

00466
11



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

División de Estudios de Posgrado

Tema:

***La Comunicación Educativa como espacio de
investigación en campos de estudio***

Tesis

Que presenta

Juan Pablo Méndez Pozos

**para obtener el grado de Maestro en Ciencias
de la Comunicación**

Director de Tesis:

Doctor José Luis Tejeda González

C U, noviembre de 2003

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo de tesis.

NOMBRE: Juan Pablo
Méndez Pozos

FECHA: 21 noviembre 2003

FIRMA:



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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 quienes les he sustraído tiempo o contrariamente me lo han proporcionado; pero de una u otra manera, me ayudaron a llevar a buen puerto esta empresa intelectual: a Margarita Luna mi esposa, a José Luis Tejeda mi director, a Luis Héctor González por sus ratos de discusión.

Las reflexiones plasmadas están dedicadas también al infinito universo del conocimiento, con el propósito de tocarlo por diversas partes, creándole diversas variaciones de intensidad en el tiempo, porque lo que aquí se escribe no tiene principio ni final, sólo es un encuentro momentáneo, un viaje que produjo cambios cognitivos sin fin, un recuento de temas investigados con un significado profundo, producto de la experiencia académico docente, expuestos de una manera ordenada, propositiva y sencilla.

Índice

	Pág.
Introducción	5
Capítulo I.	16
1.1	17
1.2	33
1.2.1	37
1.2.2	42
1.2.3	48
1.2.4	53
1.2.5	55
1.3	65
1.3.1	67
1.3.2	80
1.3.3	83
Capítulo II.	87
2.1	89
2.2	96
2.3	106
Capítulo III.	114
3.1	115
3.2	2
3.3	135
3.4	4
Capítulo IV.	150
4.1	152

	Pág.	
4.2	Comunicación, Cultura y Educación	153
4.3	El cine: su proyección educativa y estética	154
4.4	Educación para los medios	160
Conclusiones		163
Anexo 1	Programa de las asignatura: <i>Comunicación y Procesos Educativos</i>	168
Anexo 2	Programa de la asignatura: <i>Comunicación, Cultura y Educación</i>	177
Bibliografía		186
Direcciones electrónicas		194

INTRODUCCIÓN

Durante el desarrollo de esta tesis hemos pasado por tres etapas de reflexión en cuanto a la forma de interesarnos por el estudio de la Comunicación Educativa (CE). Primero, fue el encuentro del comunicólogo, del profesionalista de las Ciencias de la Comunicación como profesor de alumnos en proceso de formación como pedagogos, relación en que la comunicación y la CE no eran los temas únicos ni los principales del programa curricular de licenciatura, sino sólo formaban parte de otros como la didáctica, la orientación educativa, el currículum, la docencia, la pedagogía, la investigación educativa, la gestión escolar o la filosofía pedagógica. Luego vino una profundización y análisis del tema al continuar practicando la docencia en las mismas asignaturas. Comenzamos a releer los textos y a leer otros. Encontramos que había diferencias en la forma como los autores utilizaban o denominaban a la CE. En consecuencia y por último, nos decidimos por pasar de la enseñanza a la reflexión de la práctica docente propia, a investigar las diversas orientaciones, definiciones, intenciones o explicaciones que los autores le otorgan a la CE, es decir, la tomamos como objeto de estudio.

La reflexión semiótica de Peirce como metodología de investigación

Las reflexiones que sobre la CE desarrollamos en esta investigación se circunscriben inicialmente a la práctica docente ejercida en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).¹ Es decir, ejercer la docencia nos permitió conocer producción bibliográfica y hemerográfica relacionada con la CE así como las diferentes acepciones que diversos autores le adjudican. De alguna manera, nos circunscribimos en la primera de las categorías cenopitagóricas enunciadas por Peirce y definida como *primeridad*:² "es el modo de ser de aquello que es tal como

¹ La UPN es una institución creada en 1978 para la profesionalización del magisterio de educación básica en servicio, aunque, cabe aclarar, la población estudiantil siempre estuvo constituida por profesores en servicio y por egresados de bachillerato, aunque éstos en desproporción numérica frente a aquellos. Sin embargo, en los últimos años, la composición de la población estudiantil de la UPN se ha invertido, ahora los egresados de bachillerato son mayoría y los profesores en servicio son minoría.

² Aclaremos que los conceptos utilizados en esta parte introductoria están formulados en Sanders Peirce, Charles, *La ciencia de la semiótica*, Colec. Semiología y Epistemología, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974, 111 pp., y están orientados hacia el análisis de la semiótica o doctrina general de los signos. Sin embargo, cuando consultamos el texto de Peirce encontramos identificación entre la forma como este autor enuncia el acercamiento de los sujetos a la concepción de los signos de los lenguajes y la manera como el autor de esta tesis descubrió y luego desarrolló la reflexión y análisis de la CE. Se reitera que los trabajos de Peirce están orientados hacia la comprensión del universo de los signos y las leyes que los gobiernan, de los diferentes significados que los signos puedan tener entre los usuarios así como respecto a las relaciones de los signos y

es, de manera positiva y sin referencia a ninguna otra cosa."³ Es el primer acercamiento empírico a la CE como objeto de estudio. Es la existencia del tema de la CE en los planes de estudio independientemente del sentido curricular que tengan en las asignaturas donde se incluyen.

Como docente, al principio, la CE sólo representó un contenido más por impartir. "La idea del instante presente, que exista o no exista, se piensa naturalmente como un punto del tiempo en el que no hay lugar a pensamiento alguno ni a la separación de ningún detalle, es una idea de *primerida*."⁴ Es el primer acercamiento de uno como docente al objeto de estudio, durante el cual quizá no hay reflexión alguna, o si la hay, es escasa. Se toma el conocimiento como viene, de forma mecánica y ortodoxa, hay que aprenderlo para transmitirlo.

Posteriormente, asumimos el contenido de la CE no ya como un tema más del programa curricular, sino como objeto de estudio, de reflexión y desarrollo profesional. El tema en cuestión sería posteriormente ampliado para continuar investigándolo con mayor profundidad; estaba llegando a la siguiente categoría cenopitagórica, la de *segundidad*. "Un tipo de idea de Segundidad es la experiencia del esfuerzo, con prescindencia de la idea de intencionalidad."⁵

En ese momento empiezo a identificar diversas puntualizaciones de la CE, en consecuencia, se establece una relación distinta con ella, hay una relación diferente con el objeto de estudio. "La persona, en su inercia, se identifica con el estado de sentir precedente, y el nuevo sentir que se le impone a su pesar es el no-yo."⁶

Posteriormente, cuando ya se investiga sobre el tema elegido, es el momento en que se involucra o aparece un aspecto mental, y es posible hablar de la siguiente categoría cenopitagórica, la de *terceridad*. "La acción en bruto es Segundidad, y cualquier aspecto mental implica necesariamente Terceridad... es parte de un sistema de pensamiento."⁷

Peirce señala la existencia de tres elementos en la terceridad: "En su forma genuina, la Terceridad es la relación triádica que existe entre un signo, su

de quienes los utilizan; y no hacia propuestas metodológicas para la elaboración de trabajos de investigación. Valga este uso por nosotros de la reflexión semiótica de Peirce para retomarla como un acercamiento metodológico al estudio de la CE.

³ *Ibidem*, p. 86.

⁴ *Ibid.*, p. 87.

⁵ *Idem*.

⁶ *Ib.*, p. 88.

⁷ *Ib.*, p. 91.

objeto y el pensamiento interpretador, que es en sí mismo un signo.⁸ Aunque los conceptos de Peirce se orientan hacia el análisis y la conformación de la ciencia de la semiótica, nosotros retomamos sus reflexiones acerca de cómo el individuo experimenta la percepción de los signos y la retomamos metodológicamente según nuestro criterio, como un primer acercamiento en el interés por investigar la CE que exponemos en el presente trabajo de tesis. Es decir, es la forma como inicialmente nos interesamos por investigar la CE.

Parafraseando a Peirce podríamos decir que en el momento cuando decidimos emprender el camino de la investigación de la CE nos ubicamos en la terceridad. Por un lado, estaba el signo de la CE, luego, su objeto, el cual contenía los diversos sentidos o significaciones del signo y, por último, el sujeto interpretante de los sentidos del signo objeto de estudio, o sea el investigador.

Una vez identificada la CE como objeto de estudio encontramos, como referimos al principio, que tiene varias definiciones; por ejemplo, algunos autores titulan con el término un texto⁹, ofrecen una interpretación de la CE pero no profundizan en sus significados (sin la pretensión de menoscabar esfuerzos intelectuales como el de Ramírez Silva, citado al pie de página, este autor menciona que la CE son principios conceptuales y alternativas metodológicas relacionados con la comunicación interpersonal y la Educación para los Medios. Sin la intención de entrar en un debate acerca del significado de la CE, advertimos que el autor ubica su trabajo en las relaciones comunicativas que tienen lugar en el aula, en los medios y mensajes de la comunicación masiva y en la educación estética, y en ese sentido, nosotros pensamos que lo desarrolla), otros la identifican plenamente con el uso de técnicas y procedimientos comunicativos para ampliar los sistemas didáctico-pedagógicos de las instituciones educativas. Es decir, estudian la CE en lo que se refieren a su aspecto instrumental orientado hacia la capacidad tecnológica de generar y divulgar una mayor cantidad de mensajes de carácter formal o informal para apoyar las actividades educativas¹⁰.

Una versión más reciente respecto al significado de la CE, relacionada con la perspectiva instrumental en consonancia con las nuevas tecnologías de la

⁸ *Ib.*, p. 92

⁹ Alonso Ramírez Silva *La comunicación educativa y la educación estética en la escuela primaria*, UPN, México, 2000, 122 pp.

¹⁰ *Clr. La comunicación educativa en México*, México, SEP/COSNET, 1985, 487 pp., texto que más adelante citamos.

información y comunicación (NTIC), nos la ofrece Julio Cabero¹¹ cuando concibe éstas como la versión desarrollada de las anteriores tecnologías informativas masivas, como la radio, la televisión, el cine y el material impreso. Por supuesto, esto es con el enfoque de las NTIC como medios de transmisión o de información. Hoy, la red de Internet reúne a la radio, la televisión, el video, el sentido del habla y la escritura. Aunque esta tecnología podría considerarse como una fase nueva de la llamada tecnología educativa en su vertiente conductista, también puede utilizarse con un sentido más activo, participativo y crítico. Esta forma diferente de concebir la CE ha sido calificada por varios autores como Educación para los Medios (EPM). La EPM está más identificada con la actitud crítica del sujeto, con la recepción activa más que con la pasiva. Aunque, como veremos más adelante, la CE y la EPM son dos corrientes diferentes que se desprenden del paradigma crítico de la investigación en comunicación.

El hallazgo: la CE es una corriente de intelectuales latinoamericana

En el caso de la tecnología aplicada en la enseñanza, un ejemplo sería su incorporación a Latinoamérica en los años sesenta, a partir de entonces se diseñaron programas educativos apoyados con medios tecnológicos a fin de subsanar el atraso de este servicio que se padecía en la zona. Los medios que el profesor añadió a su trabajo docente fueron el cine, el retroproyector, las diapositivas y las filminas al pisaron, y el libro de texto. Con esto, se pretendía eficientar el proceso incorporando tecnología a la tarea educativa, en consecuencia, se le llamaba tecnología educativa. Los receptores de los programas se opusieron a su puesta en marcha sin siquiera intentar alguna modificación. En vez de ello, hicieron una lectura oposicional o modificaron parcialmente los contenidos de los programas adaptándolos al contexto donde se iban a utilizar. Esta relectura llevada a cabo por los receptores de los programas, fue llamada por ellos Comunicación Educativa. Ésta es la discusión que planteamos en la presente tesis recepcional. La CE es un campo de estudio en construcción, creado por una corriente intelectual latinoamericana de profesores, investigadores sociales de la comunicación y de la educación, entre otros, que proponen formas horizontales de participación curricular, popular y social.

Aunque la CE tiene diversas formas de concebirse, tal y como venimos argumentando, para efectos de esta investigación procedimos a definirla¹²

¹¹ Cabero Almenara, Julio "Tecnología Educativa: diversas formas de definirla", en Cabero, Julio (editor) *Tecnología educativa*, España, 1999.

¹² Gilberto Giménez Montiel dice que las ciencias duras o exactas como la química, la física o las matemáticas tienden a utilizar conceptos para definir de una vez y sin ambigüedad los fenómenos que observan, describen o estudian. Una vez que repiten una y otra vez lo que estudian mediante la

como: una interacción comunicativa entre entes sociales comunicantes con una intención formalmente educativa en igualdad de circunstancias, donde los participantes aceptan interactuar bajo la lógica de ser influidos mutuamente, de escuchar y ser escuchados; al final de la interacción, los sujetos sociales habrán modificado parte de su estructura de conocimiento.

Al leer una definición como la anterior, tanto la experiencia docente como la lógica podrían conducirnos de inmediato al espacio escolar. La escuela es el lugar por antonomasia donde la CE puede recrearse, ser entendida y plenamente aprovechada sin tantos cuestionamientos innecesarios. Si la escuela tiene el objetivo de llevar a cabo un plan de estudios determinado, en el cual los sujetos de la educación -maestro y alumnos- establezcan una relación permanente y continua, debe procurarse en consecuencia que, los saberes curriculares sean conocidos a partir de la interacción; por lo tanto, la comunicación que establezcan deberá ser educativa.

La Comunicación y la Educación, campos de estudio componentes de la CE

Ante el hecho de que la CE se integra por dos signos lingüísticos que representan sendos campos de estudio cuya definición aún no concluye, aunque quizá se logre en el mediano plazo, decidimos, por lo pronto, hacer una separación de los signos para analizarlos. Metodológicamente nos decidimos por revisar teóricamente cada uno de los dos conceptos que la componen, identificar algunas corrientes teóricas que han aportado elementos para sus formulaciones, para de ahí seleccionar el cuerpo de conocimientos *ad hoc* hacia la CE, de donde deducimos que la definición instrumental del uso de los medios tecnológicos como apoyo a la educación, o como aquella comunicación que se realiza en un espacio escolar y con

aplicación de ciertos pasos metodológicos y los resultados son los mismos, realizan afirmaciones que pueden convertirse en leyes y luego en teorías. Esto es parte del discurso científico. Por esta razón es posible hablar de aquéllas en términos de ciencia. Pero en cuanto al campo de las ciencias sociales y humanidades, es más difícil utilizar conceptos acerca de los fenómenos que el ser humano observa y de los que además es partícipe; es decir, el humano se investiga a sí mismo. Estos fenómenos regularmente cambian con la época y con la forma de entenderlos, de interpretarlos, de estudiarlos; por lo tanto, hablar de un discurso social y humanístico implicaría someter a controles específicos el léxico, los paradigmas y los modelos que generan ese discurso. Además, el discurso en cuestión tiene que prever los criterios específicos de su propia validación. Giménez Montiel considera más pertinente hablar de nociones, en lugar de conceptos, en el caso de las disciplinas llamadas blandas (sociología, psicoanálisis, antropología, etc.). Esta problemática acerca de la dificultad en las ciencias sociales y humanidades para utilizar conceptos y en su lugar sólo nociones, está presente en el caso de la CE. Motivo por el cual, los autores que la mencionan lo hacen de diferentes formas y hacia diversas direcciones. Aclaramos que cuando nos referimos a la CE la mencionaremos como el concepto, aun cuando pueda ser sólo una noción. Confróntese Gilberto Giménez, "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos" en Jorge A. González y Jesús Galindo Cáceres (coordinadores), *Metodología y cultura*, México, CONACULTA, 1994, pp.

fines estrictamente educativos, es limitada. Por ello procedimos a revisar la investigación en comunicación.

Enfoques teóricos en comunicación

De las investigaciones y enfoques que se han desarrollado sobre comunicación, nos apoyamos en la crítica debido a que en su argumentación incluye todos los elementos que participan en el proceso, no toma elementos aislados para estudiarlos de manera separada; si bien no se soslaya que la metodología cuantitativa puede utilizarse en cualquier investigación para obtener datos y pasar a otra fase interpretativa.

En los años sesenta se crea la Escuela de Birmingham donde se gesta la corriente teórica de los estudios culturales. Abreva sus supuestos en la Escuela de Frankfurt. Un criterio importante que introduce en el estudio de las audiencias es el cambio de considerarlas entidades pasivas e indiferenciadas a públicos activos, en *lectores* de los mensajes. En este sentido, son tres los tipos de lectura o decodificación de los mensajes: 1) lectura dominante o aceptación total de los contenidos, 2) lectura negociada o aceptación parcial de los contenidos con introducción de reglas propias del juego y, 3) lectura oposicional donde los receptores rechazan los códigos y contenidos del mensaje, es decir, realizan otra interpretación.

Algunos supuestos teóricos de la corriente mencionada son retomados en el presente trabajo de investigación. No soslayamos que otros enfoques de investigación en comunicación podrían ser incluidos en la corriente crítica, como el del imperialismo cultural, en la que se estudian los desequilibrios y desigualdades en los flujos internacionales de mensajes, así como la propiedad de los medios masivos de divulgación y la concentración de las empresas transnacionales relacionadas con ellos. Tal es el caso del movimiento por un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC), surgido en la década de los setenta como iniciativa de los Países No Alineados, tercermundistas o independientes tanto del bloque de países del Occidente industrializado como del entonces bloque socialista. Aunque estos enfoques tienen relación con la búsqueda de una relación horizontal, justa, igual, recíproca en el intercambio de información, la orientación "estudios culturales" ha sido desarrollada en Latinoamérica en su vertiente educativa y tiene cruces ideológicos y metodológicos con la CE; por esta razón, es más significativa para los objetivos del presente trabajo de investigación.

De la corriente teórica del funcionalismo retomamos el concepto de comunicación (bajo la aclaración de que más que comunicación, es la transmisión de información de un polo emisor a un receptor).

Las corrientes educativas

Respecto al concepto de *educación*, éste también está en proceso de reflexión. Por un lado, hay polémicas en cuanto a si debe decirse pedagogía o educación. La pedagogía ha sido considerada como la parte filosófica de la educación mientras que a ésta se le ha adjudicado un sentido práctico. Por supuesto que no es de nuestro interés polemizar acerca de este tema, sin embargo, sí destacamos las corrientes educativas de la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva y el Constructivismo. Es decir, al tratar de explicar cómo se lleva a cabo la interacción maestro-alumnos tenemos que indagar cómo ha sido considerada por diversas escuelas o corrientes educativas, ya que, por ejemplo, en la escuela tradicional la atención y todo el trabajo educativo se centra en el profesor, es magistrocéntrica, el alumno sólo es considerado como depositario del conocimiento, o en todo caso, como satélite en torno a las directivas del profesor.

Este paradigma educativo tiene vigencia como modelo hegemónico de enseñanza hasta finales del siglo XIX y principios del XX. Posteriormente, se formula otro paradigma educativo llamado Escuela Nueva. En esta corriente se gestan pedagogos que crean formas diferentes de conducir el acto educativo. El alumno pasa a ser el centro de las acciones, ahora la escuela se vuelve psicocéntrica. Los pedagogos que elaboran métodos activos de enseñanza se plantean fórmulas de trabajo horizontal. Se propone cambiar conceptos como maestro o profesor por los de coordinador o facilitador de la relación educativa.

Después de la aparición de la Escuela Nueva se generaron otros paradigmas educativos. Una de los cuales es el constructivismo; de éste consideramos a dos autores: Paulo Freire y Lev Vigotski. Estos pedagogos coinciden en poner en primer lugar las influencias que tiene el contexto en los aprendizajes de los individuos. Las relaciones sociales, las costumbres, la cultura, los valores, las experiencias extraescolares, la relación del individuo con otras instituciones sociales son elementos que participan en el aprendizaje de los sujetos.

Una vez identificados algunos de los planteamientos teóricos que dan fundamento al constructivismo, así como los principales aportes que estos pedagogos hicieron a la forma como conciben la relación educativa,

establecimos un andamiaje conceptual que nos llevó a explicarnos cómo incide en la CE.

En la época actual, el estudio de la CE está incentivado por el desarrollo incesante de la tecnología (que lleva varias décadas de efervescencia), por la incorporación constante (en el caso latinoamericano) de medios tecnológicos en los espacios escolares, de la computadora y su séquito de nuevas tecnologías. La posibilidad de utilizar los medios tecnológicos para atender la demanda educativa, alternativa que se ha planteado como respuesta a la problemática escolar en los países pobres, es a nuestro criterio el aspecto que mantiene el debate de la CE en los ámbitos académicos e intelectuales.

Algunas conclusiones

Con las ideas de comunicólogos y pedagogos expuestas, la revisión de algunos enfoques teóricos de la investigación en comunicación y corrientes de la educación, de los conocimientos empíricos reportados hemerográficamente y bibliográficamente relacionados con el tema de la CE y de las interpretaciones intelectuales sobre el tema en cuestión, ha sido posible armar una caracterización de la CE que a la postre puede ser considerada una aportación a la construcción de este campo de conocimiento. Por lo pronto, podemos afirmar que la *Comunicación Educativa* es un campo de estudio en construcción. En él coinciden disciplinas para nutrirlo, como la comunicación, la educación, la sociología, la psicología y la comunicación no verbal. Además, en Latinoamérica se gesta como respuesta a los programas educativos elaborados en otras latitudes para atender el rezago en la región.

El capítulo

En el capítulo uno revisamos el concepto de comunicación y su relación con la modernidad, esa actitud de ver y pensar de manera activa, como procedía el europeo anterior al Renacimiento.

El modernismo va a cambiar la forma de pensar las relaciones del hombre con el mundo, se dará una preferencia por ciertos valores y un criterio general de razonar, es decir, un cambio de mentalidad, de actitud y de comportamiento. En este caso, planteamos una relación dicotómica entre modernismo y comunicación, puesto que simultáneamente a la aparición del modernismo, la invención de la imprenta con caracteres móviles y su

impacto en la impresión de textos, va a permitir que esa nueva forma de ver y pensar la cosmovisión del mundo se difunda con mayor celeridad.

Posteriormente, analizamos algunos de los estudios que se han efectuado sobre la investigación en comunicación. Realizamos una revisión a partir del momento que se comenzó a utilizar el concepto de medio terrestre de comunicación, su relación con las redes terrestres y marítimas de comunicación, enumeramos los descubrimientos e invención de máquinas que poco a poco fueron facilitando la comunicación entre las personas así como la disminución de las distancias geográficas entre ellas. Hasta llegar a los orígenes de las investigaciones empíricas en comunicación así como sus formulaciones teóricas. Destacamos algunos trabajos de investigadores latinoamericanos y mexicanos que han hecho estudios culturalistas sobre comunicación.

Otro tema que analizamos es el relacionado con la etología, ciencia que estudia el comportamiento objetivo de los animales ahora aplicada al estudio del comportamiento del hombre. La etología ha proporcionado elementos metodológicos para estudiar el comportamiento objetivo de las personas, y derivar de ello la comunicación no verbal. El propósito de esta revisión es encontrar los elementos gestuales y del comportamiento humano que pudiesen ser utilizados y aplicados para explicar parte de la relación educativa.

Si bien tenemos preferencia por la investigación con el enfoque de la comunicación crítica, no restamos importancia a los resultados derivados de investigaciones con metodologías y estrategias tipificadas como empíricas. Esos datos o cifras facilitan en un momento determinado el obtener información que habría que interpretar posteriormente.

En el capítulo dos hacemos un recorrido por el estudio de la educación, iniciamos en la corriente tradicional posteriormente ubicarnos en la Escuela Nueva. Luego revisamos algunas ideas de la corriente del constructivismo. Planteamos que en la educación para la libertad, formulada por el brasileño Paulo Freire, se encuentran muchos argumentos que encajan en el paradigma constructivista.

En el capítulo tres realizamos una conjunción de los conceptos comunicación y educación para llegar finalmente a nuestra propuesta de Comunicación Educativa. Luego, hacemos un análisis prescriptivo de los planes y programas de estudio de dos asignaturas que se imparten en la

Licenciatura en Pedagogía de la UPN¹³, ambas relacionadas con la comunicación y la educación, y de dos diplomados, uno en modalidad escolarizada y otro en la semiescolarizada¹⁴. Estos estudios se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional, campus Ajusco.

Las investigaciones en comunicación así como los autores sobre educación que fueron seleccionados para este trabajo de investigación son, sin duda, una muestra exigua del universo investigado tanto en la teoría de la comunicación como en las corrientes educativas. Sin embargo, metodológicamente tuvimos que hacer una selección teórica y, sobre todo, elegir aquellos productos de investigación que más aportan al estudio de la CE desde la perspectiva que se plantea aquí. Otra forma de hacerlo hubiera significado una tesis con mucho mayor extensión y complejidad, lo que rebasaría las posibilidades de un solo investigador. Pensemos tan sólo en todos los programas curriculares que se imparten en la UPN y en los cuales se incluye el tema de la comunicación, o en los trabajos de investigación de esta institución ubicados en este tema.

La Licenciatura en Psicología Educativa, por ejemplo, tiene un espacio curricular, en la Licenciatura en Educación de Adultos hay dos, en Sociología Educativa hay uno con posibilidades de preespecializarse en la fase terminal de la licenciatura, en Educación de Adultos hay otro, la misma Licenciatura en Pedagogía tiene un campo de preespecialización en comunicación, en 7º y 8º semestres (en este espacio se imparten diez asignaturas relacionadas con el tema de la comunicación: cuatro seminarios obligatorios y seis opcionales; por consiguiente, quienes opten por este campo de estudio elaborarán la tesis correspondiente estableciendo una relación entre comunicación y educación o, quizá, en CE). Existe, además, el programa curricular de posgrado: Maestría en Educación Vía Medios, el cual, como su nombre indica, puede el solo ser motivo de análisis desde la perspectiva de la CE. Todo ello sin mencionar la experiencia que se tiene en

¹³ Nos referimos a las asignaturas *Comunicación y Procesos Educativos y Comunicación, Cultura y Educación*, impartidas en 4º y 5º semestre, respectivamente. La docencia en estas asignaturas nos permitió familiarizarnos con el tema de la CE, y percatarnos, además, de las distintas acepciones que tiene. Por ello, seleccionamos las asignaturas mencionadas.

