
2. El proceso de comunicación en los medios colectivos.
 - 2.1 El Emisor en los medios.
 - 2.2 El Receptor en los medios.
 - 2.3 El Canal de los medios.
 - 2.4 El Mensaje y sus características.
3. Tipos de Mensaje y sus funciones.
 - 3.1 Publicitario.
 - 3.2 Propagandístico.
 - 3.3 Educativo o cultural.
 - 3.4 Entretenimiento.

**LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PROBLEMAS Y PROPUESTAS, 1973-1993**

ENCUESTA

Grupo: _____ N° de lista: _____ Sexo: F M

I. DATOS GENERALES

- ¿Cuál es tu edad, actualmente? _____
- ¿Cuál es tu estado civil?
 Soltero (a) Casado (a) Unión libre Madre soltera
- ¿Cuántas personas integran tu familia?
 1 a 2 personas 2 a 5 personas 5 a 8 personas

II. DATOS SOCIOECONÓMICOS

- ¿Trabajas actualmente?
 Sí ¿Dónde? _____
 No
- Aparte de tí, ¿quiénes más aportan ingresos en tu familia?
 Mi papá Mi mamá Ambos Mi hermano (s)
 Todos
- ¿A cuánto asciende el nivel mensual de ingresos económicos en tu familia?
 NS\$270 NS\$410 NS\$810 NS\$1,200
 Entre NS\$1,200 y NS\$3,000 Más de NS\$3,000
- La casa habitación en que vives con tu familia es:
 Propia Rentada
- El medio de transporte que más utiliza tu familia es:
 Colectivo Metro Auto propio
- El medio de transporte que más utilizas tú es:
 Colectivo Metro Auto propio

III. HÁBITOS DE COMUNICACIÓN

- ¿En qué medio de comunicación te gusta más informarte o entretenerte?
 Periódicos Revistas Cine Televisión
 Radio Otros
- ¿Qué periódico acostumbras leer?
- ¿Con qué frecuencia acostumbras leer los periódicos?
 Diariamente De vez en cuando
- ¿Cuáles son tus programas favoritos de radio? _____
- ¿De qué estación de radio son? _____
- ¿Te gusta ver televisión?
 Sí No
- ¿Cuántas horas al día acostumbras ver televisión? _____

8. ¿Cuáles son tus programas favoritos de televisión? _____

¿Por qué? _____

9. ¿En qué canal pasan la mayoría de tus programas favoritos?

Canal 2, 4, 5, 9

Canal 7, 13

Canal 11, 22

Cablevisión

Multivisión

10. ¿En qué género se pueden clasificar tus programas favoritos de televisión?

Noticieros

Telenovelas

Drama

Acción

Documentales

Películas

Comedias o musicales

Humorísticos

Caricaturas

Otros (especifica)

11. ¿De qué manera acostumbras ver televisión en tu casa?

Solo

Acompañado por tu familia

12. ¿En qué lugar de tu casa acostumbras ver televisión?

Sala

Comedor

Recámara

Otro lugar (especifica)

13. Cuando utilizas el control remoto de la televisión, lo usas para:

Cambiar de canal cuando termina el programa

Para ver varios programas al mismo tiempo

14. ¿Utilizas videocasetera?

Poco

Mucho

Nada

15. ¿Con qué frecuencia vas al cine? _____

16. ¿Cuál es tu autor favorito? _____

17. ¿Qué libro estás leyendo actualmente? _____

FUENTES

BIBLIOGRAFÍA-HEMEROGRAFÍA

- 1.- AMIC UAM X; Recepción crítica: propuesta para la formación de asociaciones; Cuadernos de Trabajo N° 3; México, AMIC UAM-X, 1987
- 2.- Alvarado Reyes, Norma et. al.; La radio en voz del niño preescolar; México, Tesis Profesional, ULA, 1993.
- 3.- Andión, Mauricio et. al.; Las profesiones en México; México, UAM X, 1990 64 p.
- 4.- Arredondo, M. y Díaz Barriga, A.; Formación pedagógica de profesores universitarios; México, ANULES UNAM CESU, 1989. 179
- 5.- Aumont, Jacques et. al.; Estética del cine, espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje; Barcelona, PAIDOS, 1983. 313 p.
- 6.- Baena Paz, Guillermina; Calidad Total en la Educación Superior; México, MARE ED., 1992 88 p.
- 7.- Baena Paz, Guillermina; Instrumentos de investigación; México, Editores mexicanos unidos, 1993. 134 p.
- 8.- Baggaley, J. P. y Duck, S. V.; Análisis del mensaje televisivo; Barcelona, Gustavo Gili, 1979. 217 p.
- 9.- Barthes, Roland; Crítica y Verdad; México, S XXI, 1978.
- 10.- Bertini, Giovanni M.; Educación y alienación; México, Nueva Imagen, 1981 (1973). 245 p.

