



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

LA EDUCACION ESCOLAR ANTE LA INFLUENCIA DE LA TELEVISION-ESPECTACULO: UNA PROPUESTA DE REESTRUCTURACION DEL MODELO EDUCATIVO

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION

P R E S E N T A

GERARDO MEJIA GUADARRAMA

DIRECTORA DE TESINA: MAESTRA. MERCEDES DURAND FLORES.



MEXICO, D. F.

258484

1998

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

↳ A mis queridos padres, Martha y Carlos, por la interminable espera y la paciencia que nunca perdió la fe.

↳ A mi hermana Lety, por su ejemplo lacerante pero vivificador.

↳ A mi amada esposa Ángeles, cálida malinalli, por su amor reconfortante y su confianza con y sin reservas.

↳ A mi pequeño hijo Alexis, por la ilusión y la sonrisa que iluminaron la elaboración de esta Tesina.

AGRADECIMIENTOS

A la Maestra Mercedes Durand Flores, directora de Tesina, un especial agradecimiento por su valiosa asesoría y la invaluable experiencia compartida durante la elaboración del presente trabajo recepcional.

A la profesora Lucia Moreno, asesora de redacción, por su afectuoso y constante seguimiento del proceso y su motivación permanente para continuar adelante.

A los sinodales Lic. Adriana Berrueco García, Lic. Cecilia Sánchez Espinoza y Lic. Fernando Munguía Rodríguez, por el tiempo dedicado a la revisión del trabajo y sus valiosos comentarios.

A todos los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y, en general, a todos aquellos que en su tiempo infundieron con sus dudas e interpretaciones de la realidad, el espíritu inconforme y cuestionador que es mi mayor gratitud para con mi alma mater la Universidad Nacional Autónoma de México.

A todos mil gracias.

Índice de Contenido:

Introducción.	1
Capítulo 1: las necesidades humanas del desarrollo biopsicosocial.	5
1.1 El individuo y las necesidades humanas.	6
1.2 Necesidades humanas y motivación.	9
Capítulo 2: La educación escolar y la influencia de la televisión-espectáculo.	19
2.1 <i>La dinámica pedagógica de la educación escolar tradicionalista.</i>	20
2.1.1 La educación tradicional.	24
2.1.2 La tecnología educativa.	25
2.1.3 La escuela nueva.	27
2.1.4 La educación tradicionalista.	28
2.1.5 <i>La influencia de la televisión-espectáculo en el proceso educativo.</i>	30
2.2 El modelo comunicacional de la televisión-espectáculo.	32
2.2.1 El lenguaje videotecnológico.	35
2.2.2 La ensoñación colectiva.	38
2.3 La educación tradicionalista, la televisión-espectáculo y las necesidades humanas.	40
2.3.1 Necesidades humanas y educación tradicionalista.	40
2.3.2 Necesidades humanas y televisión-espectáculo.	41
Capítulo 3: La educación humanista, las necesidades humanas y la televisión-espectáculo.	43
3.1 La educación humanista.	43
3.1.1 Características y objetivos de aprendizaje.	44
3.1.2 Dinámica pedagógica de la educación humanista.	45
3.2 Educación humanista y necesidades humanas.	47
3.3 <i>La oferta de la educación humanista ante la televisión-espectáculo.</i>	49
Conclusiones.	60
Fuentes bibliográficas.	64
Fuentes hemerográficas.	66

Introducción

La influencia de los medios de comunicación colectiva en el proceso educativo ha sido una preocupación constante para los teóricos de la educación, los profesores activos y los padres de familia. Diversas opiniones y prejuicios no siempre documentados y calificados, han moldeado una visión apocalíptica de la injerencia nociva de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual ha producido demandas y propuestas para "defenderse" de los llamados "medios de enajenación masiva", principalmente de la televisión. El gremio magisterial no ha sido ajeno a esta política de censura e inculpaición. En noviembre de 1994 como resultado del Primer Congreso Nacional de Educación organizado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la mesa de trabajo "Los Medios de Comunicación Social como factores de la Educación" propuso entre otras medidas:

- Incrementar en el tiempo de programación televisiva los contenidos de instrucción y apoyo a los programas escolares, con la participación de especialistas, pedagogos y comunicadores independientes.
- Incorporar a la formación de los profesores una "alfabetización" que les permita "medlar" entre la programación cotidiana y el contenido de los aprendizajes.
- Agregar al curriculum de la educación básica el análisis de los mensajes televisivos para que el educando "aprenda a diferenciar" el valor de los contenidos que recibe.

- Gestionar la creación de los canales educativos Radio-SNTE y TV-SNTE.

Desde mi punto de vista, como egresado de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, como profesor de educación media superior y como ponente en dicho congreso, consideré y considero que las medidas mencionadas son inoperantes, intrascendentes e ingenuas, basadas en el desconocimiento de la dinámica de los procesos de la comunicación humana en sus diversos e interdependientes niveles, así como en la creencia popular que considera a las opciones de ensoñación colectiva como medios de comunicación de masas (mass media) lo cual implica que la decodificación y significación de los mensajes resulta también masiva (unívoca), sin tomar en cuenta las particularidades psicosociales y las necesidades personales de crecimiento humano de cada individuo.

Desde esta premisa se ha señalado a la televisión como un factor capital en el deterioro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que el objetivo general del presente ensayo-tesina consiste en evidenciar que la televisión-espectáculo es, además de una institución mediatizadora y de control social, una opción compensatoria para realizar, mediante procesos intrapsíquicos, necesidades socio-individuales de crecimiento personal y que su influencia como distractor en la educación escolar depende de la propia pobreza de la dinámica educativa tradicionalista. Con fundamento en los principios de la corriente humanista y en la interpretación psicoanalítica de la fantasía fundamentalaré, a manera de ensayo, los argumentos deductivos que sustentan el estudio interpretativo de los procesos de comunicación social y de la

dinámica educativa centrados en la persona, es decir, en los telespectadores y los estudiantes, como una variante metodológica para comprender el papel que estas posibilidades existenciales desempeñan en el ámbito del desarrollo socio-personal.

Considero que esta investigación puede coadyudar a aportar elementos de análisis para justificar, si es que esto no fuera ya evidente, la urgente necesidad de una innovación radical en el sistema escolar con el fin de cambiar de un modelo educativo autoritario (centralizado en el curriculum y el maestro) a un sistema participativo, dialogal y centrado en las necesidades y el desarrollo de las potencialidades del alumno, a fin de no continuar en el inmovilismo que implica el desplazar las causas del fracaso educativo a factores ajenos al complejo de interrelaciones socio, inter e intrapersonales que se dan en las aulas.

En el capítulo Uno se presentarán los fundamentos del desarrollo humano, las necesidades individuales y sociales de crecimiento y las potencialidades y motivaciones para desarrollar las capacidades y características de la personalidad, con base en la interpretación de los aportes de Abraham Maslow, Erik Erikson y Carl Rogers, principalmente. Lo anterior con el fin de presentar el sustento teórico que permita explicar la relación entre las necesidades propias del desarrollo de la personalidad, las posibilidades de crecimiento que ofrecen los diferentes modelos educativos y la opción compensatoria que representa la televisión-espectáculo.

En el capítulo Dos se describirán las dinámicas de la televisión-espectáculo y de las diferentes propuestas y prácticas educativas (la escuela tradicional, la tecnología educativa, la escuela nueva y la

educación tradicionalista) entendiéndolas en tanto paradigmas comunicativos y relacionándolas comparativamente para descubrir las posibilidades que ofrecen como facilitadores del desarrollo humano de los individuos-sociales.

En el capítulo Tres se expondrá la propuesta de la educación humanista y su potencial como ámbito del desarrollo personal frente a la opción compensadora de la televisión-espectáculo. Asimismo, se evidenciará la inviabilidad de la educación para los medios, la intrascendencia de la "mediación docente" y los límites de la televisión educativa como sustituto de la función docente. Se destacará la importancia de la intracomunicación personal como proceso selectivo-interpretativo para elegir mensajes potencialmente simbólicos y la trascendencia de esta actividad psicoconstructiva en la elección o repudio de la opción vivencial de la educación humanista y de la opción ensoñadora de la televisión-espectáculo.

En seguida incorporaré las conclusiones a las que llegué después de comprobar mis hipótesis de trabajo.

1. Las necesidades humanas del desarrollo biopsicosocial.

La felicidad del hombre es un sentimiento de placer por su actividad que reporta provecho a otros; es un sentimiento de poder creativo, engendrado por el trabajo creador.
K. Platonov.

En la actualidad es una realidad innegable e irreversible la presencia mundial y globalizadora de los medios masivos de Información y entretenimiento. La importancia diaria de la televisión para la formación y desarrollo de la estructura psicosocial de millones de personas es evidente, así como el avance de los sistemas de Información y comunicación computarizada. En México, estos medios son en gran mayoría de propiedad privada por lo que su objetivo empresarial es el lucro, mas allá de su definición teórico-legal de servicio público o social.

En la televisión de recepción abierta¹, el gran negocio de la venta de tiempo publicitario se fundamenta en la capacidad para atraer y captar el mayor número de teleaudiencia. Por esta razón la programación busca responder a los gustos y preferencias de la mayoría del público usuario que al elegir y sintonizar una determinada señal cierra el círculo comunicativo. Si bien es cierto

¹ Por televisión de recepción abierta se entienden todas aquellas señales de libre acceso sin costo inmediato para el consumidor. En el Distrito Federal los Canales 2, 4, 5 y 6 de Televisa, 7 y 13 de Televisión Azteca, 11 del Instituto Politécnico Nacional y 22 de CNCA. Sin embargo estos dos últimos al ser de propiedad federal responden a otra dinámica en su programación.

que en la actual aldea global comunicada y relacionada por la industria de producción audiovisual para el consumo amplio, las opciones de entretenimiento masivo son limitadas y controladas, también lo es que la elección de la programación de un medio u otro y la consecuente utilización del tiempo sigue siendo una decisión, consciente o inconsciente, propia de cada persona. A pesar de todos sus recursos publicitarios y la riqueza técnica para la manipulación de su lenguaje, la televisión no existiría sino hubieran individuos que eligieran esta actividad en detrimento de otras formas de relación social.

La educación en y para los medios recibida desde la infancia y a lo largo del desarrollo de la personalidad del teleespectador permite explicar la pobreza de sus expectativas y demandas de espectáculo e información, pero no explica la aparente falta de motivación para realizar otro tipo de necesidades de crecimiento personal y social que sólo es posible desarrollar con plenitud en el intercambio enriquecedor con otros seres humanos y en la propia intracomunicación y construcción de la autoestima. Sin embargo, la realidad es que hoy en día la teleadicción es una actividad vital en el desarrollo de un gran número de personas. Por lo que el encontrar la relación entre la teleadicción y las necesidades humanas es de suma importancia para comprender y acaso revertir este proceso.

1.1 El individuo y las necesidades humanas.

Los diferentes modelos teóricos del desarrollo de la personalidad se inician a finales del siglo XIX con los estudios de los procesos

psíquicos internos y de la sexualidad infantil realizados por Sigmund Freud. Sus aportaciones para comprender el desarrollo dinámico de la personalidad como resultado de las interacciones entre impulsos innatos, construcciones intrapsíquicas y relaciones sociales, han influido e influyen a una diversidad de autores y teorías a cerca de la personalidad y las motivaciones de la conducta humana. Los diferentes enfoques teóricos, desarrollados a lo largo del siglo, van desde las propuestas neopsicoanalíticas-filosóficas, las psicoindividuales y psicosociales, hasta las integradoras del Yo, las psicobiológicas y las psicoestadísticas. Además de las contribuciones humanistas de Abraham H. Maslow, las evolutivas de Erik H. Erikson, las interpersonales de Harry S. Sullivan, las socioanalíticas de Erich Fromm, entre otras. No obstante, a pesar de la aparente disparidad de propuestas, enfoques y criterios de los "personólogos", es posible afirmar que este cúmulo de aportaciones son más complementarias que contradictorias en su intento por explicar las motivaciones de la conducta humana con base en el desarrollo de la personalidad.