¹⁴ Se trata de los diplomados: *El cine: su proyección educativa y estética* y *Educación para los Medios*. El diplomado sobre el cine lo seleccionamos porque en su Plan de Estudios se plantean objetivos que tienen relación con la forma como concebimos la CE; por ejemplo, el cine como un articulador de instancias sociales, económicas, culturales y artísticas, y la CE como un espacio donde se entrecruzan algunos campos de estudio. En el caso del otro diplomado, en su Plan de Estudios se menciona que la CE es una corriente de la EPM, lo cual nos llamó la atención porque nosotros planteamos que son paradigmas distintos, quizá puedan tener ciertas similitudes metodológicas, pero precisamente en el capítulo tres dedicamos un espacio para analizar a ambas corrientes teóricas y explicar sus analogías y diferencias.

la UPN respecto la educación a distancia o, incluso, todas las acciones educativas y culturales extramuros que se realizan con el uso de medios tecnológicos de comunicación como la radio, la televisión, la publicación de textos y ahora las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Esperamos que la presente tesis de maestría sirva para apoyar, o profundizar, en los estudios de la CE; o bien, sea una fuente de consulta para quienes ya investigan este campo de estudio, que desde nuestra perspectiva está en construcción.

Capítulo I. Enfoque diacrónico de la comunicación

Esta parte del presente trabajo tiene por objeto elaborar una serie de reflexiones en torno del término *comunicación*, para tratar de entenderlo, de definirlo, de conceptualizarlo. En primer lugar, como un medio transmisor de ideas, de pensamientos, de conocimientos. Luego, como objeto de estudio y, finalmente, desde la comunicación humana, principalmente, la comunicación no verbal.

Este propósito nace de la observación del uso del concepto en el ámbito académico, bibliográfico, comercial o cotidiano como algo ya dado y conocido. Las personas se comunican, los medios masivos son de comunicación (otros dicen que son de información), la red de internet comunica más rápido y a más gente, el papá se comunica con su esposa y sus hijos, el maestro comunica al alumno el tema, el jefe se comunica con sus subordinados, los comerciales comunican que o la película transmite tal o cual cosa, los rasgos biológicos se transmiten a los hijos, las carreteras comunican a los poblados, los animales se comunican entre sí, el comportamiento de las personas comunican su estado de ánimo, etc.

Al revisar algunos textos sobre investigación de la comunicación, se puede constatar que también en los libros existe una multitud de significados del término, es decir, es polisémico. El concepto tiene connotaciones semánticas de acuerdo con la escuela de pensamiento o la disciplina con la que se relacione. De esta manera, la publicidad visual, impresa o auditiva se puede entender como comunicación comercial, la transmisión de noticias también es considerada como comunicación, la transmisión por televisión de las sesiones del Congreso de la Unión es una comunicación de los representantes políticos con sus representados, la presentación de los candidatos a Presidente de la República por televisión para debatir los problemas sociales o económicos de la nación es comunicación sociopolítica; el entretenimiento o el ocio también puede ser comunicación; la tecnología y la tecnología educativa, la discriminación racial y los problemas de aprendizaje también pueden estar insertos en el tema de una comunicación o de una falta de ella.

En este capítulo examinaremos el tema de la comunicación a partir de la invención de la imprenta. El desarrollo de esta tecnología en el siglo xv produjo la proliferación "masiva" de textos impresos. Aunque la imprenta regularmente se asocia con libros, es de pensarse que también se imprimieron bofetines, carteles, revistas, folletos, además debieron de continuar produciéndose artesanalmente los manuscritos y quizá siguió durante mucho tiempo la comunicación oral entre la mayoría de la población

como forma principal de comunicarse, mientras las mayorías se alfabetizaban. Los medios de comunicación y expresión, que eran utilizados por las clases eclesiástica y feudal principalmente para favorecerse, comenzaron a convivir con otro medio que representó una revolución tecnológica en las comunicaciones, y que en conjunto sirvieron para difundir las ideas de la época, las relacionadas con el pensamiento modernista. Esta otra forma de ver y explicar el mundo y las relaciones que sus habitantes establecen.

El modernismo representó un cambio revolucionario en la forma como las personas percibían, entendían y explicaban las relaciones sociales, políticas, religiosas, económicas, etc. El pensamiento modernista se alejó de la explicación teológica del origen del ser humano y de su hábitat, y ello representó una revolución en las ideas. Ambas revoluciones, la invención de la imprenta (medio tecnológico de comunicación que después se va a sumar a otros más sofisticados) y el pensamiento modernista, iniciaron juntos un recorrido histórico que en la etapa actual de la red de Internet quizá se ha vuelto más complejo.

En el segundo apartado de este capítulo nos referiremos a la investigación en comunicación, ubicándonos principalmente en los enfoques crítico y funcionalista. Después, indagaremos acerca de la etología o el estudio objetivo del comportamiento de los animales, y la aplicación posterior de estos estudios al análisis del comportamiento humano que desembocaron, finalmente, en la investigación de la comunicación no verbal.

1.1 La imprenta como medio de difusión del modernismo

Frases como "en el comienzo fue la palabra" y "está escrito" testimonian el poder y la autoridad que se atribuyen al lenguaje oral y escrito en las religiones judeo-cristiana e islámica, aunque sin estar importancia a otros lenguajes menos complejos pero representativos de momentos del desarrollo de las sociedades humanas como las pinturas rupestres, la alfarería o las ceremonias religiosas.¹⁵ Una razón por la que los modos orales y escritos han evolucionado en la vida contemporánea podría ser porque ahora existen otras formas e instrumentos para comunicarse que vuelven diversa, complementaria y diferente la experiencia comunicativa y permiten un papel más activo a las personas que participan en ella. En una época anterior, la supervivencia de la herencia cultural propia dependía de la

¹⁵ Uno de los textos en el que nos basamos al inicio de este apartado es el de DeFleur, M.L. y S. Ball-Rokeach *Teorías de la comunicación de masas*, editado por Paidós, aunque sólo cuando utilicemos una cita textual la entrecorriamos junto con su número de página correspondiente.

habilidad para la comunicación verbal. Más tarde, las complejidades de los primeros lenguajes escritos, y el poder que cabía ejercer con su uso, suscitaron un profundo respeto por las artes de quienes las dominaban. Respeto que después se trasladó a quienes aprendieron el oficio de impresor, luego el de editor, después el de fotógrafo, el de cineasta y así sucesivamente.

Nuestros antepasados eran sujetos que vivían en pequeños grupos, hace millones de años. La comunicación debió haber jugado un papel muy importante para organizar las tareas domésticas del grupo, en la repartición de las actividades cotidianas, en la transmisión y mantenimiento de la estructura social que se dieron, en el patrimonio cultural que crearon y heredaron a sus descendientes, en los conocimientos que acumularon, en las creencias y miedos que manifestaron ante las fuerzas de la naturaleza o ante lo desconocido.

La etapa predominante de la comunicación oral en el desarrollo del ser humano terminó alrededor del año 700 a.C., para ahora convivir con el alfabeto inventado en Grecia.¹⁶ Este invento pudo haber constituido el cimiento para el desarrollo de la filosofía y la ciencia occidentales tal y como las conocemos en la actualidad. Con la aparición de la escritura, consideran DeFleur y Ball-Rokeach se pudo haber definido el concepto de medios de comunicación. Sin embargo, Pasquali argumentaría que esta sería una definición muy reducida al señalar que un medio de comunicación "no tiene otra función que la de "transportar" materialmente signos previamente convenidos en un contexto simbólico que antecede, como tal, a la elección del medio comunicante."¹⁷ Por tanto, los mismos sonidos guturales primitivos indicaban un mensaje; luego evolucionados y transformados en voz, acompañados de un sinnúmero de movimientos corporales o kinésicos, fueron medios naturales con los que también se comunicó algo a alguien.

En este sentido, se podrían considerar como medio de comunicación las manifestaciones culturales de los seres humanos que los han acompañado en el desarrollo de la especie, como las representaciones de animales y deidades primitivas pintadas en las paredes de las cavernas, la decoración de la vasijas de barro, los tatuajes y deformaciones en el cuerpo, las danzas, todas las representaciones simbólicas que aquellos humanos primitivos se formularon en el pensamiento y luego sintieron el deseo o la necesidad de plasmarlo, fue cuando posteriormente eligieron el medio para vehicular esos pensamientos. Aclaremos que estos lenguajes no tendrían la

¹⁶ Castells, Manuel *La era de la información, economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, Vol. 1, p. 359.

¹⁷ Pasquali, Antonio *Comunicación y cultura de masas*, p. 54.

estructura ni la complejidad de la lengua escrita. Hasta antes de la creación del alfabeto, el estado mental de aquellos hombres era audiovisual (sonidos guturales y pinturas rupestres). Hoy, en la época contemporánea y paradójicamente, cuando un individuo formula un mensaje en el pensamiento, probablemente lo concretaría de nuevo en un medio audiovisual, debido a la predominancia de la pantalla casera.

El desarrollo de la escritura que ocurrió con independencia y en épocas diferentes para diversas zonas del mundo, dispuso para quienes podían utilizarla un poder creciente sobre la Naturaleza y, también, un poder sobre las personas, apareció lo que Havelock llama "la mente alfabética", que indujo a una transformación cualitativa de la comunicación humana la cual va a prevalecer durante cuatro siglos aproximadamente.¹⁸

Con la creación del alfabeto se separó momentáneamente la comunicación con símbolos, imágenes, íconos, onomatopeyas y sonidos desordenados, toda una práctica audiovisual asistemizada para dar paso a lo que Castells llama un discurso racional, lógico, ordenado. Aunque es de pensarse que la introducción del discurso sistematizado vía la imprenta, no fue un hecho general y rápido en Europa. Por ejemplo, en Rusia y el mundo cristiano ortodoxo (incluidas Serbia, Rumania y Bulgaria modernas), la alfabetización se reducía básicamente al clero.¹⁹ No fue sino hasta principios del siglo XVIII, cuando el zar Pedro el Grande fundó en 1711 una imprenta en San Petesburgo. Otro caso es el Imperio otomano. La primera imprenta turca no fue instalada hasta el siglo XVIII, más de doscientos años después de la primera imprenta hebrea (1494) y más de 150 años después de la primera imprenta armenia (1567).²⁰

Posteriormente, en los siglos XIX y XX, la imprenta conviviría más armoniosamente con los medios audiovisuales de la época como el invento de la foto; luego el cinematógrafo, la radio, la televisión, hasta llegar a la integración de varios modos de comunicación en una red interactiva.

Con la invención de diversos lenguajes como los grabados rupestres comenzó la difusión de las tradiciones y costumbres, diversas formas de ver, conocer, pensar la cultura, proceso que se intensificó paulatinamente con el desarrollo de la técnica aplicada a los medios de comunicación.

¹⁸ Citado por Castells, Manuel, op. cit., otros autores han hecho afirmaciones parecidas como Simone, Raffaele en el libro *La Tercera Fase formas de saber que estamos perdiendo*, España, editado por Taurus o MacLujan, Marshall en el libro *La Galaxia Gutenberg*, México, editorial Artemisa.

¹⁹ Briggs, Asa y Peter Burke *De Gutenberg a internet*, p. 28.

²⁰ *Ibidem*, p. 29.

Aproximadamente 25 siglos antes de Cristo (DeFleur y Ball-Rokeach), los egipcios descubrieron un método para hacer con papiro un papel perdurable que comparado con la piedra resultaba extremadamente liviano. Al elaborar medios que podían transportarse, los jeroglíficos comenzaron a simplificarse y los escribas requirieron formas más fluidas y fáciles para una escritura rápida.

Mientras tanto, en el Continente Americano, los mayas descubrieron que del árbol de la higuera podían extraerse largas tiras de corteza de color suave, que doblaban a manera de biombo en porciones iguales y formaban las páginas de los códices. Las páginas se cubrían con una capa de almidón y, posteriormente, con una preparación blanca de carbonato de calcio. Los mayas llamaban a la página *kopó* -ahora conocido como papel amate-. Aunque también solían usarse piel de venado, tela de algodón y papel de maguey, aparentemente ningún material fue más usado que el *kopó*.²¹ En ese papel se plasmaba la escritura jeroglífica. Los conquistadores españoles quedaron asombrados al encontrar que el pueblo maya habitaba en elaboradas viviendas de piedra bien construidas, completadas por libros y bibliotecas.

La evolución de una piedra pesada como medio comunicativo a unos medios livianos y portátiles permitió reorganizar la sociedad, hacerla más fluida, conformar una cultura basada en el almacenamiento de información, que se crearan grupos de individuos que podían codificar y decodificar ideas y pensamientos, leer y escribir los signos impresos en esos medios rudimentarios, que las generaciones siguientes se encontraran con un cúmulo de conocimiento almacenado para no partir de cero en la comprensión y explicación de su ser, que comenzaran a codificar por escrito lo que observaban en el movimiento de las estrellas, los cambios de la naturaleza, la repelición de los ciclos naturales.

Ya habiéndose alejado del *homo erectus*, el hombre continuaba ininterrumpidamente su transformación en *homo sapiens*, quizá a partir del inicio de la época modernista, va a llegar a esa cúspide de su desarrollo cuando el hombre se comporta "como un sujeto que reconoce el sitio de las demás creaturas en el todo y elige para sí su propio puesto. Deja de ser un elemento integrado en el gran todo; ahora es capaz de hacerle frente."²² De aquí hacia adelante, los medios técnicos de comunicación,²³ categoría en la

²¹ Martí, Beatriz *Los enigmáticos códices*, página electrónica.

²² Villoro, Luis *El pensamiento moderno, filosofía del Renacimiento*, p. 86.

²³ Antes de la invención de la imprenta el libro, al cual consideramos como medio de comunicación, era elaborado manualmente. A partir de la invención de la tipografía móvil, la facilidad para reproducir los libros ya existentes así como la producción de nuevos textos, producto de las ideas que ya se estaban gestando y que formaban parte del pensamiento modernista de la época, se verán favorecidas. La imprenta, así como el cine en el siglo XIX y la radio y la televisión en el siglo

que podría considerarse a la imprenta de caracteres móviles, favorecerán la difusión del pensamiento modernista. A partir de este momento, los medios de comunicación y el pensamiento modernista iniciarán juntos un viaje que algunos críticos del siglo xx como los posmodernistas, considerarán que ya comienza a agotarse en este siglo; otros plantearán la necesidad de regresar a los inicios del modernismo para volver a activarlo.

Así que después de la escritura otro logro humano fue el invento de la imprenta. La mente alfabética ahora se va a transformar en una mente dominada por la tipografía, quizá aquí se encuentran algunos de los albores del pensamiento positivista, lo que tiene relación con la estructuración de las ideas bajo un esquema sintáctico, con una estructura lógica secuenciada, no contradictoria. No se quiere decir que previamente a la invención de la llamada galaxia Gutenberg, antes del siglo xv, no existiera la lógica o el orden en la exposición de las ideas, porque sí la había además de que el lenguaje escrito lo exigió más. Sin embargo, con la posibilidad de reproducir cientos o miles de ejemplares de un libro determinado, en varios idiomas y en menor tiempo, pasar de la elaboración de textos a mano a producirlos en serie, surgió la necesidad de ser más exactos y objetivos, obligó a quienes los producían a ser más precisos y ordenados en el uso y manejo del lenguaje.

Con la invención de la imprenta, en el siglo xv, los sacerdotes, los monjes medievales, las élites políticas, los estudiosos y los escribas comenzaron a perder el monopolio sobre el manejo y posesión de la lectoescritura,²⁴ de igual manera el control sobre la escritura que ejercían los sacerdotes egipcios en la era de los jeroglíficos, cambió con los griegos y su alfabeto. O el manejo de los jeroglíficos que los sacerdotes mayas tenían sucumbió con la llegada de los españoles.

Cabe señalar que en la población de la Europa de esa época, o más bien en el llamado mundo Occidental, se estaba gestando una forma de pensamiento a la cual es probable que la técnica tipográfica va a contribuir a difundir, que va a ser alimentada por los descubrimientos en las ciencias físicas, la industrialización de la producción, el crecimiento demográfico, el crecimiento urbano, rápido y a menudo caótico; el desarrollo dinámico, que envuelve y une a las sociedades y pueblos más diversos y finalmente, conduciendo a todas estas personas e instituciones se perfila un mercado capitalista en plena expansión.²⁵

XX, servirá como instrumento para vehicular los saberes, los pensamientos y conocimientos de un emisor hacia muchos receptores.

²⁴ DeFleur, M. L., y S. Ball-Rokeach, op. cit. p. 24.

²⁵ Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire, la experiencia de la modernidad*, pp. 1-27.

No sólo se va a poner en crisis a las clases sociales que detentan algún espacio de poder económico, eclesiástico, político o intelectual sino que va a marcar el final y el principio de una época, a la cual algunos autores han bautizado como "moderna", entendiéndola tanto como una etapa de la historia de Occidente que sucede a la Edad Media, como la forma de vida y de pensamiento propios de esa época. Este es el significado que Luis Villoro le adjudica al concepto *modernismo*.²⁶

Antes que un conjunto de opiniones, la modernidad, formulada en enunciados precisos, expresa una manera de pensar las relaciones del hombre con el mundo, una preferencia por ciertos valores y un estilo general de razonar, implícitos en varias doctrinas. No se trata de un sistema de pensamiento sino de una mentalidad, de una actitud y un comportamiento. Antes del Renacimiento prevalece la antigua visión estática del hombre y del mundo la cual da carácter a la sociedad y sólo en unos cuantos espíritus se expresa el nuevo pensamiento aunque numéricamente no son representativos. Incluso el nuevo pensamiento puede añorar el anterior por certero o por la seguridad que le representaba.

Los orígenes de esta forma de pensamiento nuevo, quizá son más antiguos. Empiezan con la ruptura de la imagen medieval del mundo que se pudo haber dado con la aparición de los burgos medievales. En estos lugares comenzaron a realizarse actividades que no se practicaban en los feudos, como era la comercialización de mercancías y el uso de dinero como instrumento de cambio. Los banqueros, por supuesto, comenzaron a concentrar dinero y con ello poder, además, junto con los comerciantes constituyeron una clase social que ya no va a estar ligada al nacimiento, a la aristocracia o al puesto ocupado en la jerarquía social, sino que ahora se van a caracterizar por su propia capacidad de empresa, por su dinámica, por su empuje; por su capacidad para transformar las relaciones naturales entre el individuo y la comunidad o entre el individuo y la familia o entre el poder eclesiástico y la sociedad.

De esta forma una figura del mundo empieza a brotar, lentamente, en el seno de la anterior. Primero es patrimonio exclusivo de unos cuantos humanistas, artistas, hombres de empresa y negocios, luego poco a poco se va generalizando hasta convertirse en el marco incuestionable de la época. Generalmente se entiende por "pensamiento moderno" una forma de pensamiento racional que tendría su expresión más clara en el siglo XVIII. Sin embargo, la ruptura se inicia con el Renacimiento y la Reforma protestante. Es en los siglos XV y XVI, según Villoro y Heller, cuando se manifiesta el

²⁶ Villoro, Luis, op. cit., p. 8.

primer germen de lo que será un giro decisivo en la imagen del mundo y del hombre y en el modo de pensar sobre ellos. Aparece esta forma de pensamiento en algunas ciudades de Italia, Inglaterra, Francia y en parte de los Países Bajos. Bajo este panorama de innovación de las ciencias físicas, de industrialización, de razonar de manera distinta las relaciones sociales, o de cuestionar los poderes eclesiástico y político, la imprenta va a colaborar al hacer mucho más accesibles opiniones incompatibles sobre un mismo tema, quizá estimulando la crítica a la autoridad.

Antes del Renacimiento el cosmos y la sociedad humana se presentaban bajo la figura de un orden finito, estático, sin movimiento, en donde cada cosa tenía su sitio determinado según relaciones claramente fijadas en referencia a un centro.²⁷ La Tierra es vista como una superficie limitada, en el centro de la cual existe un lugar privilegiado; algunos lo colocan en Jerusalén, por ser allí donde el Dios hecho hombre redimió a la humanidad; otros lo sitúan en cambio en Roma, por ser el centro de la cristiandad y del imperio; sea Roma o Jerusalén, todos los mapas medievales muestran un centro preciso.

La sociedad humana, de modo semejante, es una sociedad jerarquizada en donde cada estamento ocupa su lugar. Hay una relación clara entre los siervos y los señores, los señores y sus superiores feudales, éstos y el rey, el rey y el emperador. En el Renacimiento asistimos a la ruptura de ese mundo ordenado según un centro y una periferia.

Más tarde, Copérnico anuncia la ruptura del modelo arquitectónico de un mundo cerrado. La Tierra deja de ocupar el lugar central, en él se coloca la masa incandescente del sol. Se pasa de una creencia geocéntrica a otra heliocéntrica. Esta imagen del cosmos corresponde a un cambio semejante en la geografía. En el Renacimiento, la Tierra deja de tener un centro geográfico, el centro puede estar en cualquier lado o pueden existir muchos centros.

No sólo los lugares que cada quien ocupa en la superficie terrestre se relativizan, también las culturas. Nicolás de Cusa, Bruno, Montaigne, Charron se explayarán sobre la relatividad de las creencias humanas. Se difundieron los conocimientos matemáticos y científicos de Dal Ferro, Cardano, Tartaglia y Bombelli. Y de anatomistas como Botallo, Fallopio y Eustachi. El arte se engrandeció con artistas como Leonardo da Vinci, Rafael, Miguel Ángel y Tiziano. En un siglo el hombre renovó²⁸ el arte, la filosofía, la ciencia, la religión y la política de Europa, dejando un conjunto de

²⁷ *Ibidem*, pp. 13-23.

²⁸ -----*Enciclopedia Práctica Planeta*, volumen 6, España, editorial Planeta, 1993, p. 1761.

obras que fueron consideradas como modelos de perfección por los siglos posteriores.

Medio siglo después de la época renacentista, Descartes, quien fuera defensor de las teorías de Copérnico y Galileo, diría que las almas grandes son tan capaces de los mayores vicios como de las virtudes más grandes "no pensar que todo lo que se opone a nuestras costumbres es irracional y ridículo,"²⁹ no tenía sentido aferrarse a la idea de que había una cultura única y válida, ¿por qué no aceptar, más racionalmente, que la cultura griega, francesa o inglesa era una entre muchas posibilidades de cultura? Entre ellas la civilización cristiana es una de las civilizaciones posibles y no el centro de la historia humana. La ruptura en el pensamiento en la forma de concebir un mundo ordenado según un punto y una periferia, la imprenta se va a encargar de difundir esa idea, ya no volverán a ocultarse los conocimientos como en la Edad Media, comienza a desarrollarse una acumulación de conocimiento.

Se consolida la burguesía que en siglos anteriores se había ido formando en los burgos del Medioevo. Los nuevos descubrimientos propician un gran auge del comercio. Aparece, por primera vez, la gran banca, los comerciantes, los nuevos grandes productores de mercancías, los empresarios editoriales y con todos ellos la acumulación primitiva del capital y de la cultura impresa. Con el desarrollo del capitalismo todas las características sociales preexistentes pueden volver y se vuelven de hecho restrictivas y el hombre "ya no desea ser lo que es sino que vive en un constante proceso de llegar a ser."³⁰

Se forma una capa social nueva, una clase social con talento y energía activa que, en el caso de la imprenta, repercutió en la creación de los empresarios del libro, se crearon además los gremios de impresores; también lo que hoy conocemos como publicistas y los elaboradores de propaganda política. "En Florencia, por ejemplo, en 1558, el nuevo índice de libros prohibidos se exhibió en las puertas de las iglesias de la ciudad. En Londres, a partir de 1660 aproximadamente, las piezas teatrales se anunciaban en carteles que se ponía en la calle."³¹

Por limitada que sea aún la posibilidad de ascenso social, los individuos que lo logran causan admiración. Surge un ideal desconocido hasta entonces: el que encarnan los que Maquiavelo llama "hombres nuevos". Son hombres que no sienten determinado su destino por el lugar que ocupan,

²⁹ Descartes, René *Discurso del método*, p. 11.

³⁰ Heller, Agnes *El hombre del renacimiento*, p. 10.

³¹ Briggs, Asa y Peter Burke, op. cit. p. 85.

principalmente los desposeídos sino que están empeñados en labrárselo mediante su acción. En un momento se habla de la grandeza del hombre para luego hablar de su pequeñez, como señala Pico della Mirandola cuando dice que se exalta la grandeza del hombre en la edad de oro de Florencia, mientras que en una Francia desgarrada por las guerras de religión Montaigne podía ironizar acerca de la nulidad humana. Pero fuera "grande" o "pequeño", el hombre era un ser relativamente autónomo, que creaba su propio destino, luchaba con la suerte y se hacía a sí mismo",³² y por ello mismo, diríamos que se vuelve más humano.

Surgen por todas partes los comerciantes osados, personas que no tienen apego a un pedazo de tierra ni menos a un castillo; además la naturaleza también se vuelve centro del pensamiento, surge la idea de que "el hombre puede "conquistar" algo a la naturaleza para crear de esa naturaleza primera una "segunda naturaleza."³³ En Italia, otro género de estos hombres nuevos son los *condotieri* una especie de mercenarios, soldados de fortuna, aventureros, que armando pequeñas bandas en torno suyo, venden el servicio de su fuerza a las ciudades. Otras individualidades que labran su destino mediante su esfuerzo personal son, en la Península Ibérica, los conquistadores, versión española de los *condotieri* italianos.