- 11.- Bettetini, Gianfranco; Producción significativa y puesta en escena; Col. Punto y línea; Barcelona, Gustavo Gili, 1977 (1975). 155 p.
- 12.- Carpenter, Edmundo y McLuhan, Marshal; El aula sin muros; Barcelona, LAIA, 1981. 266 p.
- 13.- Casas P: Ma. de la Luz y González, Rubio; Modulo de comunicación educativa y cultural; México, ILCE, 1987. 90 p.
- 14.- CEPAL; Educación y comunicación, III encuentro iberoamericano de comunicación.; Santiago de Chile, Turner, 1978. 221 p.
- 15.- CEIC; Comunicación y sociedad N° 13; Benassin, Cláudia; "Nuevas perspectivas en el análisis del mensaje televisivo"; México, U de G, 1991.
- 16.- CEIC; Sánchez Ruiz, Enrique E.; Comunicación y sociedad N° 3; México, U de G, 1987. 59 p.
- 17.- CEIC; Comunicación y sociedad N° 10 - 11; México, U de G, sept 1990 - abr 1991. 273 p.
- 18.- Cohen Seat, G. y Fougeyrollas, P.; La influencia del cine y la televisión
- 19.- Cazeneuve, Jean; El hombre telespectador; México, GUSTAVO GILI,
- 20.- Colombo, Furio; Televisión: la realidad como espectáculo; Col. Punto y Línea; Barcelona, Gustavo Gili, 1976. 105 p.
- 21.- CONAPO; La televisión y los niños; Alicia Molina y Martha Alcocer; México, CONAPO, 1980.
- 22.- COSNET; La televisión educativa en México; Serie; Comunicación, educación y tecnología; México, SEP COSNET, Sep. 1985
- 23.- COSNET; La comunicación educativa; Serie comunicación, educación y tecnología; México, SEP COSNET, 1985.

- 24.- Charles, Mercedes y Orozco, Guillermo; Educación para los medios; México, Trillas, 1990.
- 25.- Chehaybar y Kuri, Edith; Técnicas para el aprendizaje grupal; (GRUPOS NUMEROSOS); México, UNAM CISE, 1989. 180 p.
- 26.- Charles C., Mercedes; "La televisión: usos y propuestas educativas" en Perfiles educativos N° 36; México UNAN CISE, abr, may, jun 1987
- 27.- Charles C., Mercedes; "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación"; Perfiles educativos N° 39; México, UNAM CISE, ene, feb, mar 1988
- 28.- Della Volpe, Galvano; "Es posible una crítica cinematográfica" en Baldelli et Problemas del nuevo cine; Madrid, Alianza ed. 1971.
- 29.- Eco, Umberto; Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas; Barcelona, Lumen 1975. 403 p.
- 30.- Escudero, Yerena, Ma. Teresa; La comunidad en la enseñanza; México, Trillas, 1986. p 21 -32.
- 31.- Eliot, T. S.; Crítica al crítico; Alianza, Madrid, 1967.
- 32.- Esteinou Madrid, Javier; Las sobredeterminaciones social de los aparatos del consenso de masas; Cuadernos del Ticom N° 4; México, UAM X, 1980.
- 33.- Esteinou Madrid, Javier; La televisión mexicana ante el modelo de desarrollo neoliberal; México, Fundación M. Buendía, 1991, 177 p.
- 34.- Follari, Roberto A.; Recuperar la palabra para una crítica de la comunicación educativa; Foro universitario N° 31; junio de 1983, p 61-68
- 35.- Fontan Jubero, Pedro; La escuela y sus alternativas de poder: estudio crítico sobre autogestión educativa; España, CEAC, 1978. 197 p.