Algunas ideas fundamentales subyacentes en los diferentes modelos son las siguientes: primero, el desarrollo de la personalidad tiene lugar en etapas sucesivas, en orden constante y son inherentes a la naturaleza humana. Segundo, cada etapa se caracteriza por un complejo de rasgos y necesidades dominantes y un conflicto crítico que debe ser resuelto. Tercero, si la resolución del conflicto no es satisfactoria, las etapas posteriores reflejarán este fallo en forma de carencias y disfunciones físicas, psicológicas, cognitivas, emocionales y sociales. Cuarto, las etapas no son excluyentes, las necesidades y potencialidades de crecimiento de cada una permanecen, satisfechas o no, para formar una antroposíntesis cuya

dinámica re-estructuradora y adaptativa continúa hasta la desaparición orgánica del individuo.

En este contexto, la emergencia y urgencia de nuevas formas de convivencia interpersonal y social, producto de la globalización y el auge de las nuevas tecnologías, hacen cada vez más evidente la necesidad de una teoría general de la personalidad que permita explicar, comprender y anticipar los motivos de la conducta humana para diseñar programas sociales de educación formativa que respondan a necesidades individuales y a intereses y objetivos sociales. Dada la complejidad del fenómeno a estudiar y con base en la riqueza multidisciplinaria de los diversos enfoques, es también manifiesto que esa teoría general sólo será posible como producto de la investigación interdisciplinaria e integradora de biólogos, sociólogos, antropólogos, psicólogos, psiquiatras y otros especialistas en el estudio de las actividades humanas.

En el presente capítulo se estructura una propuesta teórica que explique la motivación de la conducta humana a partir de necesidades inherentes al hombre. Me fundamentaré en la psicología humanista de Abraham Maslow y la relacionaré con las aportaciones de Harry Sullivan, Erik Erikson y Carl Rogers, sin dejar de reconocer la influencia que la corriente psicoanalítica tienen en el origen de estas propuestas y en mi propia interpretación. Es necesario mencionar que mis conocimientos de psicología no son producto de la educación formal-académica en esa disciplina, por lo cual mi propuesta tiene el carácter de hipótesis de trabajo, con todas las carencias y posibilidades que esta categoría implica.

1.2 Necesidades humanas y motivación.

La conducta humana responde a dos dinámicas: los estímulos y la motivación. Los estímulos son causales externos producto de la expectativa de recompensa (estímulo positivo) o de la amenaza de castigo (estímulo negativo). Generalmente cuando el estímulo desaparece cesa también el efecto, es decir, la conducta inducida, a menos que se presente un refuerzo o que el comportamiento se convierta en hábito mecanizado. En cambio, la motivación es una causal interna, una energía e impulso que induce al sujeto a elegir y realizar tal o cual conducta.

La motivación nace, consciente o inconscientemente, de una necesidad o carencia con el fin de evitar la tensión (displacer) o lograr la satisfacción (placer). Las necesidades motivacionales de carácter biopsicosocial son innatas (instintivas e instintoides) en el hombre como expresión de la energía potencial que lo impulsa a manifestar todas sus habilidades y virtudes para alcanzar la plenitud de su condición humana. Esta potencialidad psicoindividual se desarrolla en el contexto biológico, familiar y social de cada persona y en la respuesta que cada individuo da a su medio vivencial de acuerdo al propio concepto que de sí mismo y de los otros se va formando desde sus primeras experiencias de vida. Es una dinámica constante de creación y recreación de la personalidad y de búsqueda de sentido a la existencia social e individual del hombre.

El proyecto personal de vida.

El estudio de las necesidades biopsicosociales nos permite deducir los orígenes de la elección del proyecto de vida de las personas,

desde aquel que decide entregarse a labores de altruista interacción social hasta el otro que elige la rutina diaria de la solitaria teleadicción. Es importante precisar que en esta explicación tentativa hago referencia a los individuos que entran en los parámetros de normalidad, no a aquellos que caen en diagnósticos de enfermedad mental. También cabe diferenciar entre el teleadicto y aquellos otros televidentes que conscientemente deciden qué, cuándo y cuánto consumo televisivo realizan. El teleadicto, en cambio, es aquel que ocupa la mayor parte o la totalidad de su "tiempo libre" en ver televisión, y que prefiere realizar esta actividad a otras formas de entretenimiento y, sobretodo, de interacción social y personal.

Para Abraham Maslow existen en el ser humano dos tipos de necesidades y de motivaciones: de deficiencia y de crecimiento. Las primeras, a las que considera de orden inferior o meramente biológico, son las necesidades fisiológicas o de sobrevivencia (respiración, alimentación, descanso y abrigo) y las necesidades de seguridad (verse libres del miedo y la inseguridad ante incidentes dañinos y peligrosos). Las segundas son las necesidades de crecimiento o del Ser: necesidades de pertenencia, de amor e intimidad, de autoestima y de actualización del yo o autorrealización. Las necesidades de crecimiento se consideran superiores ya que caracterizan la esencia de lo humano. No obstante, ambos tipos de necesidad tienen un origen instintivo, es decir, son innatas en cada individuo y se manifiestan en forma de motivación o impulso para satisfacer carencias que implican el desarrollo de habilidades potenciales. Maslow considera que sólo cuando han sido satisfechas las necesidades de sobrevivencia es posible realizar las necesidades de crecimiento. Lo anterior no implica, a mi juicio, que al centrar el

Interés en las necesidades de sobrevivencia, ya sea por deficiencia en el desarrollo de habilidades personales o por condiciones represivas del medio biológico o sociocultural, desaparezca el deseo y la necesidad por alcanzar la plena realización del potencial creativo y productivo de la persona.

¿Es posible la felicidad?

La tesis psicoanalítica del principio de placer considera que la meta del hombre es alcanzar la felicidad. Esta aspiración tiene un fin positivo (experimentar intensas sensaciones placenteras) y un fin negativo (evitar el dolor y el displacer). El sufrimiento tiene tres fuentes: la decadencia del propio cuerpo condenado a la aniquilación, las fuerzas destructoras del mundo exterior y las relaciones con otros seres humanos. Para Sigmund Freud el principio de placer era irrealizable, pero era también imposible sustraerse al intento de su realización.²

Harry Sullivan considera que la tensión (la ansiedad) y el sufrimiento tienen dos fuentes: las necesidades orgánicas y la inseguridad social (que equivalen a las necesidades de sobrevivencia de Maslow). La ansiedad puede tener un sentido positivo, cuando impulsa o motiva a la satisfacción de la necesidad (actitud de riesgo y experimentación), o un sentido negativo, cuando orilla a la pasividad y el estancamiento (actitud defensiva y regresiva). Para Freud los métodos para evitar el dolor y la ansiedad (actitud compensatoria) son: el aislamiento voluntario, el someterse a la naturaleza, la intoxicación, el aniquilamiento de los instintos (la negación del

² Freud, Sigmund. El Malestar en la cultura, pág. 17-42.

deseo), la moderación de la vida instintiva bajo el principio de realidad, el desplazamiento de la libido (síntomas neuróticos y sublimación), la fantasía, la intención de transformación delirante, individual o colectiva, de la realidad, el goce de la belleza y el amor.³ Sin embargo, reconoce que estas compensaciones no garantizan la perdurabilidad ni la total satisfacción del deseo de felicidad.

De las propuestas anteriores, es posible obtener algunas conjeturas: primero, la necesidad de buscar la felicidad, a la que Maslow llamaría la plenitud de la autorrealización, es un deseo inherente e irrenunciable del hombre. Dos, esta ansiedad puede ser motivacional para el desarrollo de potencialidades o puede desviarse en conductas compensatorias o de pasividad. Tres, las conductas compensatorias no pueden satisfacer plenamente la necesidad de felicidad porque no promueven el desarrollo de habilidades para satisfacer las necesidades de crecimiento.

Maslow define como metamotivación a la necesidad instintiva de cubrir las necesidades de crecimiento y la búsqueda de los valores del Ser (autorrealización) para evitar caer en lo que denomina metapatologías. La autorrealización significa experimentar plena, vivida y personalmente en total concentración y abstracción la plenitud de la potencialidad humana. Es un proceso progresivo de elecciones voluntarias para permitir la realización de un Yo pleno y auténtico (que es bueno y creativo por naturaleza) en un constante

³ Idem

descubrimiento e identificación de defensas desacralizadoras de los valores del Ser para resacralizarlas.⁴

Entre el "Yo deseo" y el "Yo debo".

Para Maslow todos los seres humanos son individuos autorrealizantes que, una vez que han satisfecho sus necesidades básicas, se sienten motivados a otras formas más elevadas de realización, búsqueda de valores del ser, conocimiento de su Yo auténtico y rompimiento de la dicotomía negativa trabajo-placer para entregarse a una vocación externa a ellas mismas. Es una situación ideal en el que el "yo deseo" coincide con el "yo debo", lo cual provoca un sentimiento de ser afortunado al introyectar el trabajo como una característica del Yo. La introyección del trabajo y los valores del ser significan que el Yo ha trascendido la distinción entre el yo y los otros, en una actitud de amorosa entrega, sabiduría y comprensión del sentido existencial de la vida.⁵

Potencialmente todos los seres humanos estarían metamotivados para descubrir en sí mismos los valores del Ser que por su naturaleza instintoides les son intrínsecos, es decir, necesarios para evitar las patologías y para alcanzar el pleno desarrollo de lo humano. La privación patogénica del desarrollo de los valores del Ser provoca metapatologías generales y específicas que impiden la plena realización del potencial humano. Estas privaciones son producto de un contexto de experiencias socioindividuales y de la vivencia de una cultura que promueve la formación de un concepto

⁴ Maslow, Abraham. La amplitud potencial de la naturaleza humana. pág. 287-328.

⁵ Maslow, Abraham. "Defensa y desarrollo". pág. 194-200.

sociopersonal de una comunidad motivada exclusivamente por necesidades fisiológicas y de seguridad.

Los periodos críticos del desarrollo.

Es importante destacar que si bien la metamotivación está presente en todo ser humano su realización implica el desarrollo de ciertas habilidades básicas de comunicación intra e interpersonal. Es este sentido la teoría del desarrollo epigenético de Erik Erikson plantea edades de desarrollo marcadas por periodos críticos en los que la resolución o no resolución de los conflictos de crecimiento, determinará la adquisición o carencia de habilidades y virtudes que son indispensables para solucionar las necesidades de realización del Ser. Erikson explica el desarrollo de estas habilidades o virtudes dándoles carácter de valores: esperanza, voluntad, propósito, competencia, fidelidad, amor, responsabilidad y sabiduría.

Si consideramos en conjunto la pirámide de prioridad de las necesidades humanas de Maslow y el cuadro de las ocho etapas del desarrollo de Erikson, es posible relacionar el desarrollo de las habilidades de relación interpersonal y de los valores virtudes como necesidad y resultado del avance en cada peldaño de la pirámide, tal y como se muestra en la siguiente gráfica:

Tabla comparativa de las edades del desarrollo de Erikson y la prioridad de las necesidades humanas de Maslow.⁶

Edades del desarrollo de Erik Erikson	Conflicto dominante de crecimiento personal	Plenitud de potencialidades (habilidades psicosociales)	Prioridad de las necesidades humanas de Maslow
Infancia temprana nacimiento a un año de vida	confianza fundamental contra desconfianza	seguridad fe aceptación adaptación	Fisiológicas alimentación, abrigo y conservación
Infancia última de uno a tres años	autonomía contra vergüenza y duda	dar y recibir flexibilidad derechos propios del Yo	De seguridad libertad del miedo y la inseguridad
Niñez temprana de cuatro a cinco años	iniciativa contra culpa	seguridad curiosidad identificación consciencia	De seguridad justicia, derechos y obligaciones
Niñez media de seis a once años	industriosidad contra inferioridad	trabajo significativo aprendizaje responsabilidad cooperación	Pertenencia aceptación, solidaridad y afecto
Pubertad y adolescencia de doce a veinte años	identidad del ego contra confusión del rol	pertenencia social utilidad valoración hacia sí mismo y los otros deseo de aprendizaje compromiso ideológico polarización sexual	Pertenencia afecto intimidad sexualidad
Juventud	intimidad contra aislamiento	mutualidad intimidad integración sexo-amor autoestima	Reconocimiento valoración y status amar y autoestima
madurez	productividad contra estancamiento	proyección productividad significado social Intimidad psicosexual	Autorrealización productividad creatividad
edad adulta última	integridad contra desesperación	síntesis vivencial integración amor, fe y seguridad armonía, orden y espiritualidad	Autorrealización trascendencia

Necesidades, deseos y televisión.