Al comenzar el siglo XVI, las máquinas impresoras de tipos móviles estaban produciendo miles de ejemplares de libros, hechos sobre papel, que fueron publicados en todos los idiomas europeos. La disponibilidad de las Sagradas Escrituras para la gente común en su propio idioma llevó, posteriormente, a desafiar la autoridad y las interpretaciones de Roma. El nuevo medio de comunicación abrió así el camino para la protesta contra la estructura religiosa y social existente y contribuyó a la difusión del pensamiento moderno.

La historia de la modernidad Berman la divide en tres fases. La primera la ubica en los comienzos del siglo XVI hasta finales del XVIII. La segunda fase comienza con la ola revolucionaria de la década de 1790 y duraría hasta el siglo XX. En esta etapa se vive en mundos que no son en absoluto modernos. En el siglo XX, la tercera fase, el proceso de modernización se expande para abarcar prácticamente todo el mundo y la cultura del modernismo en el mundo en desarrollo consigue triunfos espectaculares en el arte y el pensamiento. Es decir, como diría Villoro, todos los periodos del modernismo pueden verse como diferentes desarrollos o variaciones de ciertos temas centrales, simples, cuyo origen se encontrarían en el Renacimiento, cuando el hombre deja de verse desde la totalidad del ente

³² Heller, Agnes, p. 24.

³³ *Ibidem*, p. 17.

que lo abarca, para ver la totalidad del ente desde el hombre. A finales del siglo xx, de acuerdo con Berman, se había perdido el contacto con las raíces de la propia modernidad, sin embargo va a proponer regresar a ellas, a las propuestas de los modernistas que marcaban el empuje, la crítica, la construcción y la deconstrucción en un sentido dialéctico.

Jean-Jacques Rousseau es el primero en utilizar la palabra *moderniste* en el sentido como se usará en los siglos xix y xx; es la fuente de algunas de las tradiciones modernas más vitales, desde la ensoñación nostálgica hasta la introspección psicoanalítica y la democracia representativa, además posee una aguda sensibilidad hacia las condiciones sociales que estaban empezando a configurar las vidas de millones de personas como la migración del campo a la ciudad (conjunto numeroso de individuos que luego va a constituir el público masivo; primero de los diarios y luego de los medios electrónicos y en un futuro no lejano de las redes interactivas), de la posibilidad de gozar nuevas experiencias en los espacios urbanos que recién se estaban formando, de destruir las barreras morales y los vínculos personales, de expansión y desarreglo de la personalidad.³⁴ Es un pensamiento de emancipación, dice Villoro, pero también de dominio. Es la superación del nivel simple del sentimiento natural de *sí*, por el de *para sí*,³⁵ sentimiento de dominio, de transformación, de poner a la naturaleza bajo su control para modelarla a su gusto.

Matizado por el nuevo paisaje conformado por máquinas de vapor, fábricas automáticas que dan paso a nuevas y vastas zonas industriales, vías férreas; ciudades que han aparecido de la noche a la mañana caracterizadas por el desorden y la falta de planeación; "aparecen los diarios de grandes tirajes, cuando se encontró la manera de financiar un periódico barato y de amplia distribución, y se idearon las técnicas para una mayor rapidez en las tareas de impresión y distribución, nació el primer auténtico medio de masas, con el periódico que costaba pocos centavos. Esos hechos se produjeron en Nueva York, durante la década de 1830,"³⁶ además se desarrolla la fotografía que después se pondrá en movimiento con el cinematógrafo, telegramas, telégrafos, y otros medios de comunicación de masas que informan a una escala cada vez más amplia; se crean también, movimientos sociales de masas que luchan contra la modernización. Se

³⁴ Fenómenos socioeconómicos que en México se van a observar a partir de 1940, fecha en la que algunos historiadores señalan que termina el México bucólico, comienza una fuerte migración del campo a la ciudad debido a la industrialización.

³⁵ Estos conceptos en el sentido como aquí se utilizan, se encuentran en el texto de Alexandre Kojève *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, editado por La Pléyade, libro orientado a exponer el pensamiento hegeliano, pero que sin duda está en relación con la teoría marxista dado que los arquetipos del amo y del esclavo sirvieron luego de punto de referencia del pensamiento marxista o materialismo dialéctico.

³⁶ DeFleur, M.L., S. Ball-Rokeach, op. cit., p. 25.

cumple la profecía de la magia renacentista con la ciencia y la técnica modernas. "El mundo en que vive (el hombre), a todas horas, está formado por un conjunto de artefactos obedientes a la energía prisionera, dirigida por el hombre."³⁷

El destino del hombre modernista es ahora el de forjar la sociedad a su imagen y semejanza. Podría decirse que asume la categoría de un Dios, porque ya se dio cuenta de que tiene poder suficiente para destruir, transformar, construir. Su punto de vista sobre lo estético, lo ético o sobre lo que es de buen o mal gusto lo reflejará en su vida cotidiana, en su vestir, en su hogar, en el consumo, en lo que toque con las manos, en lo que genere.

Aunque algunos modernistas no se sienten a gusto en esta etapa de desarrollo de la humanidad porque quisieran deshacerse de los progresos modernos de la técnica con tal de verse libres de los conflictos actuales, dice Berman, otros tratarán de conciliar los progresos en la industria con una regresión neofeudal o neoabsolutista en la política. Estos tendrían parecido con los puritanos que menciona Bell,³⁸ cuando dice que el "núcleo de la creencia puritana era la hostilidad hacia la civilización. La sociedad de la época era corrupta, y se debía volver a la simplicidad primitiva de la iglesia original, que derivaba su voluntad directamente de Dios, no de instituciones hechas por el hombre."³⁹ y en Benjamín Franklin, Bell ejemplificó a los protestantes pragmáticos y utilitarios: "era un hombre práctico (Franklin) que contemplaba el mundo sin inmutarse e intentaba sobre todo "salir adelante" mediante la frugalidad, la laboriosidad y la astucia."⁴⁰

Así, en plena época modernista, se van a gestar los puritanos estadounidenses que rechazan los progresos que la civilización permanentemente producía aunque, también, se van a crear los oportunistas al estilo de Franklin, quienes amparándose en una imagen de trabajo, de éxito, de templanza, de orden, de sinceridad, de justicia, limpieza, resolución, frugalidad, laboriosidad, moderación, tranquilidad, castidad y humildad, buscarían siempre salir adelante obteniendo la mayor cantidad de ganancias posibles. Esta dicotomía en el pensamiento es lo que Freud llamaría la añoración del espacio placentero perdido. La recuperación

³⁷ Villoro, Luis, op. cit. p. 89.

³⁸ Citamos de Daniel Bell el texto *Las Contradicciones culturales del capitalismo*, editado por Alianza Editorial Mexicana y el CONACULTA a expensas de que este autor maneja el argumento de que el modernismo se gesta en el siglo XIX. "Un solo temperamento, índole o movimiento cultural...ha persistido durante más de un siglo y cuarto, llevando a cabo renovados y sostenidos ataques contra la estructura social. El término más inclusivo para designar este temperamento cultural es el de modernismo," p. 56, sin embargo, del autor sólo recuperamos los conceptos arriba señalados.

³⁹ Bell, Daniel, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, p. 64.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 66.

del lugar perdido en lugar de otro que si bien puede resultar mejor pero que causa incertidumbre, temor.

Por su parte, Marx, veía en los obreros, los hijos de la industrialización, una de las clases sociales producto de la aparición de la fábrica, aquellos migrantes del campo a la ciudad de los que hablaba Rousseau, los que se encargarían de resolver las contradicciones de la modernidad, los que derrocarían a la otra clase social que también la industrialización creó, la burguesía. Así, el movimiento dialéctico de la modernidad se vuelve irónicamente contra su fuerza motriz fundamental, la burguesía.

En ese periodo de la humanidad moderna existe una gran ausencia y vacío de valores pero, al mismo tiempo, una notable abundancia de posibilidades, en un instinto para todo, un gusto por probarlo todo. Así, aparecen los individuos timoratos, para quienes ser mediocres es la única moralidad con sentido. O aquellos que añoran y se visten del pasado. Nietzsche propone aceptar los peligros de la modernidad con alegría, quien comparte con Marx el gusto por los cambios rápidos y drásticos de tono e inflexión de la modernidad, su disposición a volverse contra sí misma, a cuestionarse y negar todo lo que se ha dicho, a expresar y captar un mundo en el que todo está preñado de su contrario y "todo lo sólido se desvanece en el aire."⁴¹

Luego al preguntarse por la situación del modernismo en el siglo xx, Berman se responde que en algunos aspectos ha madurado y crecido como en la pintura y la escultura, la poesía y la novela, el teatro y la danza, en la arquitectura y el diseño, en toda una gama de medios electrónicos y en un amplio espectro de disciplinas científicas que ni siquiera existían en el siglo xix. Sin embargo, el pensamiento modernista parece haber llegado a un punto de estancamiento y regresión.

Los modernistas del siglo xix eran, al mismo tiempo, enemigos y entusiastas de la vida moderna, estaban en desacuerdo con sus ambigüedades y sus contradicciones. Mientras que sus sucesores del siglo xx se han orientado más hacia las polarizaciones rígidas, las totalizaciones burdas y por visiones cerradas. Esta polarización aparece a principios del siglo xx, después de la Primera Guerra Mundial, cuando se le otorga al progreso de la ciencia la capacidad para generar todos los cambios que en la humanidad sean inevitables. Aparentemente se acabó la ambigüedad. Las máquinas pueden hasta suplir los sentimientos humanos. Se busca la creación de un tipo no-humano, cierto tipo de clon, para quien se hayan abolido los sufrimientos morales, la bondad de corazón, el afecto y el amor, esos venenos corrosivos de la energía vital, interruptores de nuestra poderosa electricidad corporal.

⁴¹ Berman, Marshall, op. cit., p. 10.

Los futuristas llevaron la glorificación de la tecnología moderna a un extremo grotesco y autodestructivo que aseguró que sus extravagancias no se repitieran jamás. Después de la Primera Guerra Mundial el modernismo se encuentra en las formas refinadas de la estética de la máquina. Pensemos en el poder omnipotente que se adjudicó a la radio, caracterizados sus mensajes bajo el enfoque de la psicología conductista, cuando los nazis llevan a cabo la campaña de persuasión para convencer a la población alemana de que son la raza escogida para gobernar el mundo.

El poder que se le adjudica a la radio y a la psicología conductista conduciría a la formulación de la teoría *hipodérmica* o de la *Bala mágica*, la cual propondría que todos aquellos que fueran expuestos a los mensajes de persuasión, en este caso, radiofónicos, actuarían en función del contenido "si una persona es alcanzada por la propaganda, puede ser controlada, manipulada, inducida a actuar."⁴² Es decir, los mensajes o estímulos radiofónicos, hábilmente elaborados, se transmitirían a través de los medios o de la radio en específico a cada uno de los miembros individuales de la sociedad de masas, y que cada uno de ellos lo percibiría del mismo modo, provocando en todos una respuesta más o menos uniforme. La glorificación de la tecnología vuelve a aparecer con Marshall McLuhan en *la comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, el medio es el mensaje, máxima que después Castells va a invertir al decir que *el mensaje es el medio*.⁴³

Marx y Nietzsche, críticos del siglo xix, comprendieron como la tecnología y la organización social modernas determinaban el destino del hombre. Pero creían que los individuos modernos tenían capacidad para comprender este destino y, tras comprenderlo luchar contra él. Sin embargo, los críticos de la modernidad del siglo xx carecen casi por completo de esa empatía y esa fe en los hombres y mujeres contemporáneos.

⁴² Wolf, Mauro *La investigación de la comunicación de masas, críticas y perspectivas*, p. 29.

⁴³ Castells cuestiona la máxima de McLuhan *el medio es el mensaje* cuando afirma que debido a que actualmente en algunos programas de televisión, los conductores se comportan y visten como el público que los ve. Por lo tanto, *el mensaje es el medio*, es decir, el público de tal programa hace el contenido del medio. Sin embargo, más adelante, en su argumentación Castells afirma que (pp. 400 y 401) debido al desarrollo de la tecnología, a la espectacular ampliación de la capacidad de producir y transmitir productos o contenidos con mayor potencial competitivo: *el mensaje es el mensaje*. Así pues, todo conglomerado con los recursos financieros suficientes podría tener acceso a la tecnología multimedia y, en un contexto cada vez más desregulado, acceder a casi cualquier mercado. En este sentido, podríamos afirmar que debido a que los medios sólo sirven para transportar información, objetos, pensamientos, bienes simbólicos y que depende de la forma y de quien los utilice, entonces podemos decir que *el medio es el medio*, igual un arma puede servir para agredir o para defender, un medio puede servir para manipular o para emancipar. Así como *la tierra es de quien la trabaja*, el sentido del medio se lo da quien lo usa.

Weber tenía poca fe en el pueblo, pero aún menos en sus clases dirigentes, ya fueran aristocráticas o burguesas, burocráticas o revolucionarias. Sin embargo, a finales de los años sesenta, en pleno siglo XX, cuando apareció el "hombre unidimensional" de Herbert Marcuse, tanto Marx como Freud pasaron a ser obsoletos: no sólo las luchas sociales y de clase, sino también los conflictos y contradicciones psicológicas han sido abolidas por el estado de "administración total". Las masas no tienen "yo", ni "ello", sus almas están vacías de tensión interior o dinamismo, aún cuando los jóvenes radicales de los sesenta lucharon por conseguir cambios que permitiesen a la gente que les rodeaba controlar su vida. A partir de este punto se abrieron dos caminos. Uno fue la búsqueda de una vanguardia que estuviera totalmente "fuera" de la sociedad moderna: El substrato de los marginales y desclasados, los explotados y perseguidos de otras razas y otros colores, los parados y los inservibles.⁴⁴ Los otros tomaron a pecho el paradigma unidimensional, les parecía que lo único que quedaba era la futilidad y la desesperación.

El modernismo en los sesenta intenta marginarse de la vida moderna, donde el único enfoque correcto, en cualquier forma o género, era la naturaleza y los límites de ese género: el mensaje es el medio.⁴⁵ Era la búsqueda del objeto de arte puro y autorreferido. La relación apropiada del arte con la vida social moderna era una total falta de relación (un enfoque totalmente del estructuralismo, es decir, ahistórico, no crítico, neutral). Los medios masivos de comunicación estarían, en todo caso, recopilando y distribuyendo información proveniente del entorno artístico y de los diferentes sectores de la sociedad, para darlos a conocer en un sentido informativo, tal vez, buscando el lado entretenido de la noticia, pero sin criticar ni cuestionar lo difundido, como en el caso de los noticieros al estilo Televisa,⁴⁶ donde no se cuestionan los hechos, más allá del manejo de géneros informativos no incursiona en los de análisis de la información.

⁴⁴ Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, pp. 104 y sigs.

⁴⁵ Como ya mencionamos líneas atrás, Manuel Castells también se refiere a el **mensaje es el medio**, resaltándolo de esta forma, al ubicarlo en el nuevo sistema de medios de comunicación. Las características del mensaje ahora son las que van a determinar la forma como se va producir el programa que difunda el mensaje. Utiliza, para ejemplificar, el canal MTV que en México se transmite por el sistema cerrado de cablevisión. Este canal está orientado a difundir música del género rock, "MTV será cortada a medida de los ritos y el lenguaje de su audiencia, no sólo en cuanto al contenido, sino en toda la organización del canal y en la tecnología y el diseño de la producción/emisión de imágenes", op. cit. p. 372, que nosotros lo entenderíamos más en el sentido de la evolución de los medios hacia la consideración de quiénes son los usuarios del medio, y en función de ellos confeccionar la producción/emisión de imágenes.

⁴⁶ Empresa mexicana dueña de canales de televisión que transmiten por satélite y por el sistema de cable, tanto en el país como en Estados Unidos, a nivel continental y mundial. Además es poseedora de estaciones de radio, periódicos, revistas, salas de teatro, equipos de fútbol.

Afortunadamente un arte sin sentimientos personales o relaciones sociales o una información sin análisis están destinados a parecer áridos y carentes de vida al cabo de poco tiempo. Aquí se ubicó al *pop art* a comienzos de los sesenta, al cual le faltó su garra crítica. Suzi Gablik lo describiría de la siguiente manera : el arte *pop* es "popular (destinado a un público de masas), Transitorio (solución a corto plazo), Prescindible (fácil de olvidar), de Bajo Costo, de Producción Masiva, Joven (destinado a la Juventud), Ingenioso, Sexy, Artificioso, Atractivo, Gran Negocio.⁴⁷

El arte *pop* considerado así se vuelve un objeto de consumo, desechable igual que todos los productos que promueve la publicidad para ser consumidos: refrescos de soda, frituras, alimentos rápidos, ropa, muebles, automóviles, hasta el sexo. La imagen que promueven los contenidos de los medios masivos se resume en la promoción del placer, el goce momentáneo, despreocuparse de todo, si se trata de consumo entonces hay que hacer uso de la tarjeta de crédito y después preocuparse por pagarlo, *viaje ahora y pague después*; el sexo es totalmente transitorio y desechable; si se trabajó durante el día se tiene la noche para el *reventón* o en todo caso, para el viernes *gracias a Dios*; ya llegará el fin de semana para reponer energías, hacer deporte, descansar, prepararse para la semana siguiente. Pensar en problemas sociales sobre todo relacionados con la desigualdad social o con la poca democracia, para qué, ni hace falta. Tiempo es lo que se necesita para la diversión, incluso para la competencia, para lograr el éxito, para llegar a ser alguien en la escala social.

Los medios de comunicación, en este sentido, al difundir una imagen centrada en la reproducción y transmisión de valores y normas, están caracterizados por una forma de modernización guiada por normas de racionalidad económica y administrativa.

Muchos intelectuales se han sumergido en el mundo del estructuralismo, un mundo que simplemente deja la cuestión de la modernidad fuera del mapa. Otros han adoptado una mística del posmodernismo, que se esfuerza por cultivar la ignorancia de la historia y la cultura modernas, y habla como si todos los sentimientos, la expresividad, el juego, la sexualidad y la comunidad humanos acabaran de ser inventados y fueran desconocidos, e incluso inconcebibles una semana antes.

El liberalismo, separado de la visión estructural de la sociedad, tampoco puede dar solución a los problemas derivados de la economía; el crecimiento económico por sí solo como respuesta a los problemas sociales como la miseria es evidente que no es la solución. Hoy se sabe que aunque

⁴⁷ Citado por Bell, Daniel, op. cit. p. 79.

haya mucho desarrollo de la economía, aumento de la producción y la opulencia, la repartición de la riqueza social es asimétrica e insultante para las capas sociales mayoritarias tradicionalmente desplazadas del beneficio del crecimiento.

El único autor de los setenta que ha dicho algo sustancial sobre la modernidad, según Berman, es Michel Foucault. Y lo que dice es una serie interminable y atormentada de variaciones sobre los temas weberianos de la jaula de hierro y las nulidades humanas cuyas almas están moldeadas para adaptarse a los barrotes.⁴⁸ En el mundo de Foucault no hay libertad porque su lenguaje forma un tejido sin costuras, una jaula mucho más hermética de lo que Weber llegara a soñar, y dentro de la cual no puede brotar la vida. Muchos intelectuales se refugiaron en Foucault porque planteó que era inútil resistirse a las opresiones e injusticias de la vida moderna, puesto que hasta nuestros sueños de libertad no hacen sino añadir más eslabones a nuestras cadenas; no obstante, una vez que comprendemos la total inutilidad de todo, podemos por lo menos relajarnos.⁴⁹

Luego vino la visión del modernismo como revolución permanente y sin fin contra la totalidad de la existencia moderna: era la "tradición de derrocar la tradición" (Harold Rosenberg), una "cultura adversaria" (Lionel Trilling), una "cultura de la negación" (Renato Poggioli). Busca el derrocamiento violento de todos nuestros valores y se preocupa poco de la reconstrucción de los mundos que destruye.⁵⁰ Omite el gran romance de la construcción, omite la fuerza afirmativa y vitalizadora que en los modernistas de más altura va siempre entrelazada con el asalto y la revuelta. En el caso de la pantalla casera y la red, Baudrillard dice que hay una superficie no reflexiva donde se da el suave contacto de la comunicación. La imagen televisiva se convierte en una pantalla de control virtual. Ya no se da la posesión del objeto, de pérdida, del conocimiento psicológico de la propiedad de la cosa, del consumo; ahora todo se da de manera más controlada "aquello que se proyectaba psicológica y mentalmente, lo que solía vivirse en la tierra como metáfora, como escena mental o metafórica, a partir de ahora es proyectado a la totalidad, sin ninguna metáfora, en un espacio absoluto que es también el de la simulación."⁵¹

Berman propone resucitar el modernismo dinámico y dialéctico del siglo XIX que sugiere Octavio Paz: "cortada (la modernidad) del pasado y lanzada hacia un futuro siempre inasible, vive al día: no puede volver a sus principios

⁴⁸ *Ibidem*, p. 24.

⁴⁹ *Ibid*, p. 25.

⁵⁰ *Ib*, pp. 18-19.

⁵¹ Baudrillard, Jean "El éxtasis de la comunicación", en Foster H., *La posmodernidad*, p. 190.

y, así, recobrar sus poderes de renovación.” Los modernismos del pasado pueden devolvernos el sentido de nuestras propias raíces modernas, raíces que se remontan a doscientos años atrás. Esos modernismos del pasado, dice Paz, pueden iluminar las fuerzas y necesidades y contradictorias que nos inspiran y atormentan: nuestro deseo de estar arraigados en un pasado social y personal estable y coherente, y nuestro insaciable deseo de crecimiento -no solamente de crecimiento económico, sino también de crecimiento en experiencia, placer, conocimiento, sensibilidad-, crecimiento que destruye tanto los paisajes físicos y sociales de nuestro pasado como nuestros vínculos emocionales con estos mundos perdidos. Habría que aprender mucho de los primeros modernistas, de los de ayer, dado que estos nos comprenderían mejor de lo que nosotros nos comprendemos y podría ser una crítica a las modernidades de hoy y un acto de fe en las modernidades de mañana y de pasado mañana.

A partir de lo expuesto podemos resumir que el recorrido histórico que iniciaron la imprenta y el modernismo contribuyeron en los cambios que la sociedad Occidental comenzó a experimentar en el siglo xv. La técnica tipográfica favoreció la difusión de la forma de vida y de pensamiento propios de la época del Renacimiento. El control de la información y del conocimiento que detentaron los sacerdotes, los monjes medievales, las élites políticas o los estudiosos, la imprenta se encargó de disminuirlo.

Aunque la imprenta, y la “masificación” de sus productos impresos, no se convirtió de inmediato como el medio tecnológico hegemónico por sobre el que le antecedió, el lenguaje oral, poco a poco se generalizó e impuso la cultura impresa. El siglo xix va a ser, quizá, el momento cuando se reúnan las condiciones económicas, sociales y tecnológicas para que se masifique el medio impreso. De aquí hacia adelante va a convivir con otros medios, en algunos casos integrándose a él como la fotografía; o complementado sus funciones informativas, recreativas y educativas, como el cine a finales del siglo xix, la radio a principios del siguiente siglo, hasta lo que podría ser el fin de la galaxia Gutenberg con la aparición de la televisión a mediados del siglo pasado. Esta es, pues, una fase del medio tecnológico como vehiculizador de las ideas de una época, como instrumento transmisor de conocimientos.

1.2 La investigación en comunicación

Al principio de este capítulo hicimos mención acerca de la polisemia del concepto *comunicación*. Señalamos que su significado puede estar relacionado con la escuela de pensamiento que lo investigue, con el enfoque

teórico que predomine, con los conocimientos teóricos y prácticos del maestro responsable de la docencia o incluso de la institución escolar donde se enseñe o se forme a los profesionales de este campo de estudio. También puede estar en función de la estructura social dominante, en consecuencia, del contexto cultural; de la cantidad de medios tecnológicos, económicos y humanos capacitados y formados para ello con que cuenta una estructura social y con los que carece otra.

Si una estructura social tiene más capacidad que otra(s) para producir y transmitir profesionalmente mensajes, entonces, es probable que acapare el papel de *comunicador* de la cosmovisión del mundo, de los valores sociales, éticos, políticos, religiosos. Comunica (informa) a sus interlocutores (receptores-masa) los descubrimientos a los que llega así como sus formulaciones teóricas.⁵² Los mensajes transmitidos masivamente se transforman en los mensajes del o de los grupos sociales (minoritarios) dominantes, los diseñadores de los mensajes se convierten en una fuerza intelectual elitista que prevalece sobre aquellos sin medios para producir y transmitir masivamente.

Así, los comunicadores de los grupos sociales minoritarios pero dominantes van a darle nombre al medio que utilizan y a la función que practican. Si los dueños de los medios tecnológicos de difusión califican como comunicación a la acción de producir y poner en circulación, por ejemplo, cientos o miles de horas de programas televisivos (de entretenimiento o concurso, series melodramáticas o policíacas, informativos, películas, uno que otro programa cultural y tal vez educativo pero todos ellos con exigua interacción con el público), si los conductores, locutores o comentaristas utilizan reiteradamente el calificativo de medio de comunicación, en consecuencia, el público tenderá a repetir el calificativo y a creerlo, aunque predominantemente la función sea informativa. La adjetivación comunicativa del medio en lugar de informativa sería sólo consecuencia del lugar que ocupan los propietarios del medio en la estructura social global jerarquizada.

Pero el discurso dominante sería sólo uno entre muchos otros, donde *otros*, en el caso latinoamericano serían los discursos de los grupos populares, los pobres, los indígenas, los mestizos, los religiosos, los desplazados de sus lugares de origen, los sin tierra, los marginados de los beneficios del desarrollo económico, los analfabetas, los más de 191 millones de

⁵² Que si bien pueden ser válidas en el contexto donde fueron formuladas, es difícil que puedan utilizarse tal y como fueron diseñadas, sin recibir algún cambio o adaptación, en otras realidades y contextos culturales.

habitantes latinoamericanos que vivían en la década de 1970 en condiciones de pobreza e indigencia.⁵³

Al hacer una crítica de la enseñanza de la comunicación en nuestras instituciones educativas universitarias, Daniel Prieto dice que en la década de los 80 había una tendencia al teoricismo calificándolo de trabajo teórico improductivo, donde había una fuerte desvinculación entre la teoría y la práctica, por tanto, era necesario generar una teoría desde la práctica.