- 36.- FELAFACS; "Recepción: uso de medios y consumo cultural." en Diálogos de la comunicación N° 30; México, FELAFACS, 1992 p. 4-18
- 37.- Preire, Paulo; La educación como practica de la libertad; México, S XXI, 1987 (1989) 151 p.
- 38.- Galindo C. Jesús; La universidad y la enseñanza de la comunicación: el caso de la Universidad Iberoamericana; Cuadernos del Ticom N° 37; México, UAM X, 1985, 368 p.
- 39.- Galindo C. Jesús; Ideología y comunicación: el estado la hegemonía y la difusión masiva; México, Premia, 1992. Col. La red de Jonás. 183 p.
- 40.- Goded, Jaime; Los medios de la comunicación colectiva; México, UNAM, 1976. 302 p.
- 41.- Goded, Jaime; Cien puntos sobre la comunicación de masas en México; México, Juan Pablos ed., 1985 (1979). 179 p.
- 42.- Goethals, Gregor; El ritual de la TV; México, FCE, 1986
- 43.- Gómez Mont, Carmen; El desafío de los nuevos medios de comunicación en México; México, DIANA 1992. 180 p.
- 44.- Gubern, Roman; La imagen opulenta; Barcelona, Gustavo Gili,
- 45.- Gubern, Roman; Mensajes ionicos en la cultura de masas; Barcelona, Lumen, 1974
- 46.- Guiraud, Pierre; La Semiología; México, S XXI, .1979. 133 p.
- 47.- Gutiérrez, Alea; Dialéctica del espectador; La Habana, UNIÓN, 1982. 74 p.; Cuadernos de la Unión N° 13.
- 48.- Guzmán, José T.; Alternativas para la educación en México; México, GERNIKA, 1980ñ (1978) 310 p.

- 49.- ILCE; Capacitación para asesores de sistemas de educación abierta: Desarrollo de habilidades comunicacionales para fomentar el autodidactismo; México, ILCE, 1992, 511p.
- 50.- ILCE; Comunicación educativa y cultural Unidad modular nº 4; "Algunas Técnicas de análisis de mensajes"; Alicia Molina; México, ILCE, 1986.
- 51.- ILCE; Revista; Tecnología y comunicación educativas. Un encuentro de los países de América Latina; N° Educación para los medios. Antología; México, ILCE, oct 1992
- 52.- Jiménez Méndez, José H.; La ciencia de la comunicación en América Latina: un caso de dependencia científica; Cuadernos del Ticom N° 13; México, UAM X, 1982
- 53.- Kaplún, Mario; El comunicador popular
- 54.- Lehalle, Henri; Psicología de los adolescentes; tr. Nuria Pérez de Lara. México, Grijalbo-CNCyA, 1990 (1985). 237 p.
- 55.- Martín Barbero, Jesús; De los medios a las mediaciones; Comunicación, cultura y hegemonía; México, Gustavo Gili, 1991 (1987) 300 p.
- 56.- Martínez Terrero, José; Comunicación grupal liberadora; Argentina, Paulinas, 1986; Col. comunicación N° 1, 276 p.
- 57.- Mattelart, Armando y Michele, Armad; "recepción: retorno al sujeto" en Diálogos de la comunicación N° 30
- 58.- McQuail, Denis; Introducción a la teoría de la comunicación de masas; México, PAIDOS, 1992 (1983). 318 p.
- 59.- Mounin, Georges; "Para una semiología de la imagen" en Cuadernos de comunicación N° 56; febrero 1980, 42-48 p.