De acuerdo con la propuesta humanista, las personas no desarrolladas centrarían su interés en las necesidades fisiológicas de sobrevivencia, en el deseo sexual básico y en los requerimientos

⁶ Fuentes para elaborar la tabla: Bischof, "Interpretación de las teorías de la personalidad", pág. 617-626, y Rodríguez Estrada. Autoestima. pág 16-39.

de seguridad, es decir, en la forma de dar salida compensatoria a la represión que el principio de realidad y el sentimiento de culpa (super yo) hacen de los deseos sexuales y la agresividad. En este sentido, las vivencias imaginales de la programación de la televisión-espectáculo posibilitan procesos inconscientes de identificación y proyección. Estos procesos son expresiones de necesidades insatisfechas y de carencia de habilidades de crecimiento personal para intentar relaciones interpersonales de riesgo y experimentación que faciliten el sentido de pertenencia, la autoestima y la autorrealización.

La resolución de los conflictos de las edades del desarrollo de Erikson no sólo depende de las relaciones con las personas altamente significantes del entorno, sino también de la respuesta que el individuo dé a esas condiciones externas, es decir, de la formación del autoconcepto y las expectativas de sí y de los otros (intracomunicación). Para Carl Rogers la forma de realizar el Yo es viviendo experiencias de interacción humana en la experimentación de roles y el desarrollo-aprendizaje de habilidades. Estas experiencias de vida son valoradas e interpretadas por el Yo con base en su entorno cultural significativo para darles un significado en la formación del autoconcepto y expectativas del Yo y del mundo.

Los primeros años de vida y la industria de producción audiovisual de espectáculos.

La psicología humanista acepta el planteamiento de que las experiencias de los primeros años de vida son fundamentales para la estructuración de la personalidad y que su influencia se manifiesta

en las etapas de madurez. No obstante, también considera que la personalidad puede ser reeducada al llenar las carencias de desarrollo o resolver los conflictos pasados, en cualesquiera de sus etapas. A partir de la base de que la potencialidad del desarrollo del Ser se mantiene latente en cada individuo y manifiesta la necesidad de su realización en forma de ansiedades existenciales. Cuando el entorno sociocultural de la persona no estimula la valoración y superación del Yo, el impulso potencial se encauzará por actitudes defensivas y/o compensatorias. Una de las cuales es la fantasía compensatoria y mediatizante (no liberadora, ni propositiva) que produce la industria de producción audiovisual de espectáculos para el consumo masivo. El ensueño colectivo que comparten millones de teleadictos de la aldea global es la expresión desesperada y patógena de la potencialidad autorealizante por manifestarse en un contexto psicosocial adverso. La elección por el pasatiempo televisivo, por los videojuegos o los sistemas de comunicación computarizados, evidencian el fracaso de las estructuras comunicativas de la familia, la escuela y otras instituciones sociales para facilitar el desarrollo humano de los individuos.

Investigar y analizar la elección de la programación por grupos sociales en cada una de las etapas del desarrollo de la personalidad, relacionarlo con el análisis de contenido de los programas para determinar los procesos psicológicos que se presentan y encontrar su significación en referencia a las necesidades de crecimiento, es una ardua tarea pendiente para un equipo interdisciplinario de investigadores.

En el siguiente capítulo analizaré las estructuras comunicativas de la educación escolar tradicionalista y de la televisión-espectáculo con el fin de valorar sus posibilidades como contextos socioculturales satisfactores de necesidades del desarrollo humano o como prácticas sociales compensatorias o defensivas.

2. La educación escolar y la influencia de la televisión espectáculo.

Mucho de lo que se llama pensar es solamente un círculo vicioso y estereotipado...La lógica formal (tradicional) no es un pensamiento creador, sino la estereotipia y el control del pensamiento. Lo espontáneo es el pensamiento dialéctico.
M. Kagan.

En el estudio de los grandes problemas de fin de milenio es cada vez más frecuente relacionar los conflictos humanos con errores o carencias comunicativas. Esta tendencia en los análisis dista de ser una moda académica. En su estructura básica todo proceso de la vida, y del ser humano en particular, es posible interpretarlo como un modelo comunicativo. Desde los procesos individuales de respiración y nutrición hasta las complejas redes de información cibernética e interdependencia económica, las actividades humanas se ajustan a los esquemas del emisor-mensaje-receptor.

El campo de la comunicación humana se puede entender, para efectos de análisis, en dos niveles: la comunicación externa, que abarca los procesos de las relaciones interpersonales, la comunicación organizacional y los medios de comunicación colectiva. Y, segundo, la intracomunicación que se refiere a los procesos de autoconocimiento, autoconsciencia, autocrítica y formación de la autoestima. Tener en cuenta estas dos dimensiones es de gran

importancia para comprender en su complejidad los modelos característicos de la comunicación de masas.

2.1 La dinámica pedagógica de la educación escolar tradicionalista.

El proceso educativo como modelo comunicacional

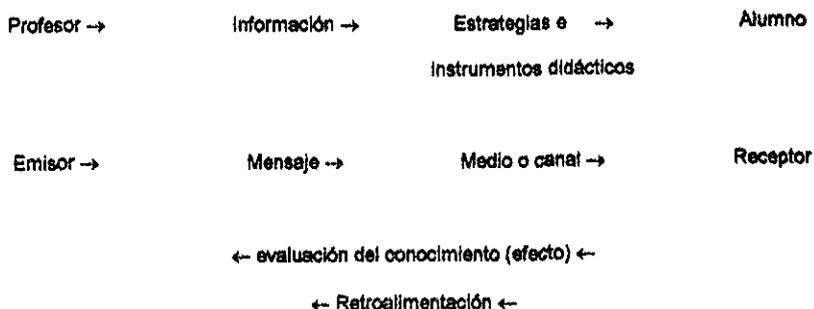
Parafraseando el esquema elemental de comunicación de Aristóteles, se puede afirmar que el concepto popular de educación se interpreta como paradigma comunicativo en tanto que es posible la interrogante: ¿quién enseña qué a quién, con qué efecto y utilizando qué medios? El maestro juega el papel del *emisor*, la información es el *mensaje*, el alumno el *receptor*, la utilización de diferentes lenguajes se refiere a los *medios* y la evaluación del conocimiento (efecto) representa la *retroalimentación*. Tal y como se muestra en el modelo lineal de la educación como esquema de comunicación propuesto por Silvia Martínez Espinosa.¹

Entiendo por concepto popular de educación a la idea generalizada que limita la educación a la enseñanza, en donde lo importante es el quién enseña y lo qué se enseña. Mientras que, para efectos de la presente tesina, considero a la educación como el proceso de facilitación del desarrollo de las habilidades psicosociopersonales del individuo, en donde la actividad está centrada en el estudiante con el fin de prepararlo para la convivencia creativa y productiva en

¹ Martínez Espinosa, Silvia "El proceso comunicativo como proceso educativo", pág. 67-70.

sociedad y responsabilizarlo de sus propias metas y crecimiento como ser humano.

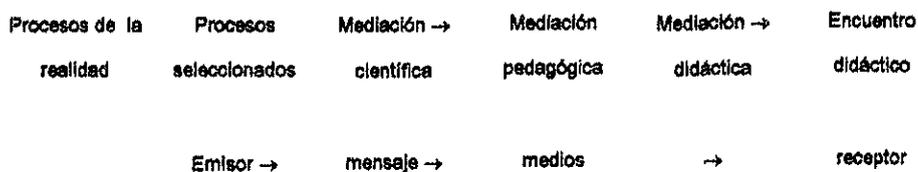
Modelo lineal de la educación como esquema de comunicación.



Como una opción al modelo lineal de la comunicación-educación, Sara Gaspar y Miguel Ángel Campos proponen un esquema centrado en tres elementos pedagógicos: el papel de mediador didáctico del profesor, las estrategias pedagógicas y la estructura lógico-conceptual del contenido. Y tres factores del contexto sociocultural: la historia personal del alumno y las determinantes sociales e institucionales. En un denominando "un proceso de interacción mediada simbólicamente" constituido por dos dimensiones centrales: la histórica (proceso de producción del conocimiento) y la didáctica

(proceso de construcción interpretativa del contenido de enseñanza-aprendizaje).²

El proceso de mediación docente.



Para Sara Gaspar y Miguel Ángel Campos, la mediación didáctica del profesor establece las condiciones de acceso al contenido de la enseñanza, en tanto que "el objeto propio de interacción en el aula no es la comunicación en sí misma, sino el contenido de enseñanza-aprendizaje". Conceptualizando a éste como la información que debe ser transmitida y comprendida. La temática del conocimiento es el resultado de una síntesis selectiva de carácter didáctico realizada por el profesor, el cual efectúa, condicionado por un contexto social, institucional y personal, una mediación científica (selección epistemológica y metodológica del conocimiento), una mediación pedagógica (organización racionalizada del conocimiento) y una

² Gaspar, Sara y Campos, Miguel Ángel. "Un modelo comunicacional...", pág. 71-77.

mediación didáctica (interpretación y presentación del conocimiento o planeación de estrategias didácticas).

Sistema de relaciones fundamentales del proceso didáctico.



Este ejemplo de antítesis crítica de los esquemas lineales del proceso educación-comunicación, por su carácter analítico e interpretativo de una realidad pedagógica, y por ser en sí mismo una propuesta didáctica, permite establecer algunas conclusiones acerca de la llamada comunicación educativa. Primero, al agregar más elementos descriptivos al modelo, éste gana en complejidad y profundidad de análisis, pero en lo básico se le puede reducir al

esquema simple, tal y como se muestra en las gráficas. Segundo, el modelo de Gaspar y Campos es ejemplo característico de lo que ha ocurrido con las propuestas teóricas y la práctica de los programas oficiales de la educación pública: centran su atención en las actividades protagónicas del profesor y en el contenido del curriculum, pero no consideran o minimizan el proceso interno socioafectivo-cognitivo de la construcción del aprendizaje del alumno (intracomunicación).

En el siguiente apartado analizaré, con base en el esquema elemental de la comunicación, las corrientes que han marcado la realidad educativa en nuestro país durante el presente siglo: la escuela tradicional, la tecnología educativa y la escuela nueva, con el fin de identificar los elementos en que recae, como propuesta de acción y como teoría del aprendizaje, el rol activo del proceso.

2.1.1 La educación tradicional

La didáctica tradicional surge para consolidar el avance tecnológico y científico que conlleva el desarrollo del capitalismo, su filosofía se basa en el mantenimiento del orden y la autoridad representadas por el maestro poseedor del conocimiento, dominador del método y modelo intelectual y moral de las grandes realizaciones del arte, la cultura y la civilización. Su práctica pedagógica se fundamenta en la repetición, la imitación y la fijación de conocimientos y actitudes de una cosmovisión socialmente aceptada. Es un modelo de supuesta pureza y perfección, que permitiría lograr la consciencia comprensiva de la sociedad y la adquisición de sentimientos nobles y generosos.

¿Quién enseña a quién?