Una de las primeras tareas, la primera mejor dicho, para la teoría y la investigación de la comunicación en nuestro país es la de relacionar, la de integrar de una vez por todas el quehacer propio de nuestro ámbito, que es (y no puede ser de otra manera) un quehacer teórico-práctico. Y no estoy ahora hablando de la práctica social, me estoy refiriendo específica y exclusivamente a la práctica profesional, a la capacidad de expresarse con eficacia a través de medios impresos o audiovisuales.⁵⁴

Sin abandonar los estudios sobre teoría, sin dejarse llevar por posiciones teóricas descalificadoras *a priori*, Prieto considera la pertinencia de utilizar metodologías antagónicas en los trabajos de investigación, en el desempeño profesional. Por ejemplo, el análisis de contenido o las encuestas y la entrevista profunda con preguntas abiertas, es decir, técnicas de la investigación empírica y de la cualitativa, propone una hibridación en las metodologías del enfoque crítico comunicacional con las técnicas empíricas, administrativas o cuantitativas del enfoque positivista.

Prieto sugiere establecer una mediación entre los estudios macrosociológicos y los microsociológicos, entre la teoría social en general y la teoría de la comunicación en particular, que en el caso del presente trabajo, se buscaría establecer con la educación y más específicamente con la Comunicación Educativa. Plantear la forma de conectar la teoría comunicativa con los intereses de los pedagogos, estableciendo dos momentos. Uno, cuando los estudiantes establecen contacto con las teorías de la comunicación; dos, cuando relacionan a éstas con la docencia, la didáctica, la pedagogía, el currículo, el proceso enseñanza-aprendizaje o con las ciencias de la educación.

⁵³ En el capítulo 3 analizamos el concepto de Comunicación Educativa desde la situación latinoamericana que privaba en la década de 1970; luego, hacemos algunas comparaciones con la situación que priva a fines de los años noventa cuando la población de Latinoamérica es de aproximadamente 450 millones de personas.

⁵⁴ Prieto, Daniel "Sobre la teoría y el teoricismo en comunicación", en Fernández Christlieb, Fátima y Margarita Yépez Hernández *Comunicación y teoría social*, p. 27.

Es decir, cuando los estudiantes llevan la teoría a la práctica, a la relación educativa, al análisis de los sujetos de la educación, al diseño de una historieta, a la elaboración de un programa radiofónico o televisivo o al uso de la red de Internet. Lo que el estudiante estuviera estudiando en la teoría, en lo abstracto y macro, estaría experimentándolo en talleres de producción con medios, en el ámbito micro y objetivo (por ejemplo, el salón de clases), tratando de atender y solucionar problemas de la y su cotidianidad.

Por otra parte, ha existido en el terreno de la investigación en comunicación el problema sobre qué estudiar, hacia dónde dirigir la temática de los estudios en comunicación; y por otro lado, desde qué disciplina realizar la investigación. Esta problemática se presentó en el ámbito mundial y México y América Latina no quedaron fuera de esta discusión. Los que utilizaron técnicas de investigación cuantitativa fueron asociados con los positivistas, con los empíricos, con los que realizan investigación administrativa; los que utilizaron técnicas cualitativas como la entrevista de profundidad o las interpretaciones hermenéuticas, se identificaron con la corriente crítica.

Sin embargo, en la década de los noventa, diez años después de que lo propusiera Prieto la oposición entre ambas corrientes en la investigación en comunicación parece que ha llegado a un acercamiento, entre lo que se denomina la corriente europea y la americana, es decir, entre la sociología del conocimiento y el estudio de las comunicaciones de masas. "El estudioso de las comunicaciones de masas ha estado casi siempre interesado, desde el principio del desarrollo de estos estudios, sobre todo por la influencia de los medios de comunicación de masas sobre el público (mientras) la corriente europea quiere conocer los determinantes estructurales del pensamiento,"⁵⁵ la evolución actual del análisis mediológico se sitúa en la confluencia entre estas dos formas de estudio.

Dada la condición actual de rompimiento de paradigmas que explicaban las relaciones sociales, pero que no pueden interpretar todos los elementos de la problemática social, consideramos necesario establecer puentes entre modelos teóricos diferentes, no estableciendo mezclas forzadas o improcedentes, sino utilizando categorías, o elementos metodológicos susceptibles de aportar explicaciones donde un paradigma no puede hacerlo, asumiendo una actitud de búsqueda interdisciplinaria en la investigación en comunicación.

Este trabajo no pretende incursionar en la discusión sobre las corrientes teóricas en la investigación en comunicación, aunque sí vamos a inclinarnos por el enfoque crítico de la comunicación como marco de referencia para desde ahí

⁵⁵ Wolf, Mauro, op. cit. p. 15.

entender cómo se realiza la interacción educativa en el ámbito escolar y con la educación en general. Además, el enfoque crítico tiene coincidencias ideológicas con la CE como aquí la caracterizamos, es decir como cuestionamiento a la relación jerárquica entre emisor y receptor, entre poseedor del conocimiento y depositario del mismo.

1.2.1 Prolegómenos al Estudio de la Comunicación

El origen del estudio de la comunicación parte de diversos momentos históricos, según la escuela de pensamiento o del desarrollo socioeconómico de la sociedad de que se trate; considerando el contexto cultural, por ejemplo, Armand Mattelart⁵⁶ hace una revisión del concepto desde el año de 1753, fecha en la que Diderot asienta el vocablo en la *Enciclopedia*.⁵⁷ En ese diccionario de la Ilustración, se indica que lo negativo enseña más que lo positivo, al definir a la excomunión como la separación de comunicación o de comercio con una persona con la que anteriormente se tenía esa relación. Así la excomunión tendría relación con incomunicar y relegar comercialmente a un miembro de un grupo de los acontecimientos del grupo social al que pertenecía.

Mattelart considera en este texto a la comunicación como los múltiples circuitos de intercambio y circulación de bienes, personas y mensajes. En ellos quedarían incluidos las vías de comunicación, las redes de transmisión a larga distancia y los medios de intercambio simbólico, tales como las

⁵⁶ Mattelart, Armand *La invención de la comunicación*, México, Siglo XXI, 386 pp. Este autor de origen europeo ha escrito varios textos relacionados con el tema de la comunicación como son *Agresión desde el espacio: cultura y napalm en la era de los satélites*; *La comunicación masiva en el proceso de liberación* y coautor en *Los medios de comunicación en tiempos de crisis* y *Para Leer el pato Donald*. Sus trabajos, si bien han contribuido con ideas y reflexiones para el análisis de la comunicación, no por ello el autor deja de ostentar el contexto social al que pertenece. Tal es el caso del actual texto. El origen del concepto *comunicación* lo relaciona con el desarrollo de la infraestructura de navegación por ríos, canales, caminos y puentes de Francia del siglo XVII y de algunos países europeos y poco a poco lo relaciona con el avance de la tecnología y más específicamente la vinculada con la comunicación. Los argumentos a los que recurre para explicar la situación de agitación política, de pobreza, de dificultades para gobernarse de los países con población no sajona o no francesa, resultan peyorativos para naciones, como las llamadas del Tercer Mundo, en Vías de Desarrollo o subdesarrolladas (como el caso de México), siendo que las naciones colonialistas (las naciones imperialistas actuales lo siguen haciendo) durante siglos se encargaron de diezmar a las poblaciones de sus colonias así como a explotar y extraer sus recursos naturales sin que estas naciones tuviesen una retribución a la que fueron sujetas.

⁵⁷ En una "Enciclopedia" regularmente son recogidos y ampliamente tratados, generalmente en orden alfabético, los conocimientos de todas las disciplinas o de una disciplina concreta. El modelo de este género es la *Enciclopedia* de Diderot y D'Alambert, publicada entre 1751-72, para mayor información consúltese *Enciclopedia Práctica Planeta, Tomo 3*, España, Editorial Planeta, 1993, 992 pp.

exposiciones universales, la alta cultura, la religión, la lengua, los medios,⁵⁸ y por supuesto, nosotros consideraríamos en éste rubro entraría la red de Internet.

El autor establece una evolución del concepto comunicación, visto desde sus prolegómenos en relación con el desarrollo de vías de comunicación terrestres franceses y europeos del siglo xvii, hasta la tercera década del siglo xx, época cuando comienza a utilizarse términos como *mass media*, comunicación y cultura de masas. Establece una relación entre el dominio del movimiento mediante la razón y la estructuración de un espacio nacional mercantil *vía* el establecimiento de un sistema de vías de comunicación; que se cierra a principios del siglo xx cuando inician los estudios de mercado. En este momento recae sobre la comunicación la función de garantizar la continuidad entre la producción en serie y el consumo de masas, entre el trabajo y el espectáculo y, más ampliamente, la de aportar su contribución a la gestión técnica de las opiniones.

En este sentido, la representación que de la comunicación se han hecho los investigadores oscila entre la emancipación y el control, entre la transparencia y la opacidad. Las nociones de libertad y de liberación, vinculadas a la comunicación, se presentan de forma paradójica.

El advenimiento de la comunicación lo explica el autor en torno a las vías de comunicación y al vínculo que las une con la formación de un espacio nacional. El siglo xvii comienza bajo el signo del ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha símbolo de la comunicación nómada. Termina con el ingeniero francés Vauban quien construyó fortificaciones, levantó planos y realizó censos de población e inventarió las distintas vías de circulación en la Francia del siglo xvii, este personaje encarna una de las primeras tentativas de dominio de la comunicación.

Vauban centra su atención sobre la navegación de los ríos, sopesa las posibilidades de hacer navegables los que no lo son, mediante canales, "para comunicar la navegación de los ríos entre sí", estableciéndose relación entre el término "comunicación" con el de "comercio". La *Enciclopedia* en 1753 definía así a éste último: "Se entiende por comercio, en sentido general, una comunicación recíproca. Se aplica, más concretamente a la comunicación que los hombres hacen entre sí de las producciones de sus tierras y de su industria."⁵⁹ Se establece un ideal guiado por la racionalidad técnica y económica, y una ideología sobre la relación de la comunicación con la Naturaleza y con la Razón.

⁵⁸ Mattelart, A. op. cit., p. 12.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 24.

En este período de construcción de canales, de hacer a los ríos navegables y de tender puentes sobre precipicios para acercar a los hombres, confiere al ejecutor práctico de estas obras de comunicación, al ingeniero, en un agente de la razón al hacer que los hombres se comuniquen entre sí.

Vauban acude a la analogía corporal⁶⁰ para expresar los vínculos que unen orgánicamente al poder soberano con sus súbditos, al centro del mapa con los flujos canalizados hacia éste. Posteriormente, Jean-Jacques Rousseau conferirá una metáfora más acabada del cuerpo humano y del social, para expresar que la comunicación da vida y confiere forma al cuerpo político como un cuerpo organizado, como "ser moral."

La analogía de los órganos del cuerpo con las actividades sociales, representan pistas de que el organismo se está imponiendo como referencia de lectura de pensadores y gobernantes. La metáfora sirve para esbozar la trama de un mundo percibido en su dimensión sistemática.

En 1765 *la Enciclopedia* le dedica un artículo a los relojes, al establecer una analogía, en lo sucesivo, a la "teoría del movimiento de los cuerpos". Después Julien Offroy de la Mettrie publica un artículo titulado *L'homme-machine* donde reduce las funciones vitales a fenómenos físicos y mecánicos. Estos son algunos de los trabajos constitutivos de la noción de sistema, tal como después lo manifestarán, en el siglo XX, los trabajos de Ludwig von Bertalanffy y otros precursores de la teoría de sistemas. Es decir, el sistema como un conjunto de elementos en interacción, orientado hacia la realización de objetivos.⁶¹

En el texto se preconiza la libre circulación de los flujos de bienes y de mano de obra así como el establecimiento de vías de comunicación. En cambio, la idea acerca del papel de la circulación de las opiniones, como fundamento de una verdadera esfera pública, permanece marcada por el sello de la ambigüedad y de lo negativo. Sobre todo cuando se refiere a lo popular porque relaciona Estado popular con engaño, diversiones, el pan y los espectáculos. Así la opinión del vulgo tendría una connotación peyorativa: loca, inepta e impulsiva. Condorcet, en 1776, llegará a definir la opinión popular como "la de la parte más estúpida y más miserable del pueblo."⁶²

⁶⁰ Es decir, un sistema orgánico conectado por múltiples órganos destinados a realizar una función cada uno necesaria para la vida.

⁶¹ *Ibidem*, p. 45.

⁶² *Ibid*, p. 55.

A finales del siglo XVIII comienza el desarrollo de una red de comunicación a distancia o "instantánea", el telégrafo. Luego, en el siguiente siglo hará su aparición la máquina de vapor y con ella el ferrocarril. "La nueva temporalidad del universo ferroviario ha sido el punto de partida de una nueva temporalidad a secas. El proceso de armonía que desembocará, antes de final de siglo, en la hora mundial, se inició a través de la hora ferroviaria."⁶³

Con el concepto *red* se va a integrar la maraña de medios terrestres de comunicación y la introducción paulatina de los que transportan bienes simbólicos, dispuestos en línea, diseñados e inventados hasta el momento, complementándose entre ellos: los ferrocarriles, las carreteras, los canales y ríos así como el telégrafo.

En pleno siglo XIX adquiere carta de naturalización la analogía entre biología y la primera teoría sociológica que sitúa la comunicación como componente de "aparatos" en un "sistema." En el siglo anterior, Adam Smith ya había destacado el papel de las vías de comunicación como agentes esenciales para la ampliación de los mercados y la progresiva complicación de la división del trabajo. Smith ubica a los países más desarrollados, con mayor opulencia y civilización como los poseedores de más vías de comunicación y los bárbaros e incivilizados como los desprovistos de medios de comunicación.

Los argumentos en pro de una lucha por la supervivencia en el marco de la selección natural adquieren forma en el pensamiento de Thomas R. Malthus. Ideas que va a desarrollar el biólogo y naturalista Charles Darwin, en su célebre texto *El origen de las especies*.⁶⁴ Frente al modelo revolucionario, sinónimo, a sus ojos, de anarquía y usurpación, Malthus opone el de la evolución y del orden. Éste justifica la miseria del pueblo, se manifiesta por un determinismo biológico (que considera al pobre como condenado a vivir en una situación de desigualdad social y de explotación permanente, frente al rico como el destinado a usufructuar los beneficios de la riqueza natural y social, y donde los gobiernos nada tienen que ver con ese desequilibrio social).

Augusto Comte en su *Cours de philosophie positive* desarrolla los conceptos de evolución y de orden cuando dice que el progreso es el desarrollo del

⁶³ *Ib.* p. 79.

⁶⁴ Para los interesados en el tema, Richard Leakey elaboró una versión abreviada del texto "El origen de las especies" de Charles Darwin, cuyo título es el siguiente *El origen de las especies de Charles Darwin, ilustrado, versión abreviada e introducción de Richard E. Leakey*, 2da. Edición en español, traducc. Guadalupe Meléndez, México, CONACYT, 1985, 239 pp.

orden,⁶⁵ y la concepción de la historia la sucesión de los tres estadios generales, primitivamente teológico, transitoriamente metafísico y finalmente positivo, por los que siempre atraviesa nuestra inteligencia. Aunque Comte no relaciona el positivismo con fenómenos y procesos de comunicación, sus ideas van a tener muchas repercusiones en las hipótesis de los investigadores funcionalistas de la comunicación.

Herbert Spencer destaca, por su parte, la forma como Comte relaciona la sociología respecto de la biología. Este positivista inglés crea la fisiología social y lleva hasta el límite la hipótesis de la continuidad del orden biológico y del orden social, aplicándola al desarrollo de la Tierra, de la vida en su superficie, el desarrollo de la sociedad, del gobierno, de la industria, del comercio, del lenguaje, de la literatura, de la ciencia, del arte. Distingue en la sociedad tres grandes "aparatos de órganos": el aparato productor o de conservación, el distribuidor, el regulador. El primero sería el responsable de la alimentación del cuerpo viviente. El segundo garantiza la distribución de la sustancia nutritiva; y el tercero, es el que hace posible la gestión de las relaciones de un centro dominante, cada vez más voluminoso y complejo, con los centros subordinados. La comunicación sería un componente básico de los dos últimos.

A finales del siglo XIX, el modelo evolucionista de biologización de lo social se habrá convertido en sentido común cuando se trate de designar los nuevos sistemas de comunicación, porque son éstos los responsables de caracterizar el rasgo fundamental y civilizador de la época. Tal y como correspondía al clima intelectual de la época, un tanto histórico-evolucionista. La cultura se considera sujeta a un proceso de evolución lineal, según etapas bien definidas e idénticas por las que tienen que pasar obligadamente los pueblos, aunque con ritmos y velocidades diferentes. El punto de inicio sería la cultura primitiva para posteriormente acceder hacia las sociedades más desarrolladas en un proceso de imitación de los modelos de perfectibilidad representado por las sociedades que ya han alcanzado el estadio avanzado.⁶⁶

Posteriormente al *evolucionismo* se formula una corriente crítica con el nombre de *difusionismo*, algunos antropólogos representantes de ésta son Boas, Lowie y Kroeber. El difusionismo cuestiona la evolución de las culturas según etapas sustancialmente idénticas; afirma contrariamente, la diversidad irreductible de las culturas. Explica las analogías culturales no por

⁶⁵ Mattelart, op. cit., p. 94.

⁶⁶ Para mayor información sobre la conceptualización de la cultura en la tradición antropológica, consúltese el texto de Giménez, Gilberto "La problemática de la cultura en las ciencias sociales", en *La teoría y el análisis de la cultura*, México, Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales, pp. 17-30.

referencia a esquemas evolutivos comunes, sino por el contacto entre culturas diversas. Evolucionismo y difusionismo son componentes que van a estar presentes en las formulaciones sociológicas acerca de la comunicación en el siglo xx.

La aparición de las grandes ciudades en el siglo xix pobladas por las migraciones constantes y permanentes de los campesinos creó el fenómeno de la "sociedad masa", y, en consecuencia, los medios de difusión que ya existían se convirtieron en medios de y para la masa.

La tipología de los consumidores de los medios, que en esta época está dominada por la circulación de la prensa escrita, ya con los rasgos de la prensa moderna –la columna editorial, los artículos deportivos, las ilustraciones, las columnas políticas y hasta la historieta-, se va a relacionar con la sociedad de masas. De esta manera se fue conformando el concepto de "comunicación de masas".

1.2.2 ¿Cuál Teoría de la Comunicación?

En el apartado anterior nos centramos en algunos hechos históricos que tienen que ver con el desarrollo de la comunicación relacionada con la creación de infraestructura de vías terrestres de comunicación, y cómo este enfoque tiene que ver necesariamente con el hecho de poner en contacto o en acercar a los hombres para el intercambio y circulación de bienes; centrándose inicialmente en las vías de comunicación, luego las redes de transmisión a larga distancia y posteriormente los medios de intercambio simbólico.

Con el desarrollo de las vías terrestres de comunicación facilitando el intercambio y circulación del comercio, las nociones de libertad y de liberación, vinculadas a la comunicación, se presentan de forma paradójica. Las vías de comunicación pueden servir para relacionar a los pueblos aunque también para dominarlos; de igual forma, los medios de comunicación pueden servir para llevar cultura o educación a los marginados, pero también pueden servir para enajenar a estos grupos sociales, se perfilan los apocalípticos y los integrados.

Investigadores de la comunicación convergen desde sus enfoques teóricos, que la comunicación de masas empírica tiene en Comte, Spencer y Durkheim sus principales antecedentes teóricos.⁶⁷ Posteriormente, en los

⁶⁷ DeFleur y Ball-Rockeack, en *Teorías de la comunicación de masas*, op. cit., hacen una revisión teórica centrándose principalmente en el desarrollo de los medios de comunicación de masas para

Estados Unidos de principios del siglo xx, de acuerdo con Armand y Michele Mattelart, el estudio de la comunicación se relaciona con la construcción de una ciencia social sobre bases empíricas, teniendo a la Escuela de Chicago como su centro. La supremacía de esta escuela durará hasta la víspera de la Segunda Guerra Mundial.

De la Escuela de Chicago destaca Robert Ezra Park quien concibe las encuestas sociológicas que realiza en los suburbios como una forma superior de reportaje. Así el campo de observación por esta escuela es la ciudad como "laboratorio social", con sus signos de desorganización, marginalidad, aculturación, asimilación; la ciudad como lugar de la "movilidad". En 1921, Park y su colega E.W. Burgess dan a su problemática la denominación de "ecología humana", presentan su programa como un intento de aplicación sistemática del esquema teórico de la ecología vegetal y animal al estudio de las comunidades humanas.⁶⁸

Charles Horton Cooley precedió a Park en el análisis de los fenómenos y de los procesos de comunicación. Cooley se dedicó a desarrollar el método de la etnología de las interacciones simbólicas de los actores, siguiendo los pasos del psicólogo pragmatista George Herbert Mead, y después utilizó la expresión "grupo primario" para denominar a los grupos que se caracterizan por una asociación y una cooperación íntima cara a cara.

Según Michele y Armand Mattelart la *Mass Communication Research* data de 1927 con la publicación del libro de Harold D. Lasswell titulado *Propaganda Techniques in the World War*, que utiliza la experiencia de la guerra de 1914-1918. Se consagró el efecto omnipotente de los mensajes de los medios sobre sus receptores. A los medios se les adjudicó la capacidad de moldear la opinión pública y de volcar a las masas hacia todo punto de vista que deseara la persona comunicante. Se veía al medio de comunicación como una aguja hipodérmica inculcando mensajes en el sujeto receptor, término forjado por Lasswell para denominar el efecto o el impacto directo e indiferenciado sobre los individuos atomizados. A la teoría de la Aguja Hipodérmica también se le dio el nombre de bala mágica y teoría de la transmisión en cadena. "La idea básica que subyace tras esos nombres es que los mensajes de los medios son recibidos de manera

después interpretar su función en la sociedad moderna y en la vida de las personas. Parten de las etapas de desarrollo más antiguas de las sociedades para analizar las técnicas y tecnologías con las que se comunicaban las personas. Armand Mattelart y Michele Mattelart en *Historia de las teorías de la comunicación*, op. cit., plantean el desarrollo de la comunicación a partir de la evolución de las vías terrestres de comunicación, del intercambio y circulación de bienes, personas y mensajes. Planteamiento que tiene el propósito de romper con la concepción evolucionista de la historia, dividida en etapas sucesivas y estancas, que no tiene incidencia en el modo contemporáneo de comunicación.

⁶⁸ Mattelart Armand y Michele Mattelart, op. cit. p. 24.

uniforme por todo miembro del público y que las reacciones inmediatas y directas son disparadas por estos estímulos."⁶⁹

La teoría hipodérmica fue superada en 1948 cuando Lasswell dotó de un marco conceptual a la sociología funcionalista de los medios de comunicación al formular las siguientes preguntas: ¿quién, dice qué, por qué canal, a quién, y con qué efecto? (Wolf, Armand y Michele Mattelart, Lozano). A partir de este esquema de preguntas, el estudio científico del proceso comunicativo tiende a concentrarse en alguno de estos elementos. Lozano diría que este influyente modelo, aún utilizado hoy en día, define los elementos clásicos de muchos modelos posteriores: emisor, mensaje, canal, receptor, efecto.⁷⁰

De este modelo comunicativo se desprende que los procesos de producción y recepción son asimétricos, que la comunicación es intencional y tiende a un fin, además la intención es relacionable con el contenido del mensaje, y los papeles de emisor y receptor son aislados, independientes del contexto. Durante mucho tiempo, la "investigación de la comunicación de masas" fue sinónimo de "sociología de la comunicación de masas" asegura Miquel de Moragas Spá.⁷¹ Esto fue así sobre todo en el ámbito norteamericano. La *mass communication research* (MCR) floreció bajo el esquema formal del paradigma de Lasswell.

La necesidad de conocimientos prácticos sobre los medios de comunicación favoreció esta primacía de lo sociológico y su confusión, de hecho, con la MCR. Debido al desarrollo de otras escuelas sociológicas, así como al desarrollo de la semiótica, de la economía política y de la teoría matemática de la comunicación, estos planteamientos pragmáticos de la investigación en comunicación fueron entrando en crisis. Hoy se acepta que la investigación sobre comunicación debe plantearse desde una perspectiva más abierta y compleja que sólo puede ya satisfacer un planteamiento transdisciplinar.

En ese sentido, el estudio de la comunicación ha conducido por dos caminos diferentes a los investigadores del tema. Por un lado se encuentran los que han utilizado herramientas metodológicas y elaborado reflexiones teóricas provenientes de la corriente positivista, administrativa o empírica, los que se apoyan en el método general de las ciencias naturales y buscan formular una ciencia de la comunicación. Por otro lado se encuentran los

⁶⁹ DeFleur y Ball-Rokeach, op. cit. p. 222.

⁷⁰ Lozano Rendón, José Carlos *Teoría e investigación de la comunicación de masas*, p. 31.