- 60.- Merani, Alberto L.; Educación y relaciones de poder; México, Grijalbo, 1980
92 p.
- 61.- Merani, Alberto L.; Diccionario de Pedagogía; México, Grijalbo, 1985 (1982)
222 p.
- 62.- Merani, Alberto L.; Psicología y Pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henri Wallon; Col. Pedagógica; México, Grijalbo, 1969.
- 63.- Michel, Guillermo; Aprender a aprender; México, Trillas, 1974 (1990) 126 p.
- 64.- Navarro Benitez, Raúl; Y TV... ¿quién eres?; México, UAM X CNCyA, 1991,
223 p.
- 65.- Nickel, Horst; Psicología de la conducta del profesor; Barcelona, Herder,
1981. 224 p.
- 66.- Orozco Gómez, Guillermo; Recepción televisiva: Tres aproximaciones y una razón para su estudio; Cuadernos de comunicación y prácticas sociales No 2; México. UIA, 1991. 77 p.
- 67.- Pallares, Malena; Nuevo orden informativo y educación social para la comunicación; México, ILET, 1980, 151 p.
- 68.- Palencia Gómez, Javier et. al.; "Por qué y para qué del Bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH" en Deslinde, cuadernos de cultura política universitaria N° 152; México, CESU, UNAM, 1982.
- 69.- Panza González, M. et. al.; Fundamentación de la didáctica y creatividad de la didáctica
- 70.- Piccini, Mabel; Sobre la producción discursiva, la comunicación y las ideologías; Cuadernos del Ticom N° 22; México, UAM X, 1983.
- 71.- Poloniato. Alicia; Géneros y formatos para el guionismo en televisión educativa; México, ILCE, 1992. 358 p.

- 72.- Poloniato, Alicia; Cine y comunicación; México Trillas, 1980 66 p.
- 73.- Poloniato, Alicia; Taller de Análisis de Mensajes, guía teórico metodológica; México, ILCE, 1989. 563 p.
- 74.- Prieto Castillo, Daniel; Discurso autoritario y comunicación alternativa; México, PREMIA, 1984 (1991)
- 75.- Prieto Castillo, Daniel; Retórica y manipulación masiva; México, PREMIA, 1987
- 76.- Prieto Castillo, Daniel; Diseño y comunicación; México, UAM X, 1987 (1982). 149 p. col ensayos
- 77.- Prieto Castillo, Daniel; Elementos para el análisis de mensajes; México, ILCE, sff. 186 p.
- 78.- Prieto Castillo, Daniel; El derecho a la imaginación apuntes sobre comunicación y educación; Argentina, Paulinas, 1988. col comunicación N° 8.
- 79.- Rebeil Corrella, María Antonieta; Recepción crítica: propuesta para la formación de asociaciones; México, AMIC UAM, 1987. cuadernos del trabajo n° 3
- 80.- Rojas Fernández, Gilda y Tapia Hernández Gpe.; Comunicación educativa; México, UNAM CISE, 1993. serie sobre la universidad N° 21.
- 81.- Sacchetto, Pier Paolo; El objeto informador: Los objetos en la escuela; entre la comunicación y el aprendizaje; España, GEDISA, 1986. Col hombre y sociedad, serie Renovación pedagógica, 144 p.
- 82.- SALVAT; La nueva Pedagogía; Barcelona, SALVAT, 1973. 43p.
- 83.- Sánchez Ruiz, Enrique E.; Tendencias en la investigación sobre televisión en México; México, U de G. 1992, 114 P.

84.- Serna, Jesús; La enseñanza de la comunicación en el CCH; México, UNAM FCP y S, tesis profesional

85.- Trejo, Raúl; Ver pero también leer Televisión y prensa del consumo a la democracia; Col. los libros del consumidor N° 2; México, INCO GERNIKA, 1991. 165 p.

86.- UNESCO; La educación en materia de comunicación; Francia, Presses universitaires, 1984. 407 p.

87.- Valdeavellano, Paloma; El video en la educación popular; Perú, IPAL CEAAL, 1989. 138 p.

88.- Vidales Delgado, Ismael; Teoría de la comunicación Curso básico; México, LIMUSA, 1992. 102 p.

89.- Varios; Televisa quinto poder/ México, Claves Latinoamer., 1985; Televisa siga la huella/ México, Claves Latinoamer. 1989; Las redes de televisa/ México, Claves Latinoamer, 1988

90.- Zires, Margarita; El ceremonial televisivo: Un espacio de juego e ilusión; Cuadernos del Ticom N° 39 México, UAM X N° 39

91.- Zeccheto M. Victorino; Comunicación y actitud crítica; Col comunicación N° 5. Argentina, Paulinas, 1986. 182p.

92.- Vacchieri, Ariana comp. El medio es la TV. Argentina, la Marca, 1992.