En este modelo, el maestro juega el papel de portador, seleccionador y transmisor del conocimiento, con base en una autoridad intelectual y moral que le dan carácter de paradigma viviente de la cultura. Mientras que el alumno, en un papel pasivo, se limita a memorizar sólo una parte del amplio contenido del curriculum, actividad que no garantiza el desarrollo de habilidades intelectuales superiores como la capacidad de análisis, la interpretación valorativa, la síntesis y la creatividad.³

2.1.2 La tecnología educativa

La tecnología educativa surge después de la Segunda Guerra Mundial como un modelo de escuela para América Latina con la finalidad de crear los cuadros técnicos y científicos que requiere la extensión del capitalismo. Es una propuesta fundamentada en principios teóricos de la psicología conductiva, que conceptualiza al aprendizaje como un conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas, y entiende la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje. Para Vasconi la tecnología educativa es la corriente adoptada por los ingenieros de la conducta que se especializan en la planeación de sistemas educativos para elevar el rendimiento académico mediante la implantación de técnicas de estudio.⁴

³ Garza Escalante, Prisciliano. La didáctica crítica...pág. 21-25.

⁴ Idem.

¿Qué se le enseña a quién?

En la tecnología educativa, los contenidos y objetivos de estudio son redactados en función de actividades objetivas, observables y medibles de los alumnos, y representan, junto con la instrumentación didáctica, la parte medular de los planes de estudio. Al conocimiento se le considera una acumulación sistemática de información. En tanto que el maestro o "Ingeniero conductual", tiene la función de aplicar técnicas e instrumentos con la finalidad de controlar los estímulos y reforzamientos necesarios para lograr las conductas esperadas en los alumnos, así como asegurarse de que éstos cumplan con el objetivo de aprobar en su capacidad de seguir instrucciones y repetir información. De tal manera se considera al alumno incapaz de realizar por sí mismo aprendizajes correctos, por lo que es necesario moldearlo "como instrumentalidad que se aviene a todos los propósitos y fines técnicos".

El espíritu al servicio de la técnica.

De esta forma la práctica pedagógica gira entorno a un rígido plan de estudios, cuyos objetivos, contenidos y estrategias didácticas están meticulosamente expresadas en horas y actividades (tiempos y movimientos), en donde no hay lugar para la experimentación y la innovación. El maestro es reducido a la calidad de técnico experto en aplicar estrategias de enseñanza y control. Mientras que al alumno se le considera un mero instrumento dividido en áreas de trabajo afectivas, cognoscitivas y locomotoras, al cual se moldea conforme a las necesidades y fines de un plan maestro elaborado por academias de expertos "Ingenieros educativos", que responde a

intereses políticos, sociales y mercantiles del sistema socioeconómico y cultural dominante.

2.1.3 La escuela nueva.

La escuela nueva, también llamada didáctica crítica, es un conjunto de análisis y propuestas que a lo largo del siglo, y aun antes, han cuestionado las tendencias predominantes en la educación, pero sin llegar a conformar una teoría única del aprendizaje. Parte de la premisa de que lo más importante en el alumno no es el conocimiento que "le falta por adquirir", sino el hecho de poseer la capacidad potencial y el deseo latente por aprender. Considera la finalidad de la escuela como un ensayo-preparación para la vida social con el objetivo de combatir la pobreza y la ignorancia (Dewey).⁵ Otorga gran importancia al trabajo grupal, a la integración lúdica y a la actividad espontánea del estudiante surgida de sus propias necesidades.

¿Quién aprende?

A partir de la teoría cognoscitiva de Jean Piaget⁶, se ha profundizado en el enfoque psicoconstructivista (Cesar Coll y otros)⁷, en la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo (Ausbel)⁸ y en la importancia de las relaciones sociales para el desarrollo de habilidades de aprendizaje (Vygostsky).⁹ Sin embargo, estas investigaciones, análisis y propuestas no han llegado a constituirse

⁵ Dewey. Algunos aspectos de la educación moderna, p. 11

⁶ Véase. Coll Cesar. et al. El Constructivismo en el Aula. Grao de Servies Pedagogiques, Barcelona, 1993

⁷ Véase. Coll, Cesar y Gómez Granell. ¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo? en Cuadernos de Pedagogía, México, Enero-1994.

⁸ Idem.

⁹ Idem.

en política oficial de educación y es alarmante el número de profesores, principalmente aquellos no formados para la docencia, que desconocen ésta y otras corrientes que asumen la actividad docente como la facilitación para que el educando desarrolle sus capacidades y logre la satisfacción de sus necesidades, lo cual le permitirá expresarse en todo su potencial como persona (Carl Rogers).¹⁰ Estas propuestas de práctica educativa se explicarán en el capítulo tercero como parte de la educación humanista.

2.1.4 La educación tradicionalista.¹¹

Denomino educación tradicionalista a la amplia gama de realidades educativas que día a día se desarrollan en las aulas y que contienen, en menor o mayor escala, características de las tres corrientes sintéticamente descritas, pero que en términos generales pueden delinearse como el complejo de ideas y prácticas educativas que abarca los siguientes elementos: primero, un profesor autoritario sin reconocida autoridad moral¹² e intelectual que fundamenta su poder en el control de los instrumentos y criterios de evaluación. Segundo, un plan de estudio o currículum centrado en contenidos temáticos,

¹⁰ Véase Rogers, Carl. "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje", en Molina, Alicia. Diálogo e Interacción en el Proceso Educativo. El Caballito-SEP, México, 1985.

¹¹ El término educación tradicionalista, propuesto por Xochiquetzalli Mendoza Molina en "Corrientes de Interpretación en la Evaluación", ponencia presentada en el II Foro de Evaluación, UAM Azcapotzalco, Febrero-1983, se emplea para diferenciar las propuestas teóricas de las diferentes corrientes pedagógicas con la práctica real de la educación.

¹² La experiencia particular como Coordinador del Área del Tronco Común y en la delegación sindical del CETIS 51, me permiten afirmar que el número de profesores que incurren en prácticas de corrupción con los alumnos y la institución escolar (desde la venta de calificaciones hasta el acoso sexual) es significativo en el plantel, así como que el propio alumnado tiene conocimiento de esta situación y participa en ella como observador pasivo o en complicidad. Si bien la experiencia de un sólo plantel parecería estadísticamente insignificante, es vox populi que la corrupción es un cáncer que se extiende por toda la estructura del sistema educativo, tal y como lo ha afirmado en sus colaboraciones para la revista Proceso el investigador Pablo Latapí Sarre.

con objetivos cuya operativización se da sólo en el papel y con una instrumentación didáctica impuesta, ignorada en la práctica por el docente y que no está diseñada con base en necesidades y características reales de los alumnos. Tercero, una actitud latente de indiferencia a la política oficial, un autoconcepto docente de autosuficiencia pedagógica (no fundamentada en capacitación, investigación y actualización didáctica). Una vaga idea de la "utilidad" de conceder a los estudiantes "libertad racional de conducta" para que expresen las "inquietudes propias de su edad". Así como la necesidad de un trabajo grupal que se traduce en el abandono de la responsabilidad docente para que los alumnos investiguen "por sí mismos" y "aprendan a dar la clase" en trabajos por equipo.

En este amplio abanico de posibilidades docentes, el gran ausente sigue siendo el interés por el desarrollo personal del individuo, la falta de una política educativa del desarrollo de habilidades de aprendizaje para la vida y la escasa relación entre la docencia y la investigación que permita plantear propuestas creativas, que respondan a necesidades específicas de la población escolar y que resulten potencialmente atractivas para cada alumno.

¿Educación o represión?

El resultado de esta educación ha sido la destrucción de la capacidad intelectual y creativa de los alumnos al infundirles miedo por experimentar y por arriesgarse. Al no educarlos para que aprendan del error se les reprime su curiosidad natural. Se destruye el impulso intuitivo y desinteresado por aprender al instruirlos para obtener calificaciones y no aprendizajes. Al obligarlos a memorizar

conocimientos desestructurados y conceptos sin referente real se les hace sentir que esa confusión "no descansa en el material didáctico sino en su propia estupidez". Se les aburre con trabajos tediosos y repetitivos que no demandan atención ni esfuerzo de su inteligencia. Y en tanto que los profesores no son honestos respecto a sus sentimientos, ideas, temores, limitaciones, prejuicios y motivos, que se ocultan bajo una máscara de "dioses omniscientes y todopoderosos, siempre racionales, siempre justos, siempre correctos", no se permite que los propios alumnos sean honestos en cuanto a sus sentimientos, sus necesidades y sus demandas. Se les educa para callar y obedecer, para mandar y no escuchar.

En cuanto al currículum, la sola idea de que la educación debe centrarse en aprender una selección necesariamente mínima y parcial del conocimiento, y que éste será útil y válido para cuando el estudiante egrese, es absurda. Ya que lo importante es la actitud natural con que el alumno va desarrollando sus habilidades de aprendizaje y su estima por el estudio y la sabiduría.¹³

Todo lo anterior sin olvidar la pobreza del entorno "facilitador" sociocultural, político e institucional en el que se realiza el trabajo de profesores y alumnos en la educación escolar.

2.1.5 La influencia de la televisión espectáculo en el proceso educativo.

En esta dinámica de pragmatismo e indefinición interna, la educación escolar debe competir por la atención y el interés de los niños y jóvenes, entre otras opciones, con la programación de la televisión-

¹³ Holt, John. "Cómo fracasan los niños", pág. 45-61

espectáculo,¹⁴ la cual influye en el proceso educativo escolarizado cuando menos en:

- a) El desplazamiento de actividades como la lectura, la convivencia familiar y el tiempo dedicado a estudiar.
- b) La alteración del "ritmo cognoscitivo": el impacto de ver televisión desarrolla una intolerancia por ritmo tan "lento" de las actividades escolares en comparación con el vertiginoso cambio de escenarios vivenciales de la programación televisiva.
- c) La estimulación informativa y conceptual que se manifiesta en un estímulo cognoscitivo de conceptos y temáticas, y de desarrollo de habilidades intelectuales que no son trabajadas en la escuela.
- d) La estimulación afectiva que es donde radica, para algunos autores, el gran poder de seducción de la televisión.
- e) La provisión temática para la interacción social. El contenido de los programas de la televisión-espectáculo constituye una parte central de la interacción comunicativa dentro y fuera del hogar, y de los juegos cotidianos de niños y jóvenes.
- f) El conocimiento paralelo. La programación televisiva facilita el desarrollo de "otro conocimiento" que entra en competencia e incluso en conflicto con la temática escolar oficialmente aprobada.
- g) La adquisición de actitudes. Algunos autores han sugerido que se adquieren de la televisión actitudes y conductas que no son estimuladas en la escuela o la familia.

Para comprender la desventaja de la educación escolar tradicionalista a partir de su propia dinámica inhibitoria del desarrollo y ante la oferta imaginal de la televisión-espectáculo, es

¹⁴ Es necesario precisar que cuando hablo de televisión-espectáculo me refiero a los programas de la televisión abierta cuyo objetivo es el entretenimiento-seducción, es decir, la captación de la atención y el tiempo del televidente mediante la posibilidad de despertar en él alguna efectación emocional.

necesario interpretar los procesos de ensoñación-seducción a fin de comprender su influencia en el desarrollo personal del individuo social.

2.2 El modelo comunicacional de la televisión espectáculo.

La imaginación es más importante
que los conocimientos.
A. Einstein.

Por su formato la programación propia de la televisión-espectáculo se pueden clasificar en películas, teleseries, telenovelas, comedia y programas deportivos, los cuales se presentan en modelos estandarizados y de comprobada aceptación. Se diferencian de los programas informativos en que su objetivo explícito no abarca el divulgar noticias o conocimientos. No es un servicio de enlace para la sociedad, es un servicio para el disfrute del individuo social. En teoría su permanencia en el aire depende de los niveles de audiencia alcanzados, de su potencialidad realizada para lograr la preferencia del público. No obstante, es importante aclarar que esta característica de responder a los gustos o deseos de la gente es compartida por todo medio de comunicación colectiva. El telespectador busca y elige, dentro de las limitadas opciones a su alcance, aquellas que respondan a su ideología explicativa del mundo y/o aquello que en un proceso intrapsicológico le permita dar salida al deseo de realizar necesidades y desplegar habilidades potenciales.