⁷¹ Moragas Spá, Miquel "El lugar de la Sociología en la investigación sobre Comunicación de Masas" en Moragas Spá, Miquel (ed.) *Sociología de la comunicación de masas I. Escuelas y autores*, 2da. edición, Barcelona, Gustavo Gili, 1986, 207, pp.

que critican y denuncian los hechos sociales; actúan como guardianes de la libertad de palabra; aportan cuando menos cierta cultura a millones de personas; proporcionan diversión cotidiana a las masas de trabajadores; informan velozmente los acontecimientos mundiales, nacionales y locales; hasta inducen al público con incansable insistencia a la compra y consumo de ciertos productos, para estimular la institución económica, consumo que hoy se ha intensificado con la venta por televisión o por la red; estas se han convertido en guías para el consumo cultural debido a la falta de tiempo para investigarlo por cuenta propia.⁷²

El marco histórico del nacimiento de la *mass communication research* coincide con la expansión de los medios, especialmente la radio y la prensa, que siguió a la gran crisis económica internacional de 1929. En Estados Unidos la puesta en marcha de la política del New Deal, en 1933, con la necesidad de intervención sobre la opinión pública, el desarrollo de las campañas electorales de los años cuarenta, la preparación para la entrada en la Segunda Guerra Mundial, la creciente importancia comercial del conocimiento de la nueva realidad social que era la "audiencia", constituyeron poderosas exigencias para estimular el desarrollo de una investigación específica (sociológica) sobre comunicaciones de masas.⁷³

Debido a que la investigación en comunicación obedeció a movimientos en el mercado, a conflictos militares o a la disciplina del momento, los fundadores de la investigación en comunicación no son, como ahora se diría, "comunicólogos", sino, simplemente, "sociólogos", cuyo interés por la comunicación o por la cultura de masas se derivó de su observación del papel central que los medios de comunicación ocupan en la estructura social, económica y política.

Los clásicos de la sociología de esta época son, al mismo tiempo, dice Moragas, escritores reconocidos como "los padres fundadores" de la MCR. Autores como Lazarsfeld, Merton, Shills, Lasswell, Wright, Bell, Klapper,

⁷² Anunciamos que no nos identificamos con la corriente teórica de la MCR. Sin embargo, al seguir de cerca la intención de los empíricos por formular una Teoría de la Comunicación, nos podemos dar cuenta de que los diferentes elementos que componen el modelo comunicativo, han sido estudiados por fases. En un momento se puso atención en quiénes formulaban el mensaje, es decir, en los emisores. También se puso atención en el mensaje, era vital conocer si el mensaje estaba bien codificado, para en su caso hacerle las modificaciones necesarias. El receptor también ha sido objeto de estudio, porque si no actuaba según lo planeado, era menester conocer las causas de tal sesgo en el comportamiento esperado. Los ruidos o problemas en la emisión, transmisión y recepción del mensaje han sido analizados. El contexto en el que se emite y en el que se recibe también son objeto de estudio. Tomándolo de manera general, los empíricos han ido abarcando cada vez más los elementos que participan en la producción, transmisión y recepción de mensajes, lo que a la larga les va a proporcionar posibilidades de conseguir objetivos conductuales esperados en los receptores y, en todo caso, hacer más efectiva la comunicación.

⁷³ Moragas Spá, Miquel, op. cit., p. 16.

Katz, entre otros. No fue sino hasta la llegada de Wilbur Schramm con quien se trató de otorgarle "estatuto epistemológico propio" aunque hasta el momento no ha sido la mejor condición de este objeto de estudio. Porque la investigación sobre comunicación de masas es una investigación dependiente de los enfoques, contradicciones y desarrollo alcanzado por las ciencias sociales.

Algunas de las formulaciones teóricas de la investigación empírica en comunicación de masas son, después de la teoría de la *Aguja Hipodérmica*, el *Flujo de la comunicación en dos pasos* o *Enfoque de la influencia personal* o de los *Efectos limitados*, la cual plantea que los receptores de los mensajes de los medios no es total, la influencia de los medios no va directamente al individuo, sino que llega a la mayoría de las personas a través de un número pequeño de personas informadas (los líderes de opinión) los cuales filtran las informaciones para todos los demás. Los líderes pueden ser el profesor, el representante vecinal, los padres de familia, el párroco, el líder sindical, el individuo más participativo de los grupos recreativos, educativos, laborales, etc. (puede ser la persona más informada o con más acceso a los medios informativos).

En la década de los setenta y principios de los ochenta se formuló el enfoque de los *guardabarreras*, *porteros eléctricos* o *gatekeepers* cuya función es la de seleccionar y rechazar -en el caso del periodismo- materiales informativos de manera muy subjetiva. Así, los reporteros de un periódico seleccionan unos acontecimientos de la vida cotidiana y otros no. Luego, el editor del periódico también selecciona y rechaza otros. Al final, el lector sólo se informa por los medios de una parte muy pequeña de la vida social.

Luego, bajo el enfoque de los *media sociology* o sociología de los medios⁷⁴ o del *newsmaking* o también la perspectiva de las ideologías profesionales y las rutinas de trabajo, se estudia al grupo de trabajadores intelectuales y de los condicionantes que participan e influyen y en ocasiones determinan la elaboración y transmisión de las informaciones, donde se incluye los entornos social, político, económico y cultural. Algunos condicionantes individuales tienen que ver con el sexo, la edad, la clase social de pertenencia, nivel de estudios, valores sociales y creencias, orientación política y religiosa; las rutinas de trabajo; la organización misma de las instituciones elaboradoras y transmisoras de informaciones; factores políticos, económicos y de mercado externos a estas instituciones así como los elementos ideológicos.

⁷⁴ Lozano Rendón, José Carlos, op. cit., pp. 58-59.

Otros investigadores suelen ubicar los primeros trabajos sobre comunicación como los provenientes del campo cibernético. Hacia finales de los años cuarenta afirma Abraham Moles que se precisó el esquema canónico de la comunicación. Donde emisor-canal-receptor, simboliza el esquema de la relación espacio-temporal y la transmisión de formas, a través del uso de un universo de "repertorios" o "códigos".⁷⁵ Esta teoría nació en un marco estrecho y técnico, el de la producción de mensajes telegráficos.

Para hacer estas afirmaciones, Moles se basó principalmente en el trabajo de Claude Shannon y Warren Weaver titulado *Theorie mathématique de la communication*, publicado en 1949.⁷⁶ Las críticas formuladas a la teoría matemática de la comunicación se centran en no haber tomado en cuenta la interacción con el receptor, el papel de las redes de comunicación e ignorar el contenido semántico de los mensajes. Aunque esta teoría se interesó más en las telecomunicaciones, en reproducir en un punto dado, de forma exacta o aproximada, un mensaje seleccionado en otro punto, impregnó escuelas y corrientes de investigación sobre medios de comunicación.

El pensamiento de Shannon estuvo influenciado por Norbert Wiener, fundador de la cibernética, ciencia del mando y el control, de los organismos humanos y no humanos, nacida del acercamiento entre los comportamientos de organismos biológicos y de dispositivos técnicos, del arte de gobierno o de la conducción de los asuntos del mundo.

El uso de la noción de "información" está relacionada con las investigaciones de los biólogos. Cuando Shannon formula su teoría matemática de la comunicación, "el vocabulario de la información y del código acababan de efectuar una entrada notable en la biología."⁷⁷ Shannon toma conceptos de la biología del sistema nervioso y, a su vez, proporciona a los biólogos elementos para conocer y comprender la especificidad de cada individuo, es decir, la transmisión de los caracteres hereditarios.

Aunque Mieke considera que el modelo cibernético rebasa con mucho el análisis sistémico con el que se le confunde, Morin lo plantea al revés, es decir, el campo de la Teoría de Sistemas es, no solamente más amplio que el de la Cibernética, sino de una amplitud que se extiende a todo lo cognoscible. La virtud sistémica es:

⁷⁵ Citado por Bernard Mieke en *El pensamiento comunicacional*, pp. 14-15.

⁷⁶ Cabe aclarar que mientras Mieke adjudica el texto *Theorie mathématique de la communication* a Shannon y Weaver, Armand y Michele Mattelart (op. cit., pp. 41-42) mencionan que Shannon fue quien escribió el texto en forma de monografía, publicada en 1948 y comentada por Weaver en 1949.

⁷⁷ Mattelart, Armand y Michele Mattelart, op. cit. p. 44.

- a) haber puesto en el centro de la teoría, con la noción de sistema, una unidad compleja, un "todo" que no se reduce a la "suma" de sus partes constitutivas;
- b) haber concebido la noción de sistema, no como una noción "real", ni como una noción puramente formal, sino como una noción ambigua o fantasma;
- c) situarse en un nivel transdisciplinario que permite concebir, al mismo tiempo, tanto la unidad como la diferenciación de las ciencias, no solamente según la naturaleza material de su objeto, sino también según los tipos y las complejidades de los fenómenos de asociación/organización.⁷⁸

Morin propone, en todo caso, que el sistemismo, si ha de ser superado debe, en todo caso, ser integrado.⁷⁹

1.2.3 Desarrollo tecnológico y sociedad

En líneas anteriores mencionamos que la idea de comunicación ha estado entre la emancipación y el control (Armand y Michele Mattelart,), entre lo diáfano y lo turbio. Por un lado, el desarrollo tecnológico aplicado a la comunicación puede servir como un medio para denunciar la explotación social, política, cultural, de los grupos sociales desfavorecidos, marginados; por otro lado están los que llevan a cabo el control social, los dueños de los medios, de la infraestructura con la que logran imponer su pensamiento, sus ideas, su cosmovisión del mundo. Planteada así la comunicación puede servir para controlar o para liberar, para denunciar o para ocultar, para unir o para aislar; para dar a conocer a la humanidad los adelantos científicos pero también para que ésta se dé cuenta de lo difícil y en ocasiones del imposible acceso a ellos.

Hoy podemos saber por los medios tecnológicos masivos de la existencia de 300 mexicanos que se encuentran en la lista de los hombres más ricos del planeta y de la existencia de 45 millones de mexicanos que viven en condiciones de pobreza. Hoy la tecnología informativa, nos permite acceder a esta y mucha información, porque la tecnología informacional, que se encuentra en red en todos los rincones del planeta está anunciando un nuevo modo de producir, comunicar, gestionar y vivir. Estas nuevas tecnologías informativas las desarrollaron, apropiaron y utilizaron diferentes países, culturas, organizaciones políticas y sociales con diversos propósitos y metas.

⁷⁸ Morin, Edgar *Introducción al Pensamiento Complejo*, p. 42.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 47.

La tecnología llamada Internet se originó a finales de los cincuenta del siglo xx por el Servicio de Proyectos de Investigación Avanzada del Departamento de Defensa estadounidense (Advanced Research Projects Agency, DARPA),⁸⁰ pensada inicialmente para evitar la toma o destrucción soviética de las comunicaciones estadounidenses en caso de guerra nuclear. La universalidad del lenguaje digital y la pura lógica del funcionamiento en red del sistema de comunicación crearon las condiciones tecnológicas para la comunicación horizontal y global.

La primera red, se llamó Arpanet la cual se puso en funcionamiento en 1969. Se abrió a los centros de investigación que colaboraban con el Departamento de Defensa estadounidense, pero los científicos comenzaron a utilizarla para toda clase de propósitos. La red de redes que formaron durante los ochenta se llamó ARPA-INTERNET, luego INTERNET. Hoy se ha convertido en una red que no puede ser controlada desde ningún centro, compuesta por miles de redes informáticas autónomas que tienen modos innumerables de conectarse. Internet terminó convirtiéndose en la base de una red de comunicación global y paralela de miles de redes. Aunque la tecnología no determina por sí misma la evolución histórica y el cambio social, la tecnología (o su carencia) plasma la capacidad de las sociedades para transformarse.

El Estado tiene mucho que ver con el cambio, ya sea deteniendo, desatando o dirigiendo la innovación tecnológica, y es un factor decisivo en el proceso general, ya que expresa y organiza las fuerzas sociales y culturales que dominan en un espacio y tiempo dados.

Lo que Castells plantea en *La sociedad red* es que la actitud del Estado hacia la tecnología es fundamental para innovar o estancar las fuerzas de producción, sociales y culturales de las naciones. Pone varios ejemplos de los cuales destacamos el Estado chino del año 1400, cuando las dinastías Ming y Qing perdieron interés en la innovación tecnológica, centrando su atención el Estado en las artes, las humanidades y la promoción personal con respecto a la burocracia imperial, buscando, quizá una relación armoniosa entre el hombre y la naturaleza, algo que podía ponerse en peligro por la rápida innovación tecnológica.⁸¹

⁸⁰ Castells, Manuel *La era de la información: economía, sociedad y cultura, Vol. I La sociedad red*, pp. 32 y sigs.

⁸¹ Cabe destacar que Castells explica la innovación tecnológica como el interés que los jefes de Estado o de quienes lo conforman como sus principales representantes ponen en ella para desarrollarla, más que a las características étnicas y raciales de los pueblos. Lo ejemplifica también con la burocracia soviética, del siglo XX, la cual no tuvo la suficiente capacidad para adaptarse a la revolución de la tecnología de la información iniciada en los Estados Unidos, con lo que anuló el

Otro ejemplo similar al chino es el soviético, el cual se caracterizó por la incapacidad del estatismo soviético para dominar la revolución de la tecnología de la información, con lo que asfixió su talento fecundo y debilitó su dominio bélico. La época del informacionalismo, término que Alain Touraine y Daniel Bell dieron al postindustrialismo (periodo superior al de industrialismo y preindustrialismo), es un eje diferente que el que opone capitalismo y estatismo (o colectivismo en términos de Bell).⁸² La nueva estructura social está asociada con el surgimiento de un nuevo modo de desarrollo, el informacionalismo, definido de forma histórica por la reestructuración del modo capitalista de producción de finales del siglo xx.

La producción se organiza en relaciones de clase que definen el proceso mediante el cual algunos sujetos humanos, basándose en su posición en el proceso de producción, deciden el reparto y el uso del producto en lo referente al consumo y la inversión. La relación entre trabajo y materia en el proceso de trabajo supone el uso de los medios de producción para actuar sobre la materia basándose en la energía, el conocimiento y la información. La tecnología es la forma específica de tal relación.

Siendo la apropiación y uso del excedente lo que caracteriza un modo de producción, en el siglo xx se vivió de acuerdo con dos modos predominantes de producción: capitalismo y estatismo. Mientras el primero se orienta hacia el aumento de la cantidad de excedente apropiado por el capital mediante el control privado de los medios de producción y circulación; el segundo se

desarrollo de sus fuerzas productivas, detuvo las tendencias hacia la inversión extensiva y socavó su poderío militar. Es decir, las causas por las que la innovación tecnológica se lleva a cabo pueden ser por el fomento y estímulo estatal hacia el desarrollo de las fuerzas productivas, más que por una atribución étnica, y más específicamente, Occidental, como lo argumenta Gustave Le Bon (*Lois psychologiques de l'évolution des peuples*, París, Asican, 1894, p. 140, citado por Armand Mattelart *La invención de la comunicación*, op.cit. pp. 303-308). Le Bon dice que las mezclas étnicas son desastrosas y ello hace a los pueblos mestizos, como México, ingobernables. Que la herencia genética crea las formas del pensamiento, la lógica y, sobre todo, el carácter de los occidentales, por lo que, si otros pueblos quisieran desarrollar esas formas de pensamiento no podrían. Que la igualdad entre los hombres y las naciones son sólo una quimera. Que existen razas superiores e inferiores. Que la idea de igualdad de derechos y de instrucción de las mujeres es una peligrosa quimera, entre otras afirmaciones.

De alguna manera, Max Weber también adjudica algún tipo de característica específicamente racional al mundo Occidental que no otorga a otros pueblos del orbe, dado que, en esa parte del mundo, indica, se desarrolló la ciencia que puede tipificarse como válida, racional y pragmática. Menciona que en la India, China, Babilonia y Egipto se desarrolló conocimiento empírico acerca de la vida pero sólo en el mundo Occidental se logró la sistematización teológica. O la demostración racional de la geometría astronómica o el *pragma* tucididiano, o la creación del Estado estamentario con sus leyes, entre otros ejemplos. Dice que en otras partes del mundo no Occidental se conoció lo mencionado pero sólo de manera rudimentaria. Para mayor información consúltese el texto *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* de Max Weber, Traducc. José Chávez Martínez, sexta edición, México, Ediciones Coyoacán.

⁸² Castells, op. cit., p. 40.

centró en la maximización del poder a través del aumento de la capacidad militar e ideológica del aparato político.

Lo que caracteriza a cada modo de producción está en relación con la forma como se estimula la productividad. Así, en la época feudal, agraria y hasta en una economía rural, el aumento del excedente va estar relacionado con el uso principalmente de la mano de obra y la explotación de los recursos naturales en el proceso de producción. En el modo de producción industrial, la principal fuente de productividad es la generación y explotación de nuevas fuentes de energía y la capacidad de descentralizar su uso durante la producción, los procesos de circulación y consumo de los productos. "En el nuevo modo de desarrollo informacional, la fuente de la productividad estriba en la tecnología de la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos."⁸³

Recordemos que con la invención de la imprenta en el siglo xv resultó revolucionario el papel de la nueva tecnología. La posibilidad de imprimir textos "masivamente"⁸⁴ detuvo el ocultamiento de la información, permitió difundir las ideas modernistas que se estaban generando en esa época, comenzó a desarrollarse la acumulación del conocimiento. Facilitó que se implementaran lo que hoy conocemos como los santuarios del saber: bibliotecas, archivos, bancos de datos, centros de documentación, etcétera. Hoy "internet, junto a una vocación comercial que llega a ser descarada, tiene una fuerte propensión a cumplir esta función: conservar informaciones y conocimientos que podemos utilizar en cualquier momento...y desde cualquier parte del planeta."⁸⁵ Con la proliferación de textos impresos en el siglo xv, se llegó a plantear la dificultad para saber cuántos libros existían y cuáles eran sus contenidos. Hoy, nuevamente la tecnología vuelve a suscitar este tipo de comentarios cuando de conocer los lugares de producción y reproducción ilimitada de los conocimientos se trata: una expresión típica de este proceso lo constituye la multiplicación de páginas de Internet, de las cuales hasta el momento nadie parece tener la lista completa.⁸⁶

⁸⁴ *Ibidem*, pp. 42-43.

⁸⁵ Entrecomillamos la palabra masiva porque no tiene comparación con el sentido que se le da en el siglo XIX con el surgimiento de las ciudades masificadas. Aunque en el siglo XV, con el uso de la imprenta, imprimir 200 ejemplares de La Biblia en escasos meses sí podría calificarse como impresión masiva. De nueva cuenta, la palabra masiva no tiene parangón con el significado que pudiera dársele en el siglo XXI y por el desarrollo de la tecnología y la alfabetización: "si consideramos el libro como un satisfactorio emblema material del conocimiento tenemos un ejemplo elocuente: los libros que se publican actualmente en Europa en un solo año son tan numerosos como los que se publicaron en todo el siglo XVII," en Simone, Raffaele *La Tercera Fase, formas de saber que estamos perdiendo*, p. 78.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 79.

⁸⁶ *Ibid*, p. 81.

Las tecnologías de la información incluyen el conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones/televisión/radio y la optoelectrónica. Castells agrega en el ámbito de las tecnologías de la información la ingeniería genética y su conjunto de desarrollos y aplicaciones en expansión. Además, caracteriza a la revolución tecnológica actual como la aplicación del conocimiento y la información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos. Así el empleo de las nuevas tecnologías ha pasado por la automatización de las tareas, experimentación de los usos y reconfiguración de la aplicación. Donde, el empleo de esta última ha consistido en que los usuarios aprendieron tecnología creándola y acabaron reconfigurando las redes y encontrando nuevas aplicaciones. Es decir, el ser humano ante estas tecnologías ha terminado siendo un productor directo de ellas.

Este nuevo sistema de comunicación, la red de Internet, ha integrado en un mismo sistema las modalidades escrita, oral y audiovisual de la comunicación humana. Este nuevo sistema de comunicación electrónico, caracterizado por su alcance global, su integración de todos los medios de comunicación y su interactividad potencial, está cambiando nuestra cultura, la *cultura de la virtualidad real*.

Sin embargo, la integración de estos tres medios de comunicación: la televisión, la radio y la escritura en uno solo, la red, significa para el usuario de la red pasar de un estado pasivo receptivo, como consumidor de medios, a otro activo, donde se requiere volver a utilizar la habilidad de la lectoescritura; aunque para Sartori Internet no va a producir un crecimiento cultural. Al igual que Neuman,⁸⁷ Sartori considera que la gente se siente atraída por el camino más simple, por la ley del mínimo esfuerzo que parece asociarse con la comunicación transmitida por la televisión, por contenidos banales y de entretenimiento. "La cuestión es qué número de personas utilizarán Internet como instrumento de conocimiento."⁸⁸

Para Sartori los verdaderos estudiosos seguirán leyendo libros y sólo utilizarán Internet para completar datos y aparecerá, quizá, una especie de analfabetas funcionales que poco a poco olvidarán lo que aprendieron en la escuela y que se dedicarán a ocupar su tiempo libre *chateando*, invirtiendo su tiempo en futilidades. Sartori apuesta a que la televisión seguirá siendo el

⁸⁷ Castells, p. 363.

⁸⁸ Sartori, Giovanni *Homo videns*, p. 55.

centro de consumo de los receptores, dado que es más fácil y cómodo ver pasivamente que ver activamente en las navegaciones cibernéticas.

Considerarlo de la forma como lo plantean Sartori y Neuman conduce a pensar que los grupos sociales pueden ser manejados y manipulados ideológicamente por la televisión, que los movimientos sociales y de cambio social son sólo acciones aisladas fuera del contexto actual, que las tecnologías sólo sirven para cretinizar los gustos de los usuarios, para enajenar las conciencias o para moldear las conductas. Con estas afirmaciones estaríamos, tal vez, en la génesis de los estudios de la comunicación, donde se le adjudicaba a los medios un poder omnipotente y a los receptores un papel pasivo.

Sin embargo, los medios están ahí, convivimos con ellos, forman parte de la escenografía natural, sobre todo la urbana y en menor medida de la rural y de la indígena. Tanto es así que pensamos, deseamos, construimos, soñamos, nos relacionamos, estudiamos con los medios. Mucho de lo que simbolizamos en nuestro cerebro está relacionado con las imágenes, con los significados recibidos de ellos. Por lo mismo que rehacemos y resignificamos los contenidos de los medios, la audiencia no es un ser pasivo, sino activo.

1.2.4 La Teoría Crítica

La investigación crítica o europea propone el estudio de la comunicación desde una perspectiva interdisciplinaria, con el concurso de diversas ciencias sociales, debido a la magnitud de los ámbitos donde pueda estar presente. En los años cuarenta se configura una corriente de investigación alternativa que cuestiona radicalmente los métodos y las finalidades de la *Mass Communication Research* (MCR) y de su filosofía liberal: la Escuela sociofilosófica de Frankfurt, con Adorno, Horkheimer, Benjamín, Marcuse y Habermas. A esta escuela se le critica la ausencia de rigor metodológico y la falta de referencias cuantificables, mientras que a la MCR se le critica la falta de una teoría global.

Para los críticos, postular la utopía es una exigencia científico-filosófica irrenunciable, además, antes de estudiar la comunicación, analizan las características de las sociedades actuales y cuestionan las desigualdades económicas, educacionales, de control y de poder en los diferentes sistemas contemporáneos; para los empíricos, este paradigma no es motivo de estudio científico.

Otras investigaciones críticas como la teoría político-económica de la comunicación han abordado temas como las condiciones económicas y las estructuras de poder que determinan los medios de comunicación modernos. Su basamento teórico se ubica en el marxismo, dado que se sugiere estudiar la propiedad y el control de los medios de comunicación para demostrar sus vínculos con la clase dominante. Lozano dice que Golding y Murdock (1993: 15-18), son dos de los representantes más sobresalientes. Otros análisis salen del marco sociológico para ubicarse en la semiótica, que ha estudiado en los contenidos de los medios las expresiones de su vinculación con las estructuras de poder.

Armand y Michelle Mattelart dirían que América Latina, región proyectada en el corazón de las controversias sobre las estrategias de desarrollo en el enfrentamiento norte/sur, estaba destinada a impulsar la "teoría de la dependencia."⁸⁹ Este hecho comienza a evidenciarse a partir de los años sesenta cuando se dio una ruptura con la sociología funcionalista de los Estados Unidos, gestándose una generación de investigadores críticos (Pasquali, 1963; Schmucler, 1974; Capriles, 1976; Beltrán, 1976; Beltrán y Fox, 1980). En la actualidad, indica Lozano Rendón,⁹⁰ América Latina estaría en el camino de aportar estudios críticos, con los trabajos en la línea *culturalista* de autores como Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, Guillermo Orozco Gómez y Jorge A. González.

A fines de los setenta, Stuart Hall encontró que los mensajes podían leerse, recibirse, decodificarse, negociarse de manera diferente a como se formularon (Cfr., Lozano, 1997: 193). Esta estaría en relación con los distintos bagajes sociales, herramientas culturales o marcos conceptuales. Por su parte, David Morley, del Centro para el Estudio de las Culturas Contemporáneas de Birmingham, encontró que la pluralidad de roles que desempeña una persona es lo que va a influir en la decodificación, sin que fuera una determinante la clase social de pertenencia. Critica a John Fiske por su idea de la democracia semiótica, algo así como una soberanía del consumidor, porque los mensajes de los medios siguen siendo predominantes sobre los alternativos, y el receptor sigue sujeto a las limitaciones de la oferta mediática.

⁸⁹ Mattelart, Armand y Michelle Mattelart, op. cit. p. 81.

⁹⁰ Lozano Rendón, José Carlos, op.cit.

1.2.5 Investigación en comunicación en México

La atención que los investigadores en México le han dado al tema de la comunicación ha transitado por varios caminos. Sánchez Ruiz⁹¹ reporta que fue en 1969 cuando se publicó el primer trabajo académico sobre la relación de la TV con su público; Raúl Cremoux fue el autor de ese trabajo. De esa fecha hacia delante, las investigaciones sobre los medios, principalmente la televisión, se centraron en la influencia que ese medio tiene sobre sus receptores, principalmente los niños. Aunque al principio de la investigación sobre medios, la influencia de la escuela funcionalista estadounidense tuvo fuerte incidencia en el ámbito académico mexicano, sin embargo, ésta presencia entró en declive en los años ochenta, por lo menos así lo muestran los estudios actuales que consideran al niño televidente más activo que pasivo. O los estudios que cuestionaban, como en el caso de los cómic's, el entretenimiento *sano* o *neutral* que los *monitos* de las historietas impresas transmitían.