Los análisis de contenido

La temática (el contenido) de la televisión espectáculo ha sido calificada desde diferentes y antagónicos enfoques teóricos como: 1) provocadora del libertinaje sexual, 2) promotora de la violencia, 3) difusora del materialismo consumista, 4) destructora de valores espirituales y éticos, 5) desintegradora de las relaciones familiares y, 6) mediatizadora y enajenante, lo que ha dado lugar a numerosos estudios de contenido que pretenden demostrar en la interpretación del investigador, en encuestas de opinión o de actitud y/o en prácticas de laboratorio, los supuestos efectos ya enumerados. Sin embargo, en estos análisis el gran ausente continúa siendo el estudio Interdisciplinario de los procesos de recepción centrados en el sujeto (telespectador) y no en el objeto de estudio (mensaje). Los análisis de contenido, en tanto interpretación personal o colegiada, manifiestan la ideología de tal o cual autor y quizá sean útiles para comprender los alcances de su perspectiva y sus prejuicios teóricos, pero no garantizan de ninguna manera que esa lectura particular sea una constante compartida por cada uno de los millones de telespectadores.

¿Promotores de violencia?

La temática de estos estudios se ha centrado en el uso de la violencia y su posible predisposición estimulada por esos programas. Van desde el análisis deductivo con base en teorías o sistemas filosóficos axiomáticos hasta los estudios de laboratorio que aíslan al individuo de su ambiente social natural y pretenden estudiar como unicasual aquello que es multifactorial (la personalidad y la conducta

humana). Lo anterior no implica negar que existe un efecto de la interacción entre el espectador y un determinado espectáculo audiovisual pero éste está condicionado por los procesos de intracomunicación simbólica que son particulares en cada individuosocial. Ni tampoco niega la urgente necesidad de profundizar en el estudio psicoantroposocial de las consecuencias que la teleadicción tiene en el desarrollo personal. Sin embargo, la propuesta consiste en centrar el interés en la persona individuosocial que consciente o inconscientemente elige el entretenimiento televisivo como opción de vivencia cotidiana. De tal forma que el telespectador ya no es entendido como el ente pasivo y atado a una "recepción forzosa", tal y como se describe en el siguiente esquema:

Modelo de la Comunicación Colectiva como Selección Individuosocial de Referentes Simbólicos para la Intracomunicación.



El proceso de la comunicación de masas se realiza en términos sociales cuando se sintoniza un medio o se asiste a un espectáculo, en ese momento se inicia un proceso de intracomunicación que implica la interpretación que se da a un potencial simbólico en el marco de la propia estructura intrapsíquica afectivo-intelectual para la construcción de la cosmovisión personal de la estructura y dinámica social y del personal proyecto de vida determinado por necesidades comunes de crecimiento y desarrollo (comentadas en el capítulo primero).

En este proceso de intracomunicación, en gran medida desapercibido por la consciencia racional, intervienen mecanismos de formación y defensa de la personalidad, de la formación del autoconcepto o ideal del yo, que se tratarán en los siguientes apartados a fin de comprender los ensueños colectivos.

2.2.1 El lenguaje videotecnológico.

A diferencia del lenguaje escrito que es una creación colectiva del desarrollo humano filogenético y que cada individuo debe aprender como necesidad social, pero no como necesidad vital, el lenguaje audiovisual de la programación televisiva es la representación videotecnológica de un lenguaje común y natural en el hombre: el de los sueños y la fantasía. Esta estructura simbólica audiovisual trastoca el ritmo natural de las rutinas vivenciales, elabora visiones irreales dando atributos y transformando objetos y sujetos, manipula las relaciones personales y sociales a manera de ensayo pesadillesco o placentera libertad. Espontáneo, inconsciente y libre en los

sueños, manipulable en la fantasía (sueños diurnos), es posible reproducirlo y comunicarlo a través del video, el cine, la televisión o las redes informáticas gracias a los avances tecnológicos y a los trucos de edición y animación computarizada.

La característica más importante de este lenguaje videotecnológico es que permite simbolizar imágenes apropiadas para la consciencia antroposintética¹⁵ que de sí mismo tiene el hombre más allá de los límites de la comprensión racional y de las barreras de la autocensura personal (represión). La capacidad humana para elaborar-encontrar múltiples sentidos latentes en un mismo mensaje audiovisual permite explicar el potencial seductor de algunos programas-representaciones de la televisión-espectáculo.

Por su carácter de elaboración consciente (e inconsciente) el lenguaje videotecnológico es similar al fantástico en la expresión de necesidades reprimidas o en la realización imaginal no penalizada de relaciones sociales inviables en la práctica cotidiana. Cumple una función compensatoria-mediatizadora, pero es también un detonador potencial de experiencias socioculturales innovadoras.

La interpretación simbólica.

La diferencia radica que en la fantasía la elaboración e interpretación son un mismo proceso, en tanto que en el lenguaje audiovisual la construcción industriocultural de representaciones estandarizadas y controladas es un proceso ajeno a la actividad interpretativa del individuo-social. De esta característica se abren

¹⁵ La consciencia antroposintética se entiende como el reconocimiento a la vez espiritual, psicológico y corporal de la mismidad mutante como definición de la individualidad-social, en oposición a la identidad racional que sólo se reconoce, y se fragmenta, en los diferentes roles sociales. Véase. Delhumeau, Antonio. El hombre teatral, Plaza & Janes, México, 1984.

dos perspectivas de análisis: uno, la posibilidad de comunicación entre mensajes audiovisuales públicos y potencialmente simbólicos y la opción individual, manipulada o libre, de utilizarlos como elemento de símbolo en la intracomunicación como una opción social de largo plazo. Dos, el propio fenómeno intrapsicológico de interpretación-construcción como factor del desarrollo personal.

Como estudio psicosocial debe explicar, entre otros aspectos, el detrimento de la propia actividad y de la capacidad de imaginar y sus consecuencias educativas y sociales en función de la creatividad. Así como el significado existencial de la teleadicción como actividad compensatoria frente a las necesidades del desarrollo personal y social. Sobre este tema se plantearán algunos principios e interrogantes en el apartado final de este capítulo.

Como proceso de interpretación individual simbólica es un campo de estudio poco investigado. Por lo que aventuraré algunas proposiciones a manera de hipótesis. Los seres humanos biopsicosociales compartimos necesidades comunes de crecimiento personal que implican necesariamente el desarrollo de ciertas habilidades potenciales de relación intra e interpersonal y que se manifiestan en un marco de referencia sociocultural (familiar y comunitario). El deseo es la expresión de la necesidad en la búsqueda de su realización. El objeto de realización del deseo depende de la disposición socialcultural de éste y de la capacidad personal para percibirlo, aceptarlo o recrearlo. Las relaciones humanas son el campo natural de la realización de las necesidades. La conversión del objeto de placer humano por un objeto inanimado es una medida patológica ante los límites frustrantes de las condiciones socioculturales (principio de realidad). Los sueños y la

fantasía son medidas compensatorias y ensayos para vencer los límites de la realidad y para encontrar vías para su transformación. El lenguaje videotecnológico de la televisión espectáculo comparte esta función compensatoria y el potencial sociocreativo gracias a la capacidad interpretativa de la consciencia humana, pero es también por su carácter de producto industrial-cultural estandarizado, controlado y al servicio de intereses mercantiles, un potencial inhibidor-mediatizador, un narcótico personal y social, que se manifiesta como única opción ante un medio represivo y una consciencia (autoimagen) de sí mismo enajenada. Es también una última opción para evitar la sociopatología y la manifestación desesperada del potencial del desarrollo humano por alcanzar su pleno desarrollo.

2.2.2 La ensoñación colectiva

Si entendemos los contenidos audiovisuales de la televisión espectáculo como fantasías industrializadas, es necesario explicar su poder de seducción como factores compensatorios a la manera de ensueños colectivos. Este concepto abarca la comunidad de referentes videotecnológicos y la práctica de recepción colectiva, pero no la igualdad de los efectos en términos de interpretación personal. Por ello no es posible englobar a la programación de la televisión-espectáculo en adjetivos de enajenante o idiotizadora, ya que cada televidente selecciona y busca aquello que le es útil para su propia necesidad (principio de utilidad). Resultando la interpretación del potencial simbólico tan diferente como diferentes

son las condiciones psicosociales de cada individuo. Lo anterior no excluye que algún programa-espectáculo provoque por identificación la creación de un alma colectiva unida por una pasión compartida (que sigue siendo la expresión de una necesidad) y en un mismo símbolo referencial, pero estos episodios culminantes y desbordados son la excepción a la cotidianidad del ensueño que es por lo general más adormecedor que épico. El alto nivel de teleaudiencia alcanzado por un programa en ciertas condiciones socioculturales no implica que sean los preferidos en la rutina diaria.

No obstante la teleadición como práctica cultural, el telespectador conserva siempre la capacidad de elección entre un programa o canal televisivo y otro. El nivel de audiencia de ninguna forma es equitativo entre las opciones. Los programas u orientaciones temáticas varían en función de la preferencia mayoritaria, la cual determina su permanencia al aire. Los diferentes canales o bloques temáticos están ideados en relación al potencial de seducción simbólico-social.

El proceso de intracomunicación se da en un nivel más afectivo que racional, de ahí la importancia de que el espectáculo sea a la vez una producto imaginal pero verosímil, para que el público lo acepte como referente en los procesos de identificación, proyección introversión y en los mecanismos de defensa que forman, confirman y ensayan la construcción del autoconcepto, el proyecto de vida y la cosmovisión del entorno social.

En este sentido pretender caer en el análisis de contenido o en el exceso de "psicoanalizar" personajes, es una tarea infructuosa e inviable en tanto que el objeto de estudio no es el contenido manifiesto del lenguaje audiovisual. Mientras que su "contenido

latente" es sólo la potencialidad simbólica del espectáculo imaginal y no se realiza más que en la interpretación simbólico-expresiva de las necesidades de cada individuo, las cuales son comunes en su origen pero diferentes en su realización personal y sociocultural.

No necesariamente es la historia argumental del programa el referente simbólico, las imágenes por sí mismas independientes de la trama y el carácter de las relaciones interpersonales son posibilidades de interacción para la consciencia imaginal que abarca a la realidad en una comprensión socioantroposintética.

2.3 La educación tradicionalista, la televisión-espectáculo y las necesidades humanas.

En los siguientes apartados se analizará la potencialidad de realización individual que ofrecen la escuela tradicionalista y la televisión-espectáculo como entornos socioculturales y las causas de la consecuente aceptación o rechazo por parte de los alumnos-telespectadores.

2.3.1 Necesidades humanas y educación tradicionalista

La educación tradicionalista representa una cárcel para el desarrollo humano por su objetivo y dinámica real centrados en la enseñanza, en la cual el educando juega un papel pasivo, de asimilador de información y se dejando de lado, en la práctica, los aspectos del desarrollo socioafectivo y psicossomático que son parte fundamental

de las necesidades de construcción de la personalidad de jóvenes y niños. Un análisis de correlación, que escapa a los objetivos de este ensayo, permitiría encontrar la incoherencia entre los objetivos y prácticas educativas y las necesidades humanas de crecimiento personal en cada etapa de la vida. Sin olvidar aquellas carencias que se arrastran aun desde las vivencias intrauterinas y la primera infancia. La actividad escolar se torna así en coercitiva, destructora de la curiosidad natural e Inhibidora de la creatividad en tanto va en contra del impulso natural del individuo.

Lo anterior adicionado a la dinámica sociofamiliar carente de estímulos intelecto-afectivos y al ritmo lineal de la sociedad contemporánea que reproduce rutinariamente una forma enajenada y enajenante de vida. En contraposición al ritmo natural (agrícola) de periodos de siembra, germinación, maduración y reposo. Baste una interrogante a manera de ejemplo ¿Cómo se justifica que un alumno inicie y termine un ciclo escolar realizando las mismas actividades rutinarias, cuando el aprendizaje se entiende como el desarrollo sistemático y progresivo de habilidades? De ahí que el alumno perciba intuitivamente a la escuela como enemiga de su desarrollo.