Coincidiendo con Sánchez Ruiz, Mercedes Charles indica que los estudios sobre los efectos de la TV en los niños tuvo una amplia difusión y aceptación en los trabajos recepcionales de los estudiantes de licenciatura. Se consideraba que los niños eran como esponjas que absorbían los contenidos de la televisión, modificando con ello sus conductas, idiosincrasia, conocimientos y pensamientos. Sánchez Ruiz en una muestra de 267 documentos de investigación sobre televisión, de 1960 a 1988, decide no incluir en los trabajos sobre comunicación las tesis de licenciatura por considerar que les falta calidad académica y rigor.⁹²

Considera que la muestra por él seleccionada está compuesta de productos de investigación más o menos *profesional*. Encontró que el tema de recepción fue el que mayoritariamente atrajo la atención de los investigadores mexicanos, de donde destacó dos enfoques principales: uno, predominante, el de los estudios sobre efectos de la televisión en los receptores, constituido por 82 documentos. Por otra parte, están los estudios que se refieren a los usos que los receptores hacen de los mensajes y la información, los cuales eran solamente 23 trabajos. Estos

⁹¹ Sánchez Ruiz, Enrique E. (comp.) Teleadicción infantil: ¿mito o realidad?, p.9.

⁹² Sánchez Ruiz, Enrique E. "La investigación sobre televisión en México 1960-1988 (un acercamiento descriptivo)" en *Comunicación y Sociedad*, No. 6, p. 57.

últimos incluyen las investigaciones realizadas desde la perspectiva de "usos y gratificaciones" y otros con enfoque más sociológico.⁹³

Sin embargo, no va a ser sino hasta la década de los ochenta cuando se comenzó a cuestionar el papel pasivo y acrítico adjudicado al niño como receptor de televisión. Y se empezó a superar la idea de que el niño respondía en forma mecánica a los estímulos provenientes del televisor. Se llegó a mirar al niño como un receptor determinado cultural y socialmente, con la capacidad de aceptar, rechazar o modificar los mensajes televisivos a los que continuamente se expone.

Del mismo campo de la investigación en comunicación el tema de las historietas también comenzó a ser materia de análisis. Se empezó a cuestionar la función de adecuado esparcimiento para los niños, de entretenimiento neutral que los cómic's proponían al público infantil. Después de publicado el texto *Para leer al pato Donald*⁹⁴ donde se analiza la historieta impresa de Disney, donde se evidencia la conexión del cómic con la ideología de la sociedad imperialista estadounidense y la lucha de clases; sobre como se reproduce la ideología burguesa a través de los personajes de Disney, Irene Herner⁹⁵ estudia como la ideología del amo se transmite al esclavo en las historietas o en los *monitos* como ella les llama.

Crítica la penetración cultural producida por las historietas, donde la ideología imperialista se presenta de gala en los "monitos". "A través de sus "inofensivos" cuadritos iluminados nos nutrimos de las concepciones que nos impone la "raza superior", especialmente la del "Tío Sam".⁹⁶ Es decir, en México al igual que en América Latina, la actitud crítica, contestataria, de rechazo a las políticas económicas, educativas, de control de la información, todas ellas formuladas desde los países más ricos hacia los países en vías de desarrollo (o permanentemente en vía hacia el subdesarrollo), fueron descalificadas y puestas en tela de juicio. Sobre todo, se llegó a considerar a los mensajes de los medios en instrumentos de dominación cultural, político y económico.

Al igual, como lo mencionamos anteriormente, los mensajes de los medios pueden ser fuente de liberación o de dominio, de información o desinformación, de invención y asunción de identidades y distinciones, de cohesión o desintegración, de sueños e imaginarios, de construcción de

⁹³ *Ibidem*, pp. 61-62.

⁹⁴ Consúltase *Para leer al pato Donald* por Dorfman, Ariel y Armand Matelart, México, Siglo XXI, 198, 160 pp.

⁹⁵ Herner, Irene "La ideología del amo y del esclavo" en *Televisión, cine, historietas y publicidad en México*, pp. 31-32.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 32.

realidades, de consenso y disenso; de tendencia hacia la entropía o destrucción de lo ordenado y precipitar el desorden social o todo lo contrario, de proporcionar la información necesaria para participar en la organización de la sociedad, según el grupo social responsable de la formulación de los mensajes. Así, los contenidos de las historietas de Walt Disney, Batman, Superman, el Hombre Araña, estarían en la dirección de desorganizar social y culturalmente a la sociedad mexicana. De trastocar los valores sociales y tradiciones culturales de esta sociedad latinoamericana y de todas aquellas sojuzgadas como inferiores, analfabetas o atrasadas.

La neguentropía, la cual sería la cantidad de información destinada a organizar a la sociedad, la estarían produciendo las sociedades sojuzgadas, mediatizadas, devaluadas, las que asumirían la función de organización y defensa de sus valores sociales. Siendo el avance de la entropía directamente proporcional al retroceso del progreso, entonces, los valores culturales de los cómic's mencionados estarían en el camino de la desorganización de la identidad cultural de los mexicanos, latinoamericanos, asiáticos, africanos, judíos o italianos. Trata de continuar con el propósito de justificar la desorganización y denigración cultural provocada en los países tercermundistas o en vías de desarrollo.

Para los noventa la proliferación de estudios sobre recepción crítica o en la línea *culturalista* han tenido más auge como lo reportan los trabajos de Guillermo Orozco, Jorge A. González o Néstor García Canclini.

Las investigaciones sobre los procesos de semantización en los receptores, de cómo significa y resignifica el público consumidor los bienes simbólicos culturales, cómo se los representa en su realidad cotidiana, cómo metaboliza la cultura de la ideología dominante transmitida por los mensajes de los medios o el tipo de relación que establece el usuario con los bienes simbólicos, en todo esto en lo que incursiona desde la antropología Néstor García Canclini.

Este autor busca por el camino del orden y el desorden, de la liberación y el control, del ocultamiento de los datos como señal del desinterés por conocer los efectos de las acciones culturales, o por la exhibición de los documentos que reflejarían la eficiencia empresarial y la optimización de los recursos. García Canclini propone estudiar las necesidades y demandas de la población, de los públicos, de los receptores para en función de ese conocimiento evaluar el impacto de las acciones culturales estatales y privadas y actuar en el sentido marcado por el mercado simbólico.

El autor procede a definir lo que se entiende por consumo y por qué consume la gente. Indica que en el consumo participan dos momentos, uno simbólico y otro pragmático. Es decir, donde hay un valor simbólico del bien cultural y otro donde se da un valor instrumental. Para ello, García Canclini formula seis modelos de recepción y apropiación y reproducción de los productos culturales.

Modelo 1: el consumo es el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo y de expansión del capital. Todas las prácticas de consumo se relacionan con la permanencia y reproducción del capital. El mercado se impone como el árbitro, él guía los consumos del individuo, le crea, le quita y le cura necesidades. Aunque García Canclini plantea como necesario conocer la forma como se articula la racionalidad de los productores con la racionalidad de los consumidores.

Modelo 2: el consumo es el lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social. Este modelo significa el enfoque opuesto del modelo anterior. De ver al consumo como un canal de imposiciones verticales, ahora se le considera un escenario de disputas por aquello que la sociedad produce y por las maneras de usarlo.

Modelo 3: el consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos. En las sociedades que se definen como democráticas, basadas en la premisa de que los hombres y las mujeres nacen iguales, el consumo es el área fundamental para construir y comunicar las diferencias sociales. Tal parece que se busca justificar la diferencia social por los gustos que separan a unos grupos de otros.

Modelo 4: el consumo como sistema de integración y comunicación. Existen otros bienes con los que se vinculan las clases y los grupos, intercambian significados aunque la apropiación sea diversa. Por ello, el consumo puede favorecer la integración y la comunicación y no sólo la del consumo de objetos y la satisfacción de necesidades

Modelo 5: el consumo como escenario de objetivación de los deseos. Además de tener necesidades culturalmente elaboradas, actuamos siguiendo deseos sin objeto, impulsos que no apuntan a la posesión de cosas precisas o a la relación con personas determinadas.

Modelo 6: el consumo como proceso ritual. Ninguna sociedad soporta demasiado tiempo la irrupción errática y diseminada del deseo. Ni tampoco la consiguiente incertidumbre de los significados. Por eso, se crean los rituales. A través de ellos, la sociedad selecciona y fija, mediante acuerdos

colectivos, los significados que la regulan, el cómo se apropia de objetos y los carga de significados.⁹⁷

De estos seis modelos que García Canclini dice que son aplicables a todo tipo de consumo, quizá en los modelos 1, 2 y 3 podríamos encontrar el aspecto pragmático, utilitario, más relacionado con la explicación económica, con la satisfacción de necesidades mediatas e inmediatas, las producidas por el sistema económico prevaleciente; en los restantes tres modelos se denotaría el aspecto simbólico, aquel que más relaciona cultura con comunicación como la concibe Giménez. "En los últimos decenios tiende a imponerse una concepción de la cultura que podríamos llamar simbólica, ya que asume que los fenómenos culturales son esencialmente simbólicos y que, por consiguiente, su estudio se relaciona con la interpretación de símbolos o de acciones simbólicas."⁹⁸

Esta concepción tiene precursores como Leslie A., White y Claude Lévi-Strauss pero es Clifford Geertz, asegura Giménez, quien la proyecta hacia el centro de los debates antropológicos contemporáneos. La cultura, en este sentido, puede designar pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, mediante las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. Pero nos ubicaríamos más en la concepción de cultura formulada por John B. Thompson cuando la define como el estudio de las formas simbólicas en relación con contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados, en virtud de los cuales dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y recibidas.⁹⁹

En todo caso, si consideramos a la comunicación como un producto cultural y todo producto cultural necesita de la comunicación para darse a conocer, para poder existir, entonces, diríamos que la comunicación y la cultura están en cualquier parte, verbalizada la cultura mediante el acto discursivo, cristalizada en el mito, en el rito y en el dogma; incorporada a los artefactos que vehiculizan los conocimientos y materializan el texto (hablado) en objeto cultural, también en los gestos, en la postura y movimiento corporal. Por ello, la comunicación estaría inmersa o presente en varias disciplinas y sería muy difícil explicarla desde una sola disciplina.

⁹⁷ Estos seis modelos así como el texto se encuentra en García Canclini, Néstor "El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica", en García Canclini, Néstor (coord.) *El consumo cultural en México*, pp. 15-39.

⁹⁸ Giménez, Gilberto "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos" en González, Jorge A. y Jesús Galindo Cáceres (coords.) *Metodología y cultura*, p. 39.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 40.

En el caso de los seis modelos de García Canclini y de la definición que de consumo cultural formula encontraríamos que hay una mezcla entre una parte descriptiva, cuando se refiere al consumo cultural como un acto pragmático, matizado por el sistema económico; con otra parte comprensiva, relacionada con aspectos subjetivos, intrapsíquicos (aunque aquí tendrían que interpretar más la psicología y el psicoanálisis) del individuo consumidor, donde lo pragmático se subordina a la dimensión simbólica. En esta parte tendría más utilidad la hermenéutica para comprender e interpretar por qué el individuo asigna valores, significaciones, así como la intención que le otorga a un producto elaborado en serie pero diferente para quien lo posee.

Más que la forma de apropiarse o de utilizar los bienes culturales (ya sean materiales o discursivos) y darles una resignificación (como lo hace García Canclini), y más que introducirse en la discusión sobre teorías de comunicación funcionalistas, (empíricas, cuantitativas, administrativas) o de tendencia crítica, es decir, antes de conceptualizar a los medios de difusión colectiva (MDC), Jorge A. González plantea que se debería de ubicar e investigar "los diversificados procesos y prácticas contradictorias de construcción y reconstrucción de sentidos, que se verifican en una sociedad como la nuestra (*México*):¹⁰⁰ desnivelada social y culturalmente."¹⁰¹

Este investigador va a centrar su atención en por lo menos dos temas que, según él, podrían considerarse de poco interés, casi sin importancia para los académicos. Por un lado se dedicó a mirar, escudriñar, atisbar en los intersticios de los santuarios religiosos para considerarlos no sólo como edificios sino como frentes culturales, para estudiar como se lleva a cabo en esos lugares la construcción/reconstrucción cotidiana de la legitimidad del poder cultural, de la hegemonía.¹⁰² En estos lugares delimitó más su atención en los exvotos, a los cuales define como objetos mediante los cuales las personas o los grupos manifiestan agradecimiento a un ser poderoso: la gracia de algún don recibido.

El otro tema de interés para González es el de las telenovelas, de las cuales considera también que, ante el pregonado éxito comercial, algunos científicos sociales plantearían que "pensar científicamente en ellas (las telenovelas) parecía una insulsa pérdida de tiempo, casi tan banal como verlas diariamente, porque habría problemas y temas mucho más

¹⁰⁰ El subrayado es nuestro.

¹⁰¹ González, Jorge A. *Exvotos y retablitos. Comunicación y religión popular en México* México, CONACULTA, p. 97.

¹⁰² *Ibidem*, p. 98.

importantes y urgentes que resolver.”¹⁰³ Sin embargo, González no se amilanó ante el panorama adverso e izó banderas de indagación dejando en tierra el argumento de que son productos chatarra, comerciales y de consumo de las clases bajas y las amas de casa; no merecedores de investigación, análisis e interpretación.

González va a reinterpretar el mundo pre-interpretado de las telenovelas para colocarlo en otro universo de sucesivas interpretaciones de segundo y otros órdenes que el trabajo debe producir. Es decir, los estudios efectuados en los años 60 en México en comunicación estuvieron ligados a los estudios de mercado donde los clientes buscaban y obtenían racionalmente lo que necesitaban. Como habíamos mencionado líneas arriba la escuela funcionalista norteamericana cuantificadora era predominante. Pero de esta investigación positivista, se pasó a otra de denuncia ideológica, con una concepción marxista, inmersa en una crítica política. Las posiciones metodológicas de investigación estaban claras: se seguía un camino empírico o uno crítico en el análisis de las telenovelas.

Sin embargo, a pesar de las denuncias de los contenidos ideológicos y enajenantes de estos programas televisivos, se constató que el “pueblo trabajador” “seguía servilmente ligado a la ideología de las clases dominantes o a sus irracionales tradiciones precapitalistas (religiosidad, fiestas, rituales, comida, etcétera) o peor aún, a ambas, sin notarlo siquiera. Por el contrario, todo parecía indicar que ¡hasta les gustaba!¹⁰⁴ Los investigadores, por su parte, no osaban hablar de las telenovelas o programas parecidos sino sólo para calificarlas de monumentos a la estupidez que jamás habían visto. Considerando los dos enfoques metodológicos por los que ha transitado la investigación de las telenovelas, González va a reinterpretar lo ya interpretado para tratar de recolocarlas culturalmente o bien como una reidentificación para dar cuenta de su especificidad semiótica sin perder de vista su condición extrasemiótica o si se quiere parasemiótica.

En esta tesitura metodológica, González va a considerar a los exvotos pintados o retablos, a los cuales define su función social como aquella que *sirve explícitamente para comunicar...* la historia de los que no tienen historia o suficiente importancia para aparecer en la historia oficial. Los exvotos son expresión y lenguaje constituido que materializa distintos, *modos de construcción y reinterpretación semiótica* (MCRS) de la

¹⁰³ González, Jorge A. “Navegar, naufragar, rescatar entre dos continentes perdidos. Ensayo metodológico sobre las culturas de hoy” en González, Jorge A. y Jesús Galindo Cáceres, op. cit., p. 237.

¹⁰⁴ *Ibidem*, pp. 239-240.

realidad.¹⁰⁵ Acciones culturales transclasistas porque igual pinta retablitos gente poderosa o desposeída, ricos o pobres, curas o infieles para solicitar, recibir, agradecer o implorar dones o gracias. De ahí que defina comunicación como el proceso de construcción re/construcción de múltiples efectos de sentido a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de relaciones de fuerza que se circunscriben en relación con el dominio de un campo ideológico preciso y en función de las matrices o MCRS que portan.¹⁰⁶

Es decir, según el lugar que los interlocutores ocupen en la relación social y el sistema hegemónico de la sociedad, será el tipo de comunicación (de ahí se desprenderán las apreciaciones, valoraciones y acciones incluso comunicativas). De forma similar serán las interpretaciones y reinterpretaciones que los grupos sociales formulen del discurso de los medios de difusión colectiva (MDC nombre asignado por González). Lo que para unos es "cursilería", para otros es la norma estética de "lo bonito" de la vida diaria.¹⁰⁷ Retomaríamos la pregunta que se formula González en el sentido de que hasta donde se estará siempre-en-dominguizando (desde luego hasta su fecha de transmisión) de manera progresiva las ferias urbanas y las fiestas, o los mismos retablitos hasta donde se volverán ininteligibles debido al efecto de los MDC, pero también cabría preguntarse hasta donde las ferias populares y los retablitos estarían determinando o influyendo contenidos de los MDC en México.

Inserto en la corriente culturalista, Guillermo Orozco va a relacionar la presencia de la televisión junto con lo que produce, articula, legitima y difunde con la cultura, el espacio donde esas informaciones se reproducen, negocian, consumen o rechazan, donde adquieren algún sentido para quienes los decodifican. Orozco sitúa su trabajo en la recepción televisiva como un proceso de consumo cultural objeto de múltiples mediaciones, en el que la audiencia de la televisión produce sentido no sólo a partir de su encuentro con la programación,¹⁰⁸ sino que comienza mucho antes de encender el televisor, proceso que continúa cuando se enciende y que no termina cuando se apaga, sino que se puede enlazar con las actividades diarias y con el momento cuando se va a encender nuevamente el televisor.

Lo que importa, dice Orozco, no es cuando inicia o termina el proceso, ni cuánto tiempo dura, sino cómo transcurre y se articula en la vida

¹⁰⁵ González, Jorge A. *Exvotos y retablitos...*, op. cit., p. 106.

¹⁰⁶ *Ibidem*, pp. 125-126.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 129.

¹⁰⁸ Orozco Gómez, Guillermo "Cultura y televisión: de las comunidades de referencia a la producción de sentido en el proceso de recepción" en García Canclini, Néstor *El consumo cultural...*, op. cit., p. 262.

cotidiana.¹⁰⁹ Así el proceso de apropiación de los contenidos no es un resultado mecánico de la exposición de los receptores a ellos, sino el producto resultante de negociaciones con la televisión, donde tienen mucha presencia la escuela, la familia, la iglesia, los grupos de pares, los demás grupos con los que conviven y se relacionan los receptores.

La familia, por ejemplo, enfatizará la presencia del niño como miembro de ella, será destinatario de afecto, orientación, formación, bienes materiales y atención. La escuela pondrá atención en el niño como sujeto receptor de acciones educativas y de ciertas formas de conducta socialmente "esperadas". Para la televisión comercial, el niño será un ente consumidor de programas de entretenimiento, artículos y servicios.¹¹⁰

Conocer cuáles son las mediaciones que realizan los agentes socializadores durante la relación entre el televidente y el televisor, conduciría a buscar explicaciones diferentes a las que tradicionalmente ofrecía la investigación instalada en el análisis de los mensajes. Sin embargo, por este camino Orozco se abocó a investigar la mediatización del proceso de recepción, provocada por elementos presentes en el sujeto receptor, de las diferentes instituciones sociales donde interactúa y del propio aparato televisivo como elemento tecnológico y cultural productor de sentidos y significados. Encontró cinco elementos que mediatizaban el proceso: mediaciones cognoscitivas, culturales, situacionales, estructurales y videotecnológicas.¹¹¹

--La mediación cognoscitiva

Son aquellas mediaciones que inciden en el proceso de conocimiento. Incluye el procesamiento lógico de la información, la generación de creencias y la valoración afectiva por parte del sujeto. Así lo afectivo, lo racional, los conocimientos previos y los juicios valorativos van a mediar la recepción de los mensajes televisivos, tanto en lo general como en aquellos aspectos percibidos como relevantes, y en las asociaciones posibles de las informaciones nuevas con los conocimientos previos que porte el sujeto.

--La mediación cultural

El proceso de conocimiento está también influenciado por el contexto cultural donde se desenvuelve el individuo así como a la cultura de

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 266.

¹¹⁰ Orozco Gómez, Guillermo "El niño como televidente no nace, se hace" en Charles Creel, Mercedes y Guillermo Orozco Gómez et al. *Educación para la recepción, hacia una lectura crítica de los medios*, pp. 33-48.

¹¹¹ Orozco Gómez, Guillermo *Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio*, pp. 32-38.

pertenencia, debido a que la cultura del televidente afecta poco o mucho otro tipo de mediaciones.

--Mediaciones de "referencia"

Las diversas "identidades" del sujeto receptor: cultural, sexual, étnica, socioeconómica y hasta su procedencia geográfica constituyen mediaciones en el proceso de ver televisión en tanto que inciden diferencialmente en la interacción que el sujeto televidente entabla con el mensaje televisivo.

--Mediaciones institucionales

Por lo general, el televidente es miembro de una familia, participa en un vecindario o es parte de un grupo de trabajo. Además, por lo general ha pasado por alguna escuela y profesado alguna religión. En todas estas "instituciones sociales", el sujeto interactúa, recibe, intercambia, y "produce" sentidos y significados: se comunica.

Los mensajes de cada institución social son interrelacionados por el sujeto debido a su simultánea pertenencia a varias instituciones. No existe coincidencia necesariamente entre las diversas instituciones sociales donde el sujeto participa, en parte debido a que cada una tiene su especificidad; en parte también a que son resultado de distintas evoluciones históricas y a la vez objetos de diferentes presiones políticas y económicas, y porque persiguen objetivos distintos.

Las diversas mediaciones institucionales pueden ser anteriores, simultáneas o posteriores al tiempo de estar frente a la pantalla. Y viceversa, cuando el individuo está en las otras instituciones las mediaciones que realiza con ellas van a estar precedidas por lo que lleva de la pantalla. Cada institución social usa diferentes mecanismos para significar y para "hacer valer" sus propias significaciones.

--Mediaciones videotecnológicas

La mediación videotecnológica consiste fundamentalmente en una *naturalización* de la significación de la realidad. La naturalización se lleva a cabo de cuatro maneras: a) la "creación" de noticias. Son el producto de un determinado "procesamiento industrial" de la información, contienen una serie de elementos acordados y una ideología; b) la presencialidad del receptor. La televisión "hace" al televidente *testigo presencial* de los acontecimientos que se ofrecen en la pantalla; c) la construcción de verosimilitud. El alto grado de "representacionalismo" que caracteriza al

contenido televisivo es factible tanto por las posibilidades videotecnológicas como por la intencionalidad del emisor para "hacer verosímil su mensaje"; d) la apelación emotiva. *La apelación a las emociones* y a lo afectivo del televidente es una forma muy generalizada de mediación de la programación televisiva. A diferencia de otras instituciones que inciden más en el ámbito racional del adulto.

Las investigaciones de Orozco, al igual que las de González y las de García Canclini presentan explicaciones al fenómeno de recepción que los individuos realizan de diversos procesos de consumo de bienes culturales y simbólicos, como estudios de la corriente culturalista. En el caso de la recepción televisiva y de otros bienes culturales, es importante considerar los procesos de significación y la orientación otorgada a las resignificaciones que los receptores hacen, sobre todo cuando este enfoque es tomado en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Un enfoque derivado de la corriente culturalista es la Educación para los Medios (EPM). Bajo ésta se considera que se puede transformar al televidente (principalmente el niño) en creativo y crítico. Dependiendo además del rol que jueguen las otras instituciones socializadoras responsables de su formación: la familia y la escuela.¹¹²

1.3 Comportamiento humano y educación (etología)

En mi experiencia como profesor he observado el comportamiento corporal de los alumnos en el salón de clases. Los alumnos se comportan de diferente manera dependiendo del lugar donde se ubiquen y de la forma como estén organizados para llevar a cabo la tarea escolar. Hay algunos más participativos que otros, los cuales destacan porque leen las lecturas del programa de estudios así como otras complementarias, elaboran preguntas y comentarios, critican el texto o lo comparan. Estos alumnos suelen tener más disposición y flexibilidad para el trabajo en equipo, aunque hay algunos que prefieren trabajar individualmente.

De esta manera, al estar escudriñando por los pasillos, recovecos y otros lugares de mi experiencia como profesor, hacía tiempo me había interesado por explicarme los comportamientos de los alumnos y del mío como docente en el salón de clases (en mi caso porque impartía asignaturas relacionadas con el tema de *comunicación*, deseaba saber qué comunicaba con mis movimientos corporales), y cómo repercutían en la relación educativa y en la

¹¹² El tema de la Educación para los Medios será analizado más adelante en el apartado 3.4 *Comunicación Educativa y Educación para los Medios*.

consecución del objetivo educativo, motivo por el cual nos reuníamos día tras día, semana tras semana, mes tras mes, hasta cubrir las sesiones obligatorias del semestre en cuestión.

Al estar cavilando sobre estos comportamientos encontramos, por un lado, el manejo de los contenidos de la asignatura, que en este caso nos remite al tema de la comunicación. El manejo de los contenidos de cualquier asignatura podría plantearse como requisito mínimo para un profesor frente a un grupo de enseñanza aprendizaje. Después la forma como se va a transmitir, revisar, reflexionar, interpretar o debatir esos contenidos, que en el caso de los profesores no formados para ello, tratamos de cubrir con cursos de didáctica o de actualización.

Luego vendría la fase de la relación educativa no escrita en ninguna parte del programa de la asignatura pero presente de manera latente u oculta en cualquier actividad de los participantes, quizá hasta podría estar determinando el tipo y la calidad del proceso educativo. Nos referimos a lo no manifestado, a lo no explicitado del programa, a lo que se dice con entonaciones y matices en las participaciones orales de los individuos; al movimiento corporal, a los desplazamientos físicos en el espacio áulico, al diseño arquitectónico del aula, a cómo alumnos y profesor muchas veces sin proponérselo marcan un lugar donde sentarse, o de manera inconsciente se reconoce el lugar de cada uno de los participantes y nadie se atreve a invadirlo. O cuando los alumnos comienzan a entrar y a salir del aula quizás debido a una señal de alguien o de algo pero que influye en el comportamiento del resto del grupo. Esto último que estamos mencionando, el desplazamiento físico y el movimiento corporal de los sujetos participantes de la relación educativa, es lo que vamos a explicar en este apartado.