2.3.2 Necesidades humanas y televisión-espectáculo.

Como posibilidad sociovivencial la televisión-espectáculo se presenta como un escape posible, como una última opción para manifestar la potencialidad del desarrollo de capacidades que se pierden en la rutina cotidiana. El estudio de las necesidades y las preferencias daría la pauta para entender lo que requieren los estudiantes y como hacerlo compatible con las necesidades

socioescolares. Sin embargo, en la práctica social se ha utilizado esta condición cultural para redondear un negocio y un medio político de control y sedante social, donde poco importa el desarrollo pleno de las personas, tal vez porque se intuye que la educación para el crecimiento sociopersonal conllevaría a cambios socioculturales que cuestionarían en su esencia los fines y medios de la comunidad global contemporánea.

No obstante, la televisión-espectáculo es también una posibilidad de ensayo-propuesta de nuevas convivencias culturales e interpersonales. Así como un promotor de actitudes creativas y liberadoras. Sin olvidar que el objetivo del ser humano es experimentar vivencias de crecimiento y que vivir no se reduce, bajo ninguna circunstancia, a ver pasar la vida por televisión.

En el siguiente capítulo se describirá la posibilidad real de la educación humanista como opción comunicativa frente al poder seductor de la televisión-espectáculo.

3. La educación humanista, las necesidades humanas y la televisión-espectáculo.

Para mí la educación significa formar creadores, aun cuando las creaciones de una persona sean limitadas en comparación con las de otra. Pero hay que hacer innovadores, inventores, no conformistas.
J. Piaget.

3.1 La educación humanista.

La educación humanista abarca el conjunto de teorías y propuestas de práctica pedagógica que centran el interés en el ser humano: los estudiantes, el educador y el complejo dinámico de interrelaciones que se establecen entre ellos, en sus necesidades sociopersonales y en el desarrollo de las habilidades potenciales de aprendizaje, socialización y crecimiento individual.

Carl Rogers¹ y Paulo Freire², dos de sus principales teóricos e investigadores, han señalado que lo relevante de la actividad escolar es el carácter de las relaciones interpersonales y la construcción del conocimiento, por encima del contenido del currículum. Rogers parte de las actitudes y aptitudes del educador para convertirse en un facilitador del aprendizaje. Freire concibe a la escuela como el

¹ Véase. Rogers, Carl, Libertad y creatividad en la educación, Paidós, México, 1983.

² Véase. Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, 1985.

aprendizaje vivencial de la democracia, la libertad y la tolerancia. En las siguientes líneas describiré las características básicas de la educación humanista en términos de modelo comunicativo y en función de su potencial para satisfacer necesidades del desarrollo personal.

3.1.1 Características y objetivos de aprendizaje.

Rogers centra su propuesta educativa en el alumno que construye, en libertad responsable, su propio conocimiento, al tiempo que desarrolla un método, un ritmo cognoscitivo y una práctica personal de aprendizaje. En tanto, el educador actúa como facilitador y proveedor de experiencias educativas (medios y fuentes de conocimiento). Rogers considera la actitud de confianza plena en las potencialidades psicocognitivas y en la motivación natural por aprender del alumno -originadas en el propio respeto, confianza y autoestima- una precondición esencial e indispensable para que el maestro-facilitador realice su tarea. Distingue otras tres actitudes fundamentales en esta dinámica: primero, la autenticidad (honestidad de sentimientos, carencias e intereses). Segundo, el aprecio y aceptación para entender al alumno como una persona independiente, única, imperfecta y perfectible en el ensayo-error. Y tercero, la comprensión empática para captar sensitiva e intuitivamente la vivencia de construcción del aprendizaje del alumno. Para Rogers en la autenticidad de la relación personal entre facilitador y estudiante radica el éxito de la práctica educativa como desarrolladora del potencial de la persona.

Por su parte, Freire considera que el aprendizaje se logra en un ambiente pedagógico de relaciones democráticas, donde el alumno asume el papel de generador y responsable de las decisiones que incumben su actividad escolar. En tanto que el conocimiento se construye en el diálogo cuestionador y crítico entre el profesor y el educando con los materiales de aprendizaje. La escuela resulta así un ensayo para la vida y el cambio social y personal.

Para ambos autores, y en general para los humanistas, el aprender a aprender, el desarrollo de la creatividad y la capacidad de convivencia, adaptación y tolerancia son los objetivos de la educación, mientras que la adquisición de conocimientos y habilidades específicas es una consecuencia de este proceso.

3.1.2 Dinámica pedagógica de la educación humanista.

Para la educación humanista el profesor y los alumnos juegan un papel bivalente de emisores-receptores de los recursos (mensajes y medios) del conocimiento, tomados de la experiencia cotidiana en la familia, la comunidad, la escuela, los medios de comunicación social y en las propias necesidades, intereses, deseos e inquietudes que el proceso de crecimiento personal instintoide e integral de cada individuo le demanda.

El aprendizaje se entiende como una educación para la vida, en donde lo fundamental es desarrollar la autoestima y el potencial creativo, la capacidad de aprender a aprender, la formación de actitudes positivas y la introyección de valores. El aprendizaje es un proceso continuo de estructuración, interpretación simbólica y

reestructuración de conceptos acerca de sí mismo y de los otros. El educador juega el rol de facilitador de este proceso en la medida que provee los recursos del aprendizaje: libros, materiales didácticos, dinámicas, prácticas vivenciales y experiencias propias y del entorno comunitario sociocultural, inmerso también él en un proceso personal de crecimiento en, con y por los educandos.

Los alumnos experimentan un múltiple y simultáneo proceso comunicativo: las relaciones interpersonales con el facilitador y con los propios compañeros (la dinámica pedagógica), la relación epistemológica con los recursos de aprendizaje (el diálogo cognoscitivo con el conocimiento de libros, maestros, medios de comunicación y experiencias) y la intrarelación con el propio modelo de percepción y valoración de la realidad. En un modelo comunicativo de entender el fenómeno educacional en el que los diferentes elementos no tienen una función estática y predeterminada, sino que van desarrollando papeles emergentes en el transcurso del proceso dialogal.

La amplitud potencial inherente al modelo escolar humanista abre la posibilidad de captar los intereses de los jóvenes y niños estudiantes en la medida en que responde a necesidades propias de su desarrollo (al que ellos están predispuestos) y no centra su interés en objetivos de reproducción de modelos culturales, en prácticas de control social y/o en intereses macroeconómicos para dar continuidad a un modo de producción mercantilista y deshumanizado, que poco tienen que ver con el desarrollo personal de los individuos.

3.2 Educación humanista y necesidades humanas.

De acuerdo con la tesis humanista de las necesidades del desarrollo personal de Maslow y las etapas del desarrollo epigenético de Erikson, el individuo tiende en forma instintiva (o instintoide) a desplegar todo su potencial de capacidades sociopersonales para lograr la plenitud de su condición humana. Esta tendencia o pulsión se manifiesta en inquietud o deseo por vivenciar experiencias de aprendizaje y crecimiento en cada etapa de la vida de acuerdo a cada peldaño de la pirámide de las necesidades humanas.

En esta búsqueda natural y personal, el individuo explora su medio sociocultural, económico y político con el fin de encontrar campos fértiles al desarrollo de habilidades necesarias para establecer las relaciones inter e intrapersonales requeridas para la realización de sus necesidades. Es en la experiencia cotidiana de vivencias de comunicación, en la familia, el grupo primario, la comunidad, la escuela, el trabajo y el entorno ideológico-cultural, en donde se facilitan o se reprimen los esfuerzos de construcción de la personalidad. Ante un medio coartante el individuo utiliza su capacidad adaptativa en la exploración de actividades compensatorias que le eviten caer en la entropía y/o la psicopatología.

En este orden de ideas, la escuela tradicionalista, la educación realmente existente, junto a la familia autoritaria (en proceso acelerado de desintegración que aún no logra estructurar un modelo dinámico y flexible de convivencia-aprendizaje para los primeros años de vida) y el carácter paternalista y antidemocrático de la estructura sociopolítica que educa para la irresponsabilidad y la

dependencia, constituyen un medio limitante y limitado para el crecimiento personal, lo cual induce al individuo a buscar medios de expresión para sus posibilidades y anhelos, ya sea en los medios de ensoñación social o en las fantasías individuales, entre otros recursos compensatorios.

Educación y liberación.

En este panorama, la consciencia de una educación humanista como espacio de liberación y realización del potencial personal, para sí y para los otros, surge como una opción en el marco de las relaciones interpersonales de las aulas escolares. Es decisión y responsabilidad de cada educador, de su propio nivel de realización personal y su experiencia vivencial para encontrar la plenitud en sus capacidades de socialización y autoestima, el propiciar en su área de actividad escolar (zona de desarrollo próximo) el clima que facilite el desarrollo de la habilidad de aprender que es, en términos cognoscitivos, la tendencia natural del individuo (manifiesta claramente en la universal curiosidad infantil).

Centrar la educación en las necesidades, características y expectativas de cada persona podría parecer un esfuerzo egoísta ante la complejidad de la problemática social, no obstante, es preciso recordar que para la propuesta humanista, el nivel culminante del desarrollo personal es la etapa de autorealización, en la cual el individuo trasciende, al comprender su transitoriedad, el propio interés y se entrega a los demás en un trabajo individualmente creativo y socialmente productivo, autoconceptualizándose en plenitud como parte integral de la comunidad humana. En este sentido, la educación del individuo es,

en última instancia, la educación para la sociedad futura, en un proceso dialéctico de mutua correspondencia, en donde las relaciones sociales son influenciadas por las características del diálogo interno (Intracomunicación) y éste a su vez se ve moldeado por las experiencias interpersonales. Un sistema escolar democrático, libre y responsable, un método de aprendizaje dialogal (no memorístico) y una práctica participatoria, son el generador y el resultado de un proceso intracomunicativo de cuestionamiento, autocrítica, pluralidad, tolerancia y apertura ante nuevos paradigmas del conocimiento. Todo ello en el marco de la precondition fundamental de respeto y confianza en el potencial humano de sí mismo y de los otros, el cual se va forjando desde las primeras palpitaciones de vida social (la etapa del desarrollo de la confianza básica en el mundo de Erickson).³

3.3 La oferta de la educación humanista ante la televisión-espectáculo.

La programación de la televisión-espectáculo no es por sí misma un factor enajenante o liberador, ya que depende de la interpretación simbólica y sociopersonal que le otorgue el telespectador para adquirir su auténtico significado como institución social y medio de intercomunicación personal. La teleadicción puede interpretarse como la búsqueda desesperada de opciones para realizar potencialidades reprimidas en la vivencia de las relaciones sociales (familia, escuela, grupo primario, pareja). Resulta revelador que sea

³ Véase. Erickson, Erick, Infancia y sociedad, Paidós, Buenos Aires, 1978.

poco frecuente la temática en que las ensoñaciones de mayor consumo colectivo representan carencias de sobrevivencia (alimentación o abrigo), ya que éstas no son "compensables", sin embargo, las necesidades de sistemas sociales de orden, seguridad y justicia aun en contra de las leyes establecidas, las carencias de socialización, pertenencia e intimidad interpersonal, así como aquellas correspondientes a la realización individual están claramente identificadas en los contenidos. Si bien esto ocurre en un formato estandarizado e ideológicamente dominante, pero resulta así porque no existe una determinación histórica constante para los objetos de realización (sería imposible en un medio sociocultural en mutación acelerada) y el mensaje de los medios juega el papel de contenido manifiesto (a la manera de los sueños y la fantasía) del cual el telespectador selecciona e interpreta conforme a sus necesidades e ideología particular. Además, la formación de los intereses y objetivos concretos del desarrollo personal sólo se forman en la experiencia vivencial misma de las necesidades y las posibilidades de realización. La ausencia de éstas deja a la pulsión desarrollista sin objeto de deseo y, por tanto, presa fácil de la manipulación mercantilista y del sistema de mediatización social.

La educación para los medios.

En este punto cabe un comentario sobre la llamada educación para los medios, la cual propone enseñar-capacitar al estudiante a fin de lograr una "lectura crítica" de los estímulos televisivos en un afán descubridor del mensaje subliminal. Sin pretender agotar el tema, considero que es una propuesta ingenua, en el sentido de que el proceso intrapsíquico es en gran medida inconsciente, afectivo e

intuitivo, donde actúa la consciencia imaginal en interpretaciones y asociaciones que rebasan la lógica de la consciencia racional, calificadora y enjuiciadora. La pretendida educación para la recepción crítica parecería más una relación dependiente y sadomasoquista que da respuesta a la expectativa personal de un modelo pesimista del mundo.

En similar sentido, la denominada televisión educativa -claro, no la tele-escuela o la utilización didáctica de los instrumentos audiovisuales como material de aprendizaje- sino la televisión de recepción abierta con objetivos explícitos de extensionismo educativo informal y de educación cultural con el objetivo de elevar el nivel de sensibilidad del teleauditorio, es un proyecto fallido en la medida que, en la actualidad, imposibilita los procesos de aprendizaje dialógicos. Sin olvidar que la apreciación de las actividades artísticas se logra en la vivencia y la práctica de esas disciplinas estéticas. En tanto que la pretendida censura a la programación televisiva implicaría, si se redujera el potencial simbólico, terminar quizá con la teleadicción pero esto no significaría la desaparición de las necesidades que le dieron origen. No obstante, éstas son sólo hipótesis de trabajo, cuya comprobación, así sea teórica, rebasa los alcances de este ensayo.

La educación humanista resulta entonces, por la formación intelectual de los educadores, por su contacto así sea marginal con el nuevo conocimiento y la creación cultural-artística, por su posible comprensión de la transitoriedad de las verdades científicas y la relativa libertad de cátedra en sus aulas, como el proyecto más próximo para procurar la reeducación de los jóvenes estudiantes. Partiendo de principios pedagógicos que corresponden a la teoría del

desarrollo personal y a la realización de aptitudes potenciales: el psicoconstructivismo, el aprendizaje significativo y la teoría de las zonas de desarrollo próximo.

Aprendizaje significativo y zonas de desarrollo próximo

La práctica del constructivismo psicopedagógico es la interrelación comunicativa entre alumnos y facilitador en función de un contenido curricular potencialmente significativo (con significatividad lógica, psicológica y existencial) en un proceso que parte del nivel del desarrollo de habilidades operativas y de un esquema de conocimientos previos, para avanzar mediante el cuestionamiento, la revisión, el enriquecimiento y la diferenciación hacia la construcción y coordinación progresiva que estructure nuevos esquemas cognoscitivos dando significado individual y social a los contenidos de la enseñanza, con el fin último de que el estudiante aprenda a aprender por sí mismo, en el marco de la "ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores" de Vygotsky, la cual postula que las funciones psicológicas superiores son un producto sociopersonal que se construye en la interacción social (teoría de las zonas del desarrollo próximo).

Investigación educativa.

Estos principios pedagógicos desarrollados como práctica vivencial del estudiante posibilitarían que la escuela humanista resultara gratificante y motivacional en sí misma con fundamento en la siguiente hipótesis: las capacidades cognitivas para construir aprendizajes significativos, y otros niveles de aprendizaje y comprensión de la realidad, existen en forma potencial en cada

persona pero su desarrollo y manifestación (realización) están determinados por la interacción social (contexto) de cada individuo social, esta potencialidad se manifiesta consciente o inconscientemente en forma de tendencia, pulsión o sentimiento de carencia, es decir, genera su propio movimiento desde el interior para desarrollarse, y cuya realización es gratificante y motivacional en sí misma. Cuando no se realiza a plenitud, dentro o fuera del marco escolar, se manifiesta en ansiedades de dominio y control totalitario real o imaginario (ensueños colectivos de violencia, sometimiento y autoritarismo) o tiene un desarrollo sociopatológico. Demostrar en la investigación-docencia cotidiana esta hipótesis, experimentándola, asumiendo los riesgos de una dinámica desconocida y enfrentando las resistencias de la institución, de las academias, del sistema coercitivo de evaluación y de los propios alumnos no habituados a responsabilizarse de su aprendizaje, ni a establecer metas de crecimiento, es la tarea consecuente a esta aproximación reflexiva al problema. Sin negar, una vez más, los efectos evidentes de la exposición habitual a los procesos de ensoñación televisiva, considero que se han sentado las bases propositivas para revalorizar la influencia de este medio en la educación escolar (y en la vida diaria).

Propuestas de acción educativa.

Congruente con la perspectiva humanista del hombre, mi propuesta de reestructuración educativa abarca necesariamente la complejidad de esferas biopsicosociales que forman el contexto en que se manifiestan las necesidades y potencialidades de crecimiento personal de cada individuo inmerso en su particular red social de

relaciones interpersonales y comunitarias. Desde mi experiencia como docente, el conocimiento y la práctica adquiridos me permiten proponer las siguientes medidas de acción basadas en el principio de que la educación humanista es, no sólo el proyecto más idóneo para recuperar el sentido social y humano de la facilitación del aprendizaje significativo, sino también el sistema educativo que permite una auténtica "educación para los medios", en el sentido de proporcionar las prácticas vivenciales y los aprendizajes significativos que posibilitan al estudiante ubicar en su justa dimensión el potencial simbólico de los múltiples mensajes que forman el entorno de la realidad actual hipercomunicada.

En el sistema de educación humanista la dinámica comunicativa se expresa en el Quién facilita el aprendizaje de Quién, Para Qué fines y con Cuáles recursos. En donde el interés tiene una triple acentuación: el Quién-alumno en proceso de crecimiento personal-social con una historia y entorno comunitario particular; el Quién-maestro-facilitador inmerso en su propio proceso de expansión de sus cualidades humanas (experto y comprometido con su labor en donde el objetivo es la grandeza del otro); y el Para Qué personal y social, el objetivo de los programas educativos congruentes con las necesidades del desarrollo de la personalidad y con la realidad de cada grupo de alumnos y de cada alumno en lo individual.

De tal manera que el docente y el alumno juegan un doble papel de emisores-receptores (emirec) en relación bivalente con los recursos educativos (los métodos y materiales didácticos), unidos en un mismo interés de propiciar el desarrollo de las potencialidades humanas de los alumnos (el docente por vocación profesional y

compromiso social y el alumno porque responde así, al encontrar el medio propicio, a su propia motivación instintiva (de crecimiento).

En esta propuesta, en la cual se entiende la educación como un proceso de comunicación múltiple (intra-inter personal, grupal, intermedio y colectivo), la finalidad es coincidir los intereses particulares de los alumnos (su vivencia personal-social y sus necesidades del desarrollo psicopersonal) con los objetivos sociales a los que responde la educación. De aquí la importancia de lograr la congruencia entre los programas educativos y las etapas del crecimiento biopsicosocial, centrando el interés en el desarrollo de habilidades, la adquisición de valores y actitudes y el aprendizaje de conocimientos personal y socialmente útiles.

Comprendida la educación en la amplia gama de aspectos que realmente existen (educación escolar y la escuela de la vida) y entendida la función que como potencial de referencia simbólica desempeña el docente, es evidente la necesidad de humanizar la relación docente-alumno involucrando planos afectivos y compromisos explícitos propios de un equipo de trabajo, en donde el aprendizaje-desarrollo sea el objetivo y la evaluación-acreditación pase a segundo término. De tal manera que las posibilidades de relación intrapersonal en el aula (zonas de desarrollo próximo) representen una opción viable para el crecimiento personal frente a la oferta de ensoñación de la televisión-espectáculo.

El docente debe ser consciente de su propio papel de emisor en el proceso comunicativo, es decir, de su potencial simbólico referente para el conjunto de alumnos. Y no limitar su rol a operativizador didáctico. En este sentido es necesario que, en la práctica del proceso educativo, el docente retome su papel de paradigma y

promotor de valores éticos, facilitador del desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y personales, inductor de actitudes, estimulador de autoimágenes y generador de conocimientos. Importante es mencionar que de facto estas funciones se cumplen a pesar de que las autoridades escolares, los docentes y alumnos no sean conscientes de ellas y, por tanto, no se contemplan en la operatividad de los programas de estudio, ni se evalúe y cuestione la calidad de los valores, actitudes y habilidades desarrolladas.

No obstante, el alumno toma sus referentes simbólicos de toda su experiencia vivencial que no puede ser limitada a espacios y tiempos específicos, por lo que la educación debe salir de su círculo escolar, del aula y la pizarra, para involucrarse en los ámbitos más significativos del estudiante y ante todo en la resolución de sus problemas reales. La educación personalizada es posible si se logra flexibilidad en los programas, un cambio de orientación en las evaluaciones y una preparación en la sensibilidad y responsabilidad del profesorado para con su propia tarea, dentro de un sistema educativo cuya finalidad última sea el facilitar el desarrollo de egresados comprometidos consigo mismos y con su comunidad.

Lo anterior requiere cambios substanciales en los métodos de enseñanza-aprendizaje a fin de modificar el generalizado sistema de memorización para dar opción a métodos como el de ensayo-error (experimentación), Así como la capacitación-actualización continua del personal docente para posibilitar el uso didáctico de los recursos propios de las innovaciones en la informática y los medios audiovisuales. El docente deberá, también, incrementar su creatividad didáctica de forma tal que interactúe con los medios de comunicación-espectáculo, con la finalidad de, primero, diversificar

su disfrute y, segundo, orientar la sensibilidad artística para hacer más exigente la demanda de calidad. Para lo cual la educación artística (y deportiva) debe dejar su lugar de materia cocurricular (léase: irrelevante) y pasar a formar parte de la estructura medular del plan de estudios. Recuperando así, la potencialidad innovadora y desacralizadora de la actividad artística, su potencial como promotora de emergentes formas de relación social e intrapersonal y su capacidad para facilitar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores de crecimiento.

Implica también actualizar los recursos educativos en las aulas y capacitar al docente para el uso didáctico de las tecnologías informativas audiovisuales: el video, la computadora, el correo electrónico y las redes informativas, por no hablar de la imprescindible capacitación y dotación de recursos para que sea el mismo docente el que elabore programas de software educativo específicos para cada grupo de aprendizaje.

Evaluación y Educación.

Si entendemos la relación maestro-alumno como una comunicación dialógica, democrática y participativa, en donde el binomio trabaja en equipo para lograr objetivos compartidos, surge como necesidad imperiosa el desvincular el momento de enseñanza-aprendizaje del momento de la evaluación, es decir, el maestro debe dejar de ser juez y parte en el proceso educativo. En las condiciones actuales del sistema escolarizado el docente juega el papel del gran evaluador de resultados planteados, desarrollados y valorados por el mismo, sin someterse a un proceso serio evaluación externa. Por lo que los resultados oficiales de aprovechamiento y promedio de egresados se

prestan, cuando menos, a razonables dudas respecto a su confiabilidad. En base a lo cual, propongo: Uno, replantear la planeación y evaluación curricular que deberán ser supervizadas y aprobadas por personal ajeno a los propios planteles. La creación de un comité de evaluación con la flexibilidad suficiente para aprobar proyectos de investigación-experimentación educativa pero con la facultad suficiente para rechazar las propuestas que no cumplan con un mínimo de requisitos pedagógicos. Dos, separar los momentos de enseñanza y evaluación, así como replantear los parámetros y objetivos de la práctica educativa y valorar los resultados por personal ajeno a la propia institución. Esto, desde los más altos niveles directivos de la Secretaría de Educación Pública hasta la más pequeña escuela y grupo de trabajo. Tres, evaluar la función docente en base a objetivos y resultados, e incluir en los propósitos de la educación la formación de valores y actitudes. De la evaluación anterior dependerían no sólo las medidas a tomar sino la continuidad laboral de maestros y directivos.