Comencemos con un ejemplo. Este es un grupo universitario de 4o. semestre de licenciatura. En los tres semestres anteriores, los alumnos han formado equipos de trabajo para realizar las tareas escolares. La composición de los equipos es de cinco a siete elementos. En esta ocasión se crearon entre seis y siete equipos de trabajo. De estos, dos equipos son los que actúan como líderes de los demás y por supuesto se disputan las decisiones de grupo. Un equipo siempre se ubica en la esquina derecha del salón y el otro en el centro. Para modificar la geografía grupal férrea, se indica que se va a trabajar con cinco equipos. Se pide que se numeren los alumnos del uno al cinco con el propósito de juntar en un lado a los número uno, en otro a los número dos y así hasta conformar los cinco equipos. De inmediato aparecen las resistencias a cambiar de lugar y a trabajar con alumnos diferentes a los de su equipo tradicional. Sin embargo, se lleva a cabo el trabajo en la forma solicitada. Una vez finalizada la actividad pero

antes de que termine la sesión, los alumnos regresan a los lugares que reconocen como propios. Con el repliegue inmediato a "sus lugares" se puede entender el rechazo a la modificación de su geografía grupal tradicional.

Al respecto, la etología puede ayudar a explicarnos la ontogenia del comportamiento corporal de los sujetos participantes de la relación educativa -alumnos y profesor-; aunque aquella es definida por Tinbergen como el estudio científico del comportamiento objetivo del animal en estado natural, posteriormente, los estudios etológicos se orientaron al comportamiento objetivo del ser humano. De la etología recuperaremos algunos resultados de investigaciones para utilizarlos en el análisis de la interacción educativa, la relación que guarda con la comunicación y la educación y vamos a mencionar críticas elaboradas en su contra.

1.3.1 Estudio objetivo del comportamiento

La etología es la ciencia que estudia el comportamiento objetivo de los animales en estado natural, en su hábitat. Así la define Nico Tinbergen en el libro *El estudio del instinto*.¹¹³ El autor analiza científicamente los factores físicos y biológicos que los animales ponen en marcha cuando realizan un movimiento de huida ante la presencia de algún depredador, cuando realizan el cortejo para el apareamiento, cuando se disponen a cazar otros animales o para protegerse de los agresores, y conduce a preguntar ¿qué estímulos externos e internos actúan en ellos para que los animales se comporten como lo hacen?

¹¹³ Libro escrito en 1951. La obra consultada por nosotros corresponde a la edición en español de 1989. Jordi Sabater Pi plantea en los prolegómenos del libro *Introducción a la etología* que la etología moderna se remonta a los estudios sobre psicología animal estudiada en el siglo XIX, principalmente a partir de la aparición de los dos libros de Darwin, *El origen de las especies* y *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Por otra parte, es importante aclarar que en la *Gaceta* del Colegio de Bachilleres, Núm. 407, año XX, IV época del 20 de septiembre de 1999, México, p. 22, se publicó la nota titulada *Charles Darwin, expulsado de Kansas*. Ahí se refiere que en esa región de los Estados Unidos, el Departamento de Educación decidió eliminar la enseñanza de las doctrinas de Darwin de sus programas de estudio, el argumento fue que la selección natural a veces no funciona; porque en ocasiones sobreviven los menos aptos; porque la raza humana es capaz de involucionar. Aunque en la *Gaceta* hacen una defensa del darwinismo calificándolo de científico y necesario y como parte del desarrollo de la ciencia y de la tecnología, nosotros no vamos a hacer una apología del darwinismo porque en su momento señalaremos las críticas al determinismo biológico; pero más que apartar de su estudio una doctrina teórica por considerar que tiene fallas, consideramos necesario asumir una actitud más científica en el sentido de utilizar las categorías vigentes para explicar tipos de comportamiento humanos (como es la postura que asumiremos en el presente trabajo) y cerrar aquellas categorías que momentáneamente no responden al desarrollo social.

En estos dos factores incitadores de comportamiento en los animales Tinbergen centra su atención: en los externos y en los internos, estudia las causas del comportamiento innato del animal. Indica que el comportamiento es siempre resultado final de una integración compleja de contracciones musculares. Entiende por comportamiento "el conjunto de movimientos realizados por el animal intacto. Comportamiento innato es aquel que no ha sido cambiado por procesos de aprendizaje."¹¹⁴ El concepto de comportamiento innato definido de esta manera por Tinbergen generó polémica posteriormente con los psicólogos.

Tinbergen plantea que el comportamiento debido a factores externos puede ser espontáneo y reactivo. Después de debatir con los psicólogos en torno a si la espontaneidad es susceptible de estudio objetivo o no, llega a la conclusión de que el "comportamiento es reacción en tanto depende, hasta cierto punto, de estimulación externa. Y es espontáneo en el sentido de que depende de factores causales internos, o factores motivacionales, que son responsables de la activación de un apremio o pulsión,"¹¹⁵ estos últimos los relaciona más con procesos hormonales tales como la ovulación en las hembras de las especies animales, preparación para la reproducción de la especie, impulsos migratorios de las aves, reacciones de respuesta ante la presencia de depredadores (movimiento de ayuda, de protección o de huida) o ante los cambios climáticos, necesidad de alimentación, dormir, descansar.

Aunque los psicólogos se asemejan a los etólogos porque estudian el comportamiento en su conjunto, la corriente etológica va a considerar que el comportamiento innato es la causa principal de la conducta de los animales y que el aprendizaje y otros muchos procesos superiores son modificaciones secundarias de mecanismos innatos. En consecuencia, los etólogos plantean que antes de estudiar los procesos de aprendizaje es necesario investigar los fundamentos innatos del comportamiento. Las investigaciones etológicas se van a desarrollar principalmente en Europa, mientras que los estudios psicológicos se dan en Estados Unidos donde tiene predominancia el método "conductista".

Recordemos los movimientos de las personas cuando se encuentran en un lugar cerrado y con poco espacio como un elevador o un vagón del *metro* a las horas pico. El poco espacio que existe en esos lugares funcionará como estímulo externo en el comportamiento de las personas ahí reunidas. Quizá no se moverán mucho para evitar tocar a las personas ubicadas a los lados de ellas. Otras asumirán conductas de defensa situándose en los rincones o

¹¹⁴ Tinbergen, N. *El estudio del instinto*, p.7.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 22.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

lugares más apartados o cerca de la puerta para huir ante la posibilidad de ser *agredidas* por la persona de junto.

Un elemento en el que pone atención el etólogo al observar cómo son estimulados los órganos sensoriales de los animales por parte del medio ambiente, consiste en saber "qué propiedades del mundo externo pueden influir en el comportamiento y, lo que es igualmente importante, cuáles propiedades no pueden hacerlo."¹¹⁶ Cada especie animal reúne un conjunto de movimientos característicos de ella que en ocasiones pueden coincidir con los de otra especie, pero en otras ocasiones no porque les son propias. Así, el medio natural afectará al individuo e inducirá que responda de cierta forma a la luz, el sonido o el ruido, el frío o el calor, es decir, el medio ambiente afectará el hacer de los individuos.

Pensemos en la rutina de un día de un individuo de una zona urbana en los tiempos de la aldea global, mundo actual poblado de gran cantidad de imágenes visuales (valga la redundancia) provenientes de la televisión, carteles y medios impresos, y los sonidos derivados de la radio los cuales producen en el individuo un mosaico de imágenes, historias y personajes mentales muchas veces ficticios. Todo este mundo simbólico generado en el ser humano es característico del que crean los medios masivos de comunicación (MMC),¹¹⁷ aunque no soslayamos los demás elementos existentes en la gran escenografía *natural* urbana: los conglomerados humanos, el bosque de asfalto con sus ríos de vehículos automotores, con su hoy ya escasa vida natural silvestre rebasada por el mundo mecánico, tecnologizado y desechable. Este medio ambiente va a afectar la conducta de los individuos.

Volviendo a nuestro ejemplo, cuando este individuo se levanta por la mañana se encuentra con las imágenes de la televisión o los sonidos provenientes de la radio. Si recibe el periódico en su hogar, lo más seguro es que el diario va a contener gran cantidad de imágenes, colores, dibujos, textos configurados de diversas y atractivas formas aunque ello va a depender más probablemente de la sección y del periódico de que se trate. Imágenes que sin necesidad de leer los textos que las acompañan le darán muchas informaciones o le evocarán muchos, bizarros y distantes mundos.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 23.

¹¹⁷ No soslayamos la discusión en torno al concepto medios masivos de comunicación (MMC), en el sentido de si son o no medios que comunican. En este trabajo vamos a utilizar el concepto MMC tomando en cuenta los comentarios de Antonio Pasquali en su libro *Comunicación y cultura de masas*, donde aclara que los llamados MMC son sólo instrumentos, canales artificiales, soportes tecnológicos inventados por el hombre para llevar, para vehicular saberes y consaberes de un individuo a otro. No soslayamos la presencia importante que tiene la denominación de los MMC bajo la corriente teórica funcionalista, es decir, como medios de comunicación aunque en realidad son de información.

El hogar de este individuo tal vez está poblado de carteles en las paredes, cuadros, fotografías, imágenes que denotan su sentir y su pensar, su educación, su cultura, su origen, sus tradiciones, sus costumbres, su apreciación por el arte, por la ciencia o por la colectividad e incluso sus patologías.

Luego, al salir de su hogar, en dirección hacia su trabajo, lo más seguro es que este individuo se topará con carteles publicitarios espectaculares en los autobuses y sobre los edificios, se detendrá a observar los anuncios publicitarios en el parabús o las imágenes de los diarios y revistas del puesto de periódicos más cercano. En el *metro* observará los anuncios desplegados tanto en los andenes como a lo largo del vagón donde viaja; o si se transporta en un microbús quizá escuchará música que puede ser de canciones tropicales o, ranchera, de rock, rap, salsa, balada, blues, de moda o clásica, etc. Si va sentado junto a la ventana podrá observar durante todo el recorrido la gran cantidad de anuncios espectaculares que pululan por cualquier parte de la ciudad.

Una vez en su trabajo quizá llegue y encienda la radio o la televisión, las cuales pueden estar funcionando toda la jornada laboral, pero si además esta persona trabaja con instrumentos que tienen relación con el manejo de una computadora, entonces, la posibilidad de estar en contacto con imágenes aumenta.

De regreso a su hogar este individuo tendrá nuevamente acceso a gran cantidad de imágenes visuales y sonidos producidos tanto por los MMC como por la ecología urbana. En su hogar quizá llegará directo a encender la radio o la televisión, si es que no están ya encendidos, y nuevamente el contacto con imágenes visuales o con las mentales producidas por los sonidos de la radio matizarán el ambiente ahora hogareño de este individuo.

El mundo de imágenes y de sonidos derivados de los MMC y los característicos del medio ambiente urbano que acabamos de describir, desde el punto de vista de la etología se diría que actúan como factor externo en el comportamiento del individuo. Le determina su hacer y su percepción.

En el caso escolar, algo similar se podría decir de las aulas. Algunas tienen buena iluminación natural solar debido a una adecuada orientación del edificio y por un suficiente tamaño de las ventanas. Otra iluminación es la artificial. Una inadecuada iluminación artificial (por ejemplo la luz eléctrica) lo más seguro es que entorpezca la recepción visual, es decir, en el campo de la visión, cualquier movimiento puede resultar un estímulo poderoso. O una

mala acústica debido al tamaño y a la forma del salón de clases, también afecta. En el caso específico del diseño arquitectónico la forma del medio físico puede influir sobre el comportamiento de los alumnos.

Irenäus Eibl-Eibesfeldt en *Introducción al estudio comparado del comportamiento* relata observaciones a grupos humanos de diferentes lugares geográficos donde muestra la existencia de comportamientos innatos en los humanos, similares con los de los animales; aunque, también, estaríamos de acuerdo con Pierre Guiraud en *El lenguaje del cuerpo*, en el sentido de que no se trata de establecer un paralelismo entre el comportamiento del hombre y el de los animales. Sin embargo, desde una perspectiva más científica que ecléctica, tratamos de fundamentar una explicación que dé cuenta de los movimientos corporales específicamente de los alumnos y profesor en el salón de clases, conocer qué comunican y cómo incorporarlo para el logro del objetivo educativo.

Algunos de los ejemplos mencionados por Eibl-Eibesfeldt son cuando el bebé humano ejecuta movimientos automáticos, rítmicos en la busca de alimentación,¹¹⁸ realizando una rotación de la cabeza hacia la derecha y hacia la izquierda. Este movimiento de búsqueda termina cuando el bebé nota el pezón dentro de su boca. Otro movimiento es el reflejo de sujeción de la mano en el niño recién nacido; los movimientos de natación en un lactante de pocas semanas de edad. El niño mueve coordinadamente las manos y las piernas. Este comportamiento desaparece a los tres o cuatro meses.

El caso de los niños nacidos ciegos o ciegos y sordomudos, donde J. Thompson encontró en estos niños que se podían observar también la sonrisa, la risa, y el llanto, así como las expresiones de enojo, enfado, miedo y tristeza, aunque estos niños no podían haberlas aprendido por mimetismo.

F.L. Goodenough informó que una niña de diez años, sorda y ciega de nacimiento, que había crecido sin educación y en condiciones de pobreza, podía reír alegremente cuando, por ejemplo, encontraba una muñeca que había perdido. También reía cuando bailaba sobre las puntas de los pies, cosa que había aprendido por sí misma. Cuando estaba muy enfadada dejaba caer la cabeza hacia atrás moviéndola vigorosamente y enseñaba los dientes apretados.

¹¹⁸ Los ejemplos que a continuación se mencionan de manera sintetizada fueron extraídos del texto *Etología, introducción al estudio comparado del comportamiento* de Irenäus Eibl-Eibesfeldt, apartado 18, título *Etología humana*, de la página 466 a la 556. Cuando la cita corresponda a otro autor se incluirá la nota aclaratoria.

Eibl-Eibesfeldt reporta una observación a una niña de 12 años con el cerebro gravemente lesionado que había nacido sorda y ciega, pero que reía y lloraba. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos la niña no había conseguido realizar un acto tan sencillo como llevarse una cuchara a la boca durante las comidas. Por lo que deduce que tienen que admitirse unas disposiciones innatas al aprendizaje aun en los niños especiales y, por lo tanto, apoyarse aún más en el concepto etológico de las adaptaciones filogenéticas del comportamiento.

Los ejemplos aquí citados convergen en la idea de la existencia de una serie de patrones de comportamiento, muchos de ellos bastante complicados, típicos de los seres humanos sin problemas, desarrollados también en niños ciegos y sordos.

Trasladando estos ejemplos a la relación educativa ¿cuántas veces cuando el profesor empieza un curso acaso no nota en los alumnos una disposición natural o ¿innata? al aprendizaje, los alumnos se encuentran atentos, con disposición al estudio, las alumnas pizpiretas a las indicaciones del docente. En este sentido, si existe una inclinación natural en el ser humano al aprendizaje ésta puede ser mediatizada, entorpecida, frustrada, transformada o controlada por el adiestramiento, por estrategias didácticas no adecuadas para el aprendizaje del individuo, por un entorno socioeconómico desfavorable para el educando y para la relación educativa, además la educación podría estar modificando un patrón innato de comportamiento.

Con otras palabras pero en el mismo sentido, Carlos Castaneda señala desde un punto de vista antropológico la vocación, el objetivo del ser humano por ser hombre de conocimiento. En uno de los varios encuentros sostenidos entre el indio yaqui: don Juan Matus¹¹⁹ y Carlos Castaneda aquel le dice a Castaneda. -Sentirse importante lo hace a uno pesado, rudo y vanidoso. Para ser hombre de conocimiento se necesita ser liviano y fluido-

¹¹⁹ Los libros de Carlos Castaneda tratan, desde un punto de vista esotérico, de la derrota del antropólogo (en este caso el autor), del conocimiento académico, sistematizado, ordenado, frente al conocimiento empírico, místico, acumulado a través de la tradición oral de un chamán yaqui o brujo: don Juan Matus, que habita en el estado de Sonora, al norte de México. Castaneda en su deseo por obtener información sobre plantas alucinógenas especialmente el peyote o *Lophophora williamsii*, entabla conversación con don Juan Matus quien es experto además en otras dos plantas: *Datura innoxia*, comúnmente conocida como toloache, y un hongo alucinógeno del género *Psilocybe*. A partir del interés del autor por la información de ese tipo de planta psicotrópica, el brujo va a atraer su atención y le va a enseñar arduas lecciones de disciplina física y mental para poco a poco encausarlo y convertirlo en lo que don Juan Matus llama hombre de conocimiento. Los libros en los que Castaneda formula su tesis sobre el hombre de conocimiento son *Las enseñanzas de don Juan*, *Una realidad aparte* y *Viaje a Ixtlán*, los tres editados por el Fondo de Cultura Económica, aunque no soslayamos la edición de otros libros del autor.

¹²⁰ Además un hombre de conocimiento vive de actuar no de pensar en actuar, ni de pensar qué pensará cuando termine de actuar.¹²¹ Lo que don Juan Matus le enseña a Carlos Castaneda es una serie de comportamientos, conductas, ejercicios, una forma de manejar el mundo de la vida cotidiana. En *Viaje a Ixtlán*,¹²² Castaneda señala una lista de ejercicios y conductas que pueden convertir a quien las siga en hombre de conocimiento, "un hombre de conocimiento es alguien que ha seguido de verdad las penurias del aprendizaje -dijo-. Un hombre que, sin apurarse ni desfallecer, ha llegado lo más lejos que puede en desentrañar los secretos del poder personal."¹²³

En *Las enseñanzas de don Juan*, Castaneda indica cuatro¹²⁴ fases que debe cumplir un individuo para convertirse en hombre de conocimiento. Primero debe enfrentarse al miedo de aprender. El conocimiento produce miedo, compromiso, temor ante lo que encuentran las personas que se aventuran por los vericuetos del aprendizaje. Si el individuo vence el miedo, entonces esto le da claridad de pensamiento, control de ideas y de acción. Es el momento en que ha vencido al primer enemigo, el miedo. De pronto tiene claridad de las cosas, no es tan arrebatado en su pensar y hacer. Se da cuenta de que puede alcanzar objetivos si se lo propone ello le permite tener un horizonte más claro. Sin embargo, tanta claridad puede cegarlo, puede bloquearle la vista, el tacto, los sentidos, el panorama; tanta luz le puede impedir ver las cosas como son, percibir equivocadamente, hacerse de juicios no tan acertados o impregnados de prejuicios, tanta claridad entorpece el conocimiento, la acción, el camino.

Por ello es necesario superar esta fase, no dejar que la claridad nos ciegue y si se logra superarla se adquiere poder sobre las cosas, poder sobre el hacer, sobre la organización de las ideas, del pensamiento y del conocimiento que se adquiere. Es el momento también cuando el tercer enemigo, el poder, se cierne sobre el individuo. El poder que da el saber controlar el miedo, el planear y ejecutar una acción, el saberse conecedor y capaz de realizar tareas por sobre los obstáculos que el común denominador realiza mediocrementemente, emprende y no termina o plantea y no ejecuta o sólo mira pasar sin atreverse a tocarlo mucho menos a transformarlo. El poder que da el saberse por sobre muchos congéneres como poseedor de instrumentos teóricos, metodológicos, formas de raciocinio desconocidas para el vulgo. El poder utilizado de esta forma hace

¹²⁰ Castaneda, Carlos *Una realidad aparte*, p. 14.

¹²¹ *Ibidem*, p. 100.

¹²² Castaneda, Carlos *Viaje a Ixtlán*,... 365 pp.

¹²³ *Ibidem*, p. 222.

¹²⁴ Castaneda, Carlos *Las enseñanzas de don Juan*, FCE.

al individuo pesado en su andar. Lo vuelve engreído, veleidoso, vanidoso, caprichoso y puede convertir a los individuos en tiranos.

El poder debe utilizarse, dice don Juan, con mesura y con mucho tiento, además, para este entonces, el cansancio también puede empezar a dominar al individuo. Para este momento ya se habrán librado muchas batallas en el hacer cotidiano. Se puede comenzar a sentir la falta de energía, la cotidianidad puede hacer mella en la voluntad del individuo. Es entonces cuando el cuarto y último enemigo empieza a posesionarse del individuo, la vejez acompañada del cansancio. En este momento el individuo puede escuchar el canto de las sirenas, dejarse mecer por el cansancio, volverse autocomplaciente consigo mismo, sus movimientos dejan de ser impecables; aún cuando ya se encuentre cerca el fin de la existencia, hasta el último momento el hombre debe actuar con impecabilidad sólo así podrá haberse llamado el individuo hombre de conocimiento.

En el caso de los trabajos del antropólogo Edward T. Hall¹²⁵ quien partiendo de observaciones realizadas durante la Segunda Guerra Mundial, descubre que los humanos manejan al igual que los animales distancias personales para relacionarse con congéneres de su misma especie o de una distinta. El hombre tiende a modificar las distancias según la cultura en la que se desarrolle, o también debido a diferencias de personalidad o a factores ambientales como el ruido o una escasa iluminación. El autor aclara que las cuatro distancias por él descritas fueron sacadas de observaciones y entrevistas con sujetos que no fueron excitados, deprimidos ni enojados perceptiblemente, además, lo que él observa no puede generalizarse para el comportamiento humano en general.

Distancia íntima. Fase cercana.¹²⁶ Es la distancia del acto de amor y de la lucha, de la protección y el confortamiento. Se favorece el contacto físico o la posibilidad de una relación física. A esa distancia se puede ver con extraordinario detalle los rasgos de la otra persona. Se percibe su olor. La visión es borrosa. La comunicación no verbal es mayor que la vocalización, más bien se susurra al oído. Los brazos tocan permanentemente.

Distancia íntima. Fase lejana (de 15 a 45 cm.) A esta distancia la voz se utiliza pero a un nivel muy bajo, todavía se reduce a un susurro. Se alcanzan a tocar las extremidades. Los poros aparecen agrandados. La nariz se ve más grande que en la realidad y a veces se ve deformar, y lo mismo otros

¹²⁵ Hall, Edward T. *la dimensión oculta*, 255 pp.

¹²⁶ Las cuatro distancias o zonas de los individuos que enseguida describiremos, corresponden a Edward T. Hall, texto señalado en la nota anterior. La información se encuentra de la página 143 a la 159.

rasgos como los labios, los dientes y la lengua. El calor y el olor del aliento de la otra persona se pueden advertir.

Distancia personal. Fase cercana (de 45 a 75 cm.) La sensación cenestésica de proximidad se deriva en parte de las posibilidades existentes en relación con lo que cada uno de los participantes puede hacer al otro con sus extremidades. Es decir, tocar o retener a la otra persona. Los planos y las redondeces de la cara se acentúan. Para que un individuo pueda estar de manera impune dentro del círculo de la zona personal de otro, tiene que ser de mucha confianza, de lo contrario se convierte en un problema. Ese sería el caso de un individuo que se situara en la zona personal de otro individuo, ambos desconocidos, en una calle.

Distancia personal. Fase lejana (de 75 a 120 cm.) Los asuntos de interés y de relación personal se tratan a esa distancia. El tamaño de la cabeza se percibe normalmente y son bien visibles los detalles de los rasgos faciales de la otra persona, así como de la piel, el pelo, las arrugas alrededor de los ojos, las manchas en los dientes, etc. El nivel de la voz es moderado. No es perceptible el calor corporal. A veces puede notarse el olor del aliento a esta distancia.

Distancia social. Fase cercana (de 120 cm a 2 m.) A esta distancia se tratan asuntos impersonales, y en la fase cercana hay más participación que en la distante. Las personas que trabajan juntas tienden a emplear la distancia social cercana. Es también una distancia muy comúnmente empleada por las personas que participan en una reunión social improvisada o informal.

Distancia social. Fase lejana (de 2 a 3.5 m.) En las oficinas las mesas de despacho son lo bastante anchas para tener a los visitantes en la fase lejana de la distancia social. Esta distancia puede utilizarse para aislar o separar a las personas unas de otras (pensemos en las oficinas de trabajo, el cubículo del profesor o cuando vamos por la calle; los asientos del metro que dan respaldo con respaldo hace que los usuarios aunque geográficamente están muy cerca, comunicativamente quedan aislados, pero cuando están frente a frente como en algunos vagones del metro y en las combis obliga a los usuarios a intercambiar miradas, lo cual en ocasiones los viajeros esquivan).

Distancia pública. Fase cercana (de 3.5 a 7.5 m.) La voz es alta aunque no a todo volumen. A esta distancia se produce una selección cuidadosa de las palabras, las frases y los cambios gramaticales o sintácticos. Ya no son visibles los detalles de la epidermis y los ojos. Puede verse periféricamente a otras personas.

Distancia pública. Fase lejana. Unos 9 metros es la distancia que se deja inconscientemente en torno a los personajes públicos. (Un caso puede ser la persona que ocupa la rectoría de una universidad. Si era un profesor conocido por la comunidad universitaria, en el momento cuando ha sido designado como rector de esa institución, se establece una especie de barrera infranqueable entre aquellos que lo trataban regularmente y el ahora funcionario. Para acercarse a él ahora suele pedirse permiso.). Se exageran los movimientos corporales y se sube el tono de voz. Todo contacto humano es imposible.

La clasificación de las distancias propuesta por Hall se desprende de observaciones realizadas tanto en animales como en el hombre. Las aves y los monos tienen distancias íntimas, personales y sociales igual que el hombre.

Si asisten 60 alumnos a un salón de clases,¹²⁷ (de por sí atender a 50 alumnos es poco pedagógico), es decir, sobresaturado con 10 estudiantes, los efectos del hacinamiento no dejarían de comunicarlos corporalmente: incomodidad por la cercanía del otro, estrés, cansancio mayor del habitual, irritación, agresividad, disputa por el espacio territorial y el mobiliario (en primer lugar por la silla-pupitre donde sentarse, luego sería por un lugar aunque fuera sin silla pero con posibilidad para *escuchar* la clase); donde sólo se busca dar más atención a la demanda del servicio poco importan los efectos del amontonamiento de alumnos. Sin embargo, si se consideran los espacios proxémicos en el alumno, la serie de burbujas invisibles pero mensurables que lo rodea, induciría a una mayor atención en la planificación de los servicios educativos, una arquitectura escolar diferente.

El comportamiento proxémico emitido por los alumnos, de acuerdo con Tinbergen, es natural y espontáneo, son signos que presentan al menos en apariencia, añade Guiraud, un alto grado de arbitrariedad y varían de una cultura a otra.¹²⁸ Guiraud retoma las observaciones de Hall en lo que

¹²⁷ Cuando estudié la licenciatura, había salones donde a la hora de la clase muchos alumnos quedábamos de pie, otros por fuera del salón escuchaban la clase por las ventanas, en otras ocasiones nos llevaban a salones auditorio con capacidad para unos 100 pero donde se llegaban a meter hasta 120 alumnos. Eran los tiempos de la masificación de la universidad mexicana, aquella que se generó después del movimiento estudiantil de 1968, aquella que se alejó en buena medida de la idea tradicional de institución creada para formar al hombre culto, a la clase social dirigente, no al especialista. Para quien desee información sobre la masificación de la universidad latinoamericana y de cómo se alejó del modelo de universidad tradicional, la que formaba académicos para la cultura, y no la universidad actual, moderna que forma intelectuales que viven de la cultura, pueden consultar el texto de José Joaquín Bruner *Universidad y Sociedad en América Latina*, coeditado por la Universidad Autónoma Metropolitana-Atzacapatzalco y la Secretaría de Educación Pública.

¹²⁸ Aunque aquí nos referimos a signos emitidos corporalmente y con la doble característica: arbitraria y cultural, Ferdinand de Saussure en su texto *Curso de Lingüística General* establece que

respecta a los cuatro espacios proxémicos y añade un espacio territorial. "Todo animal posee su territorio en el cual instala su hábitat, se reproduce, educa a sus crías y se provee de alimentos. Este terreno se encuentra exactamente delimitado y celosamente protegido contra las incursiones extrañas."¹²⁹

Cuidar el espacio territorial, dice Guiraud, es un comportamiento que ha quedado fuertemente arraigado en el hombre. Comportamiento que podemos observar en los alumnos en la resistencia para cambiar de lugar, regularmente cuando un alumno decide ocupar un pupitre lo ocupa permanentemente de principio a final del curso y los demás alumnos lo respetan. Inconscientemente se reconocen lugares, rangos, estatus, como el lugar del profesor, sin mencionar el lugar que ocuparía una autoridad alta, en este caso, fuera del salón de clases, como el secretario académico o el rector de la universidad.

De manera grupal también se actúa un sentimiento de reivindicación y defensa del espacio que comprende el salón de clases frente a la posible invasión de alumnos de otro grupo, ejemplo que se agrandaría si toda una institución fuera invadida por alumnos de otra institución. Se reconoce también el espacio del comité cultural o del estudiantil, así como el lugar de la delegación sindical o de la academia.

"La *proxemia*, tal como la define Hall, incluye la organización del tiempo y su significado en un sistema de comunicación social."¹³⁰ El espacio temporal también variará de acuerdo con la cultura, las circunstancias y las situaciones de que se trate. Hall distingue tres tipos de tiempo que Guiraud traduce como "natural", "social" y "técnico".

El tiempo "natural" lo percibimos de manera física e inmediata como: día-semana-mes, estación del año, día y noche, tarde, temprano, mañana, percepción que cambia según las culturas.

cualquier lenguaje está constituido por signos con la característica de ser arbitrarios y por convención social, hermenéuticamente diríamos que el comportamiento corporal es un lenguaje, que en el caso proxémico comunica asentimientos, rechazos, guardar distancia, aceptación, es decir, la proxemia tiene que ver con el estudio de las distancias (alejarse, acercarse, estar a la derecha o a la izquierda, etc.); también tiene relación con los movimientos kinéticos o estudio de los movimientos gestuales, los cuales pueden transmitir odio, cariño, negación, duda, descripción de tamaños o de altura. Es decir, estos signos corporales que transmiten muchos mensajes también son comprendidos de forma arbitraria y por acuerdo de un grupo social o ¿cultural?. Benveniste añade, por su parte, que la característica del signo por *convención social* es más bien por *convención social*.

¹²⁹ Guiraud, Pierre *El lenguaje del cuerpo*, pp. 94-95.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 96.

El tiempo "social" está convenido por las relaciones sociales que establecen los individuos de los lugares físicos donde vivan, está relacionado con el contexto: la ciudad, zona rural, indígena, tal es el caso de las llamadas telefónicas, la visita a un amigo o pariente, la puntualidad (caracterizada por la cultura), las entrevistas (si es laboral se impone la jerarquía), el cortejo amoroso, reuniones comunitarias, celebraciones.

El tiempo "técnico" se mide de una manera objetiva y por aparatos de mayor o menor precisión, con reloj o cronómetro en mano.

Guiraud concibe las sociedades del mundo actual divididas en dos, ciudades tradicionales e industriales y dice que se oponen por la forma de socializar el tiempo y el espacio: "las primeras evalúan e interpretan el tiempo de las relaciones sociales a partir de criterios más o menos naturales, intuitivos, subjetivos y aproximativos; las segundas, en función de un tiempo técnico, objetivo, preciso y minuciosamente diferenciado."¹³¹ Esta clasificación del mundo, en naciones tradicionales e industriales a partir de la forma de evaluar el tiempo no incluye tonalidades intermedias, porque no todos los países calificados como tradicionales tienen un sistema de producción atrasado, artesanal, basado en la producción agrícola (como se diría en México, utilizando la coa prehispánica en lugar del tractor para trabajar el campo) como fuente principal de obtención de divisas, o un sistema político monárquico o militar, ni todas las naciones llamadas modernas han logrado erradicar de sus países males considerados propios de las sociedades tradicionales, como: la corrupción o el analfabetismo, entre otros males.

El concepto *kinética* también es empleado por Guiraud. La define como "el estudio de los gestos y de las mímicas utilizados como signos de comunicación, ya sea por sí mismos, como acompañantes del lenguaje articulado."¹³² Dice que anteriormente fue Ray L. Birdwhistell quien la concibió y definió como una "ciencia" de los gestos corporales a la que bautizó con el nombre de *kinesics*.

Los gestos corporales que cotidianamente realizan los humanos en sus relaciones sociales, como el mover las manos, ponerlas en la cara, encoger los hombros, mover la cabeza o los pies, Guiraud los agrupa en tres: comunicación descriptiva, comunicación expresiva y comunicación simbólica.¹³³

¹³¹ *Ibid*, p. 98.

¹³² *Ibid*, p. 67.

¹³³ La clasificación y caracterización de los gestos corporales que enseguida se presentan, se obtuvieron del texto de Pierre Guiraud señalado en las notas bibliográficas inmediatas mencionadas. Se encuentran de la página 68 a la 77.

Comunicación descriptiva. Los gestos descriptores pueden ser los más universales y más naturales, son una mímica que refuerzan el lenguaje verbal. No habría mucha incomunicación si un individuo va por una calle o por la orilla de una carretera de un país europeo o latinoamericano y con el dedo pulgar pide a los automovilistas un "aventón", o si se va por alguna calle de una ciudad y estira el brazo cuando va a pasar un taxi haciendo que este se detenga para que la persona lo aborde, dado que estos movimientos con las manos pueden ser signos estandarizados y hasta convencionalizados según la cultura de que se trate.

El profesor puede decirle al alumno que está cometiendo algo no deseado si aquel lo mira a los ojos y mueve la cabeza de un lado a otro; o si desea que el alumno se levante, puede primero señalarlo con el dedo índice, luego, con la mano extendida y la palma hacia arriba moverla de abajo hacia arriba; contrariamente, puede comunicarle que se siente si extiende la mano y con la palma hacia abajo la mueve de arriba hacia abajo. Con estos movimientos el profesor le puede comunicar al alumno "venga", "váyase", "apártese", "pare" o "silencio".

Comunicación expresiva. Esta comunicación se centra principalmente en la expresión de los sentimientos y de las emociones. Los brazos abiertos en señal de recibimiento, de abrazo, de confort, significa la aceptación, el cariño, el beneplácito, la protección (en el caso de la madre y el hijo), la alegría por él o la recién llegada. El ceño fruncido regularmente se interpreta como enojo o en desacuerdo.

Cuando los alumnos tienen el codo recargado en la mesa con la mano hacia arriba y en ella ponen la cabeza, puede significar aburrimiento, desinterés, cansancio, hastío (más cuando el profesor o dos o tres alumnos ya se apropiaron de la palabra). Cuando los alumnos comienzan a mover la punta del pie también puede significar que ya se cansaron, desean que termine la clase o hacer algo distinto. El aburrimiento también lo pueden expresar los alumnos cuando comienzan a platicar entre ellos, creando un murmullo que comienza a crecer poco a poco; o salen seguido del aula. Los casos más evidentes de desinterés son cuando el maestro tiene que competir con la tecnología, como cuando los alumnos usan el *walkman* y aparentemente están en clase. Aunque el dedo índice apoyado en la sien puede significar reflexión o interés en el alumno por la clase.

Comunicación simbólica. Esta se refiere a los signos simbólicos más relacionados con lo convencional. Los saludos (nótese la diferencia de los de los jóvenes y los de los adultos), el beso en la mejilla, el apretón de manos, los desafíos, los golpes (si son leves pueden significar afecto,

tolerancia, aceptación), las bofetadas, el tirón de orejas de los maestros a los alumnos de primaria y tal vez también en la secundaria, cuando entra el profesor al salón de clases los alumnos se ponen de pie (no se diga cuando entra el director o la directora); los movimientos obscenos con la mano, con un dedo o echando el puño de la mano hacia atrás.

Como se mencionó anteriormente Ray L. Birdwhistell fue quien consideró a la kinética como la ciencia que estudia los gestos corporales, pero en una perspectiva más lingüística, R. Kleinpaul distingue tres categorías de signos gestuales:¹³⁴

- comunicación sin intención de comunicar (por ejemplo, cuando una persona estornuda continuamente comunica que está enferma aunque no tenga la intención de decirlo; cuando una persona entra a un salón de clases al principio del ciclo escolar y no pertenece a ese grupo y además se sienta en el lugar del profesor, inconscientemente el grupo le da la categoría de profesor).

- comunicación con intención de comunicar pero sin intercambio de ideas (en el modelo tradicional de la educación donde el profesor es el poseedor del conocimiento y los alumnos depositarios del mismo, el intercambio de ideas es escaso y a veces nulo, algunos autores argumentan que esta relación no es de comunicación sino sólo informativa; en las relaciones familiares también suele darse una relación comunicativa de los padres a los hijos más orientada hacia la transmisión de informaciones que al intercambio de ellas).

- comunicación con intención de comunicar y con intercambio de ideas (en esta parte se incluyen todos los gestos y códigos donde la reciprocidad de mensajes mediante los movimientos de los brazos, pies, hombros, manos, cabeza, ojos, cejas, etc., van a tener una respuesta. Como el lenguaje de los sordomudos. Aunque existen movimientos convencionales como el llamar a alguien señalándolo con el dedo índice y después mover la mano hacia uno. La otra persona puede responder con un *no voy* moviendo el dedo índice de izquierda a derecha).

1.3.2 Comportamiento humano y comunicación

Con lo expuesto hasta el momento hemos tratado de evidenciar una relación entre comportamientos etológicos animales y su relación con los

¹³⁴ Citado por Pierre Guiraud, p. 78. Retomamos las categorías del autor y nosotros proponemos algunos ejemplos.

comportamientos humanos, donde los comportamientos de los individuos comunican y sirven como estímulo para desencadenar reacciones en los demás individuos. En el caso de los animales, producen reacciones similares en los de su misma especie así como en otros seres sin la intención de transmitirle algún mensaje.

No soslayamos la existencia de trabajos como el de Carlos Riba¹³⁵ donde el autor se propone atribuir un ordenamiento biológico y semiótico a lo que llama "teoría sobre comunicación animal", donde combina la disciplina etológica y la semiótica y constituye lo que denomina *biosemiótica* o *zoosemiótica*. "Nosotros nos hemos decidido por conferir una organización declaradamente semiótica a nuestro trabajo, aplicada a contenidos etológicos o biológicos."¹³⁶

Riba critica que los aspectos semióticos y comunicacionales de la conducta social no han recibido excesivo énfasis en la etología clásica, aun a pesar de que estaban implícitos en ella. Después de discurrir en torno a los acercamientos del tema comunicativo en otros textos que si bien se enmarcaban en la disciplina naturalista como es el caso de *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* de Darwin, hoy se considera la influencia de este tipo de textos en el estudio de varias disciplinas entre las que entraría por supuesto la etología y la comunicación no verbal, pasando por la antropología o la sociobiología.

Riba plantea la existencia de la comunicación animal y de las significaciones en los mundos no humanos, particularmente en los de los animales. Las significaciones "se organizan en estructuras y se desarrollan en procesos de suficiente complejidad como para postular sistemas, códigos o "lenguajes",¹³⁷ y esto es lo que integraría el campo de estudio de una *zoosemiótica* animal opuesta a una *antroposemiótica* o complementada por ella. Este campo de estudio que Riba llama también *biosemiótica*, desprendido del naturalismo y de la etología, sería un campo que si bien está emparentado con el estudio del comportamiento por el momento no profundizaríamos en él.

El caso que nos ocupa es el del comportamiento humano y su exégesis ontológica no sólo desde lo sociológico sino considerando otras disciplinas como la etología. Sin duda alguna, tampoco entraríamos en el debate establecido entre los psicólogos y los etólogos en el sentido de qué es primero y más importante, si lo innato en el individuo o lo aprendido

¹³⁵ Riba, Carlos *La comunicación animal*, Anthropos.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 39.

¹³⁷ *Ibid*, p. 54.

culturalmente, en las relaciones sociales, en los procesos educativos. "Una comprensión plena de la condición humana exige una integración de lo biológico y de lo social en la que ninguno obtenga primacía o prioridad ontológica sobre el otro, sino en la que se les considere esferas relacionadas de modo dialéctico."¹³⁸ Donde una explicación no descalifique a la otra, donde se consideren niveles de análisis del comportamiento innato como parte intrínseca del ser humano y el comportamiento aprendido o modificado por el entorno natural, por la convivencia social, por la influencia cultural también como parte del sentir humano. Donde el hacer la guerra tal vez sea algo natural en el humano pero que puede ser modificado ese sentir por el desarrollo de la tolerancia, la razón, el trabajo colectivo y la ayuda mutua.

De los humanos sabemos que cuando comienzan a crecer, el comportamiento deja de ser innato para ser mediatizado por la socialización que se vive desde el primer día de nacidos. Al nacer de acuerdo con Freud, los humanos son sólo pulsiones, deseo de satisfacer necesidades fisiológicas inmediatas, es decir, el comportamiento obedece más al instinto natural que a la pulsión humana.

Posteriormente, con la socialización las conductas se irán transformando, educando hasta llegar el momento en que serán controladas, cultivadas, normatizadas, reglamentadas. Porque de no controlarse o educarse las pulsiones en palabras de Bertrand Russell diríamos que la vida del impulso se vuelve peligrosa, por lo tanto, debe ser preservada si no queremos que la existencia humana pierda su sabor. "Un sistema ético con el que los hombres puedan vivir felices debe encontrar su término medio entre los dos polos del impulso y el dominio."¹³⁹ Es decir, se aprende a controlar las pulsiones (comer, dormir, realizar relaciones sexuales, etc.) para satisfacerlas en momentos pertinentes y adecuados así como en lugares exclusivos para ello; comienzan a convivir lo biológico y lo cultural.

Cuando el niño llega al salón de clases, su comportamiento innato ha sido mayoritariamente transformado, y según la escuela de pensamiento (por ejemplo el conductismo), podría decirse hasta entrenado o moldeado. La socialización en la que se ha desarrollado le permitirá relacionarse con otros individuos y continuar introyectando más comportamientos sociales.

Esto no quiere decir que las pulsiones del alumno desaparecieron por la socialización. Más bien, significa que fueron conscientizadas y que buscarán

¹³⁸ Lewontin, R.C., Steven Rose y Leon J. Kamin *No está en los genes, racismo, genética e ideología*, p. 96.

¹³⁹ Russell, Bertrand *Sociedad humana: ética y política*, p. 16.

un momento o un espacio para salir a la superficie, ahora, quizá con un objetivo más preciso, más directo, con un fin determinado. Cuantas veces el alumno con hambre o con ganas de ir al sanitario reprime su deseo o su necesidad en aras del tiempo de la sesión de clase o porque sea una regla del profesor o de la institución escolar. Otro ejemplo lo demuestran los lugares públicos (edificios, negocios o transportes) donde se reservan lugares específicos para los fumadores y para los que no lo son.

Es decir, la satisfacción de los deseos y necesidades de las personas se posponen, en muchas ocasiones, para satisfacerse en otro tiempo y espacio. Esto reportará al individuo quizá más beneficios u otra recompensa. Sin embargo, en cualquier momento puede aparecer un estímulo que saque lo reprimido, así toda aquella persona que tenga la costumbre de observarse a sí misma y que no haya olvidado su infancia sabe que muchas veces las pulsiones biológicas la empujaron ciegamente a realizar una acción "contra su razonamiento"; luego, cuando entraba en conflicto con este último" y dependiendo de la edad y del contexto probablemente fue controlando esa pulsión.

1.3.3 Determinismo bioeducativo

En las siguientes líneas vamos a mencionar algunas de las críticas hacia la explicación que pondera lo natural o biológico sobre las condiciones sociales, económicas y políticas del individuo. En el texto de R.C. Lewontin, Steven Rose y Leon J. Kamin *No está en los genes, racismo, genética e ideología* se critica el individualismo metodológico como un supuesto de la visión de la naturaleza humana. Se critica a Hobbes por considerar a la condición humana derivada de su comprensión de la biología humana, de ahí el *reduccionismo*, compuesto de métodos y modos de explicación generales del mundo de los objetos y de las sociedades humanas en términos de las unidades de que están compuestas. Es decir, el comportamiento de la sociedad es igual a la suma de los comportamientos y tendencias individuales de los seres humanos que la componen, porque las unidades y sus propiedades existen antes que el conjunto.

También se critica el *determinismo biológico* (de la mano con el reduccionismo), el cual afirma que todo comportamiento humano se rige por disposiciones que van del gen al individuo y, de éste, a la suma de los conductas de todos los individuos. En este sentido, la biología y la "herencia genética", es siempre invocada como una expresión de la inevitabilidad. Así, las desigualdades de status, riqueza y poder en nuestra sociedad contemporánea serían características naturales, obvias e inmutables.

Aunque algunos dicen que el determinismo biológico se detiene después del nacimiento y el inicio de la socialización, luego entonces la cultura se impone. Lo cual conduciría a un tipo de determinismo cultural, el cual, tampoco es muy cierto.

La humanidad no puede separarse de su biología, aunque tampoco puede permanecer encadenada a ella. Lo que Lewontin y los otros autores argumentan es que debe existir una "comprensión integral de las relaciones entre lo biológico y lo social."¹⁴⁰ Las características de los humanos no se dan de manera separada sino son resultado de sus relaciones y vida en sociedad, de su constitución biológica, de sus interacciones sociales, de sus tradiciones y creencias, de su historia, de la búsqueda y transformación de su medio ambiente en congruencia con su naturaleza y época que les correspondió vivir.

De considerar las desigualdades sociales, de status, riqueza y poder como productos biológicos, entonces ninguna práctica de lucha social y política o de desarrollo educativo con grupos marginados las alteraría significativamente; sin embargo, de los estudios relacionados con el determinismo biológico se desprende una criminología racional, "una teoría sobre rostros criminales que es obviamente el precedente de la creencia en la existencia de cromosomas criminales...partía de mitos comunes sobre el criminal y les daba un soporte aparentemente científico."¹⁴¹

El mito de que las étnias sajonas y arias son más inteligentes, hábiles o más aptas para desarrollar las "bellas artes" se introdujo en la cultura de masas que hoy podemos observar de muchas y variadas formas. Argumentos de series televisivas norteamericanas que tratan casos policíacos donde los ladrones, estafadores, narcotraficantes, asesinos, viciosos, prostitutas o cualquier otro sujeto socialmente negativo son de otras razas o etnias.

Estaría también el caso de películas taquilleras como *El Día de la Independencia*, de manufactura norteamericana que trata sobre la invasión del planeta Tierra por parte de una raza de insectos con una tecnología más desarrollada que la terrícola, donde los héroes que salvan la Tierra son dos norteamericanos, uno de raza negra y el otro de raza blanca (cabe aclarar que al ser negro uno de los dos héroes, pudiese parecer una actitud de apertura a la discriminación racial, a la actitud de los deterministas biológicos en la forma de concebir a los grupos sociales considerados como inferiores: negros, asiáticos, judíos, italianos, latinos, o en su caso clases sociales como: obreros, campesinos; o género como las mujeres -aquí

¹⁴⁰ Lewontin, R.C., op. cit., p. 23.

¹⁴¹ *Ibidem*, pp. 72-73.

existe también una gradación ya que las mujeres de los países más desarrollados serían inferiores a los hombres de esos países pero serían superiores a los hombres y mujeres de los países calificados como subdesarrollados o tercermundistas-), más bien, sería la excepción a la regla.

O largometrajes mexicanos como *Sexo, pudor y lágrimas*, donde si bien se puede considerar como una película recomendable por su ritmo, manufactura y planteamiento del argumento no deja de mostrar una imagen donde los indígenas mexicanos que salen en pantalla son sirvientes, cargadores o vendedores ambulantes, personajes que no tienen una función social donde se necesite utilizar la inteligencia y sólo necesitan algo más que fuerza física o actitud de servidumbre.

De esta forma los argumentos reduccionistas elaborados por deterministas biológicos "como los de E. O. Wilson (*Sociobiology: The New Synthesis*) o Richard Dawkins (*The Selfish Gene*) recurren explícitamente al dogma central de la biología molecular para definir su compromiso con la afirmación de que el gen es ontológicamente previo al individuo y el individuo a la sociedad."¹⁴² De esta manera se traen afirmaciones de la biología a las relaciones sociales para justificar condiciones desiguales de existencia, de injusticia social y de reparto de la riqueza social y material inequitativa.

En México un caso de desigualdad social, de reparto injusto de la riqueza de las últimas fechas es el relacionado con la huelga de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual comenzó el 20 de abril de 1999, y luego fue abrupta y policíacamente reprimida el 6 de febrero del 2000. En un artículo periodístico,¹⁴³ Juan Moreno Pérez publica cifras sobre el presupuesto asignado a la Policía Federal Preventiva, cuerpo policiaco creado para combatir el crimen organizado pero tristemente estrenado para reprimir el movimiento universitario. Dice: "...el presupuesto de esta nueva policía, para el año 2000, asciende a 3 mil 104 millones 318 mil 800 pesos. Este monto resulta superior al presupuesto de la UAM, al del Conacyt, al de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, o al gasto conjunto de Diconsa y Liconsa."

Y continúan las asignaciones presupuestarias ventajosas para los detentadores de mayor riqueza en el país (de los cuales se dice que son como 300 los más ricos de México, mientras que en el Atlas Demográfico de

¹⁴² Lewontin, R.C., op. cit., p. 79.

¹⁴³ *La Jornada*, 9 de febrero, 2000, primera plana y página 54.

México,¹⁴⁴ se subraya que son 15 millones 251 mil 355 personas en el país las que requieren de apoyos y subsidios para subsistir o que viven en extrema pobreza): en tanto que a la UNAM se le asignó un presupuesto de 9 mil millones de pesos a Banca Serfin se le rescató con 77 mil millones de pesos.¹⁴⁵ Es decir, la idea de la igualdad social ha sufrido un duro golpe.

Cabe aclarar que aunque el presupuesto a la educación en México fuera igual o mayor al que destinan en países desarrollados, y en un futuro no muy lejano hubiesen más profesionistas para atender la economía, la política y las necesidades administrativas de la nación mexicana, es decir, una mayor fe en la educación no significaría la reducción de las diferencias sociales. "Independientemente de que la educación compensadora haya sido realmente ensayada o no, y de que haya o no fracasado, parece verosímil que aunque todas las personas del mundo occidental pudieran leer y entender la *Crítica de la razón pura* de Kant, las masas de desempleados no disminuirían ipso facto -aunque serían más cultas."¹⁴⁶ Porque el problema no es coyuntural sino estructural, histórico.

No hay que perder de vista que la etología, la cual nos puede servir para explicar el comportamiento humano, y en el caso educativo, el comportamiento de los alumnos y el profesor en el salón de clases, está en estrecha relación con los estudios de los naturalistas y sus derivados intelectuales como la corriente del determinismo biológico y la *sociobiología*, cuyas argumentaciones han servido en ocasiones para justificar desigualdades sociales estructurales e históricas desde la perspectiva genetista.

El mismo Konrad Lorenz, quien fuera premio Nobel, durante la campaña de exterminio nazi afirmaba que "la selección de la fuerza, del heroísmo, de la utilidad social...debe ser llevada a cabo por algunas instituciones sociales humanas si la humanidad, a falta de factores selectivos, no quiere verse arruinada por la degeneración inducida por la domesticación. La idea racial como base del Estado ya ha avanzado mucho a este respecto."¹⁴⁷

¹⁴⁴