Lo anterior implica cambios substanciales en la estructura laboral y administrativa de la educación pública, tales y como, la revalorización social, pedagógica, salarial y personal de la actividad docente. Crear un programa para la formación de profesores de carrera, que incluya la actualización con estancias profesionales obligatorias. La práctica de la democracia, tolerancia, compromiso y creatividad en las relaciones escolares. Romper las mafias de poder entronizadas en los recursos de la educación para uso personal en prácticas de nepotismo y corrupción. De aquí la importancia de

desvincular a la Secretaria de Educación Pública de su doble papel de educadora-evaluadora.⁴

No obstante la importancia y urgencia de los cambios en las macroestructuras educativas, expuestos a grosso modo, el docente comprometido en su propio proceso de satisfacción de necesidades humanas de crecimiento, encuentra en su personal espacio didáctico las posibilidades de potencializar y desarrollar su sensibilidad para establecer relaciones afectivas con sus alumnos a fin de establecer objetivos comunes y acuerdos de trabajo en equipos participativos y democráticos. Descubre también, dentro de los estrechos márgenes de la rutina burocrática escolar, la creatividad y motivación necesarias para transformar el salón de clases en un taller de crecimiento personal, donde sea posible forjar hombres y mujeres que den continuidad y extensión a la finalidad última de la educación humanista: generar personas que desarrollen al máximo sus potencialidades para el trabajo en pos del bien común, que es, al mismo tiempo, el bien individual. Como propuse en el diseño de investigación creo que es tiempo de pasar de la acusación a la autocrítica. Tiempo de emprender acciones comprometidas con los alumnos, con la sociedad y con nosotros mismos.

⁴ Véase Zaid Gabriel, La nueva economía presidencial. Grijalbo, México, 1994. pp147-149.

Conclusiones

Después de exponer los fundamentos teóricos y las deducciones analíticas de la teoría humanista del desarrollo personal y del proceso de selección-interpretación simbólica, es posible expresar las siguientes conclusiones que son al mismo tiempo propuestas de trabajo para futuras investigaciones y planteamientos para la práctica diaria de la educación en nuestro país:

1. El comportamiento del individuo está motivado, en última instancia, por sus necesidades de crecimiento personal y por el desarrollo de habilidades potenciales intra e intercomunicativas en un medio ambiente biopsicosocial de constante búsqueda de opciones viables para su realización.
2. La educación tradicionalista por su dinámica autoritaria y coartante de la creatividad e individualidad, no es un campo fértil para el desarrollo de las potencialidades humanas de crecimiento personal.
3. La televisión-espectáculo es, además de un sedante y mediatizador personal y social, una posibilidad compensatoria para la realización imaginal de necesidades humanas, dependiendo de la interpretación socio-individual de cada telespectador.
4. La televisión-espectáculo es un elemento de la educación informal para inducir actitudes y proponer esquemas innovadores de relación social, pero su eficacia para la educación lógico-formal es reducida frente a la dinámica interpersonal y dialógica de la educación humanista.
5. La educación para los medios, sin un desarrollo paralelo de habilidades de expresión y disfrute artístico, así como la censura

y/o la obligatoriedad de programas educativos-culturales, no garantizan la recepción preferente del espectador y, en última instancia, no resuelven el problema esencial de la búsqueda instintiva de los ámbitos reales o imaginarios que posibiliten la satisfacción de las necesidades del desarrollo humano.

6. La propuesta de la educación humanista basada en los principios del constructivismo psicopedagógico, el aprendizaje significativo, las zonas del desarrollo próximo y la práctica dialogal, libertaria, experimental, creativa, autogestiva y comprometida, no sólo es una opción capaz de competir con la potencialidad compensadora de la televisión-espectáculo, sino es también una posibilidad viable de práctica pedagógica a pesar de los limitantes del sistema escolar.

7. Centrar las investigaciones de los modelos comunicativos en la actividad interpretativa del receptor abre nuevas perspectivas de estudio para comprender integral e interdisciplinariamente el comportamiento humano, el desarrollo personal y la dinámica comunicacional de los sistemas sociales de representación simbólica (la escuela y la televisión, entre otros), ante la imposibilidad de las investigaciones estadísticas, los experimentos de laboratorio y los ensayos ideológicos para obtener conclusiones universalmente válidas y para proponer prácticas concretas de transformación social.

8. En relación a las demandas en materia de "Medios de Comunicación Social" del Primer Congreso Nacional de Educación organizado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), propongo, con

fundamento en los argumentos expuestos a lo largo de esta Tesina:

- a) En lugar de incrementar en la programación televisiva los contenidos de apoyo a la instrucción, incrementar en la curricula escolar los tiempos dedicado a la sensibilización y socialización mediante la práctica de actividades artístico-culturales y de servicio a la comunidad.
- b) En lugar de incorporar la "alfabetización" de los profesores para capacitarlos como "mediadores" en la lectura de los mensajes de los medios de comunicación, diversificar la participación y apreciación de manifestaciones culturales que sensibilicen al estudiante posibilitándolo a elevar su nivel de exigencia ante los medios y su compromiso comunitario con prácticas social democráticas, participativas, innovadoras y tolerantes.
- c) En lugar de gestionar la creación de los canales TV-SNTE y Radio-SNTE, gestionar y demandar la dotación de los recursos necesarios para que el uso de los avances comunicativos e informáticos sea una realidad en cada aula, así como la capacitación y actualización permanente del docente para tener acceso efectivo a los mismos.
- d) En general, fomentar las relaciones Interpersonales afectivas y comprometidas como ámbito privilegiado para el desarrollo humano, frente a la oferta de ensoñación colectiva que ofrecen los medios de comunicación.

En síntesis, considero mi aportación como una invitación a unir la práctica educativa con la investigación, partiendo de la tesis que si desarrollamos vivencialmente las habilidades potenciales de inter e intracomunicación y propiciamos un ámbito escolar de creatividad, libertad y responsabilidad para la realización de las necesidades de los alumnos, se facilitaría el desarrollo de la sensibilidad y se elevaría el nivel de disfrute y demanda de espectáculos de ensoñación más cercanos a la sublimación artística, al tiempo que se incrementaría la necesidad de intervenir en procesos de crecimiento vivenciales y participativos. Si bien no sería factible establecer una relación directa de causa-efecto entre la escuela humanista y la disminución de la teleadicción, cuando menos habremos enriquecido la educación escolar y éste es, después de todo, el objetivo: contribuir a formar individuos-sociales innovadores, independientes y consecuentes con su propio proyecto vital.

Fuentes Bibliográficas:

1. Baacke, Dieter. "La fantasía y la creatividad" en Kagelmann , Jürgen H. y Wenninger, Gerd. Psicología de los Medios de Comunicación. Herder, Barcelona, 1986. pág. 213-227.
2. Bischof, Ledford S., Interpretación de las Teorías de la Personalidad, 1a.ed., 3a. reimp., Trillas, México, 1980. 890 pp.
3. Brand, Horst W. "La percepción" en Kagelmann , Jürgen H. y Wenninger, Gerd. Psicología de los Medios de Comunicación. Herder, Barcelona, 1986. pág. 331-339.
4. Coll, Cesar. et. al. El Constructivismo en el Aula. Grao de Servies Pedagogiques, Barcelona, 1993.
5. Coll, Cesar. Psicología y Curriculum. Paidós, México, 1992.
6. Delhumeau, Antonio. El hombre teatral, Plaza&Janes, México, 1984. 185 pp.
7. Erikson, Erik H. "Crecimiento y crisis" en Millon, Theodore. Psicopatología y Personalidad, Interamericana, México, 1974. 438p
8. Freire, Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. Siglo XXI, México, 1978. 151pp.
9. Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI, México, 1979.
10. Freud, Sigmund. El Malestar en la Cultura, Alianza Editorial, México, 1992. 240 pp.
11. Freud, Sigmund. Introducción al Psicoanálisis, Alianza Editorial, México, 1992. 486 pp.
12. Fromm, Erich. El lenguaje olvidado, Hachette, Buenos Aires, 1972. 197 pp.
13. Garza Escalante, Prisciliano. La Didáctica Crítica ¿difusión o Realidad?. I.P.N., México, 1995. 117 pp.
14. Hernández , F. y Sancho, J.M. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Lala, Barcelona, 1989.
15. Holt, John. "Cómo fracasan los niños" en Fuentes Molinar, Oíac. Crítica a la escuela: el reformismo radical en Estados Unidos. El Caballito-SEP, México, 1985. 153 pp.
16. Hunziker, Peter. "Efectos y utilización" en Kagelmann, Jürgen H. y Wenninger, Gerd. Psicología de los Medios de Comunicación. Herder, Barcelona, 1986. pág. 351-358.

17. Kunczik, Michael. "Agresividad y violencia" en Kagelmann , Jürgen H. y Wenninger, Gerd. Psicología de los Medios de Comunicación. Herder, Barcelona, 1986. pág 11-21.
18. Maslow, Abraham H. "Defensa y desarrollo" en Millon, Theodore. Psicopatología y Personalidad. Interamericana, México, 1974. 438p
19. Maslow, Abraham H. La Amplitud Potencial de la Naturaleza Humana. 2a.ed., Trillas, México, 1990. 397 pp.
20. Molina, Alicia (comp.) Diálogo e Interacción en el Proceso Educativo. Ediciones El Caballito-SEP, México, 1985. 158 pp.
21. Papalia, Diane E. et.al. Desarrollo Humano. Mc grawn-Hill, Colombia, 1992.
22. Rodríguez Estrada, Mauro. Creatividad en la Educación Escolar. Trillas, México, 1991. 80 pp.
23. Rodríguez Estrada, Mauro., Pellicer de Flores, Georgina y Domínguez Eyssautier, Magdalena., Autoestima: Clave del Exito Personal. El Manual Moderno, México, 1985, 81 pp.
24. Rodríguez y Zapata. La Tecnología Educativa. Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1985.
25. Rogers, Carl R. "Una teoría de la personalidad" en Millon, Theodore. Psicopatología y Personalidad. Interamericana, México, 1974. 438 pp.
26. Rogers, Carl. La Persona como Centro. Herder, Barcelona, 1987.
27. Ruiz del Castillo, Amparo. Crisis, Educación y Poder en México. 2a.ed., Plaza y Valdés, México, 1991. 147 pp.
28. Sadock, Benjamín J. y Kaplan, Harold I., Compendio de Psiquiatría, 2a.ed., Salvat, México, 1983.
29. Synders, Jorge. Pedagogía progresista, Norova, Madrid, 1972.
30. Vitouch, Peter. "La emoción" en Kagelmann , Jürgen H. y Wenninger, Gerd. Psicología de los Medios de Comunicación. Herder, Barcelona, 1986. pág 49-59.

Fuentes Hemerográficas :

1. Amador Bautista, Rocío. "Discursividad didáctica y cognición" en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, No. 131, enero-marzo, UNAM/FCPyS, 1988.
2. Coll, Cesar y Gómez Granell, C. "¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?" en Cuadernos de Pedagogía, México, Enero-1994. 221 pp.
3. Gaspar, Sara y Campos, Miguel Ángel "Un modelo comunicacional del contenido de enseñanza" en Rojas Fernández Gilda y Tapia Hernández Gpe. Comunicación Educativa, Serie: Sobre la Universidad No. 21 CISE-UNAM, México, 1993. 187 pp.
4. Martínez Espinosa, Silvia Antonia "El proceso comunicativo como proceso educativo" en Rojas Fernández Gilda y Tapia Hernández Gpe Comunicación Educativa, Serie: Sobre la Universidad No.21, CISE UNAM, México, 1993. 187 pp.
5. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. "Los medios de comunicación social como factores de la educación" en 10 Documentos de Trabajo para su Discusión vol. 10, 1o. Congreso Nacional de Educación, México, 1994. 30 pp.
6. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. 10 Propuestas para Asegurar la Calidad de la Educación Pública, 1o. Congreso Nacional de Educación, México, 1994.142 pp.
7. Solé, Isabel. "Bases Psicopedagógicas de la Práctica Educativa" en El Currículum en el Centro Educativo. I.C.E./Horsori, Barcelona, 1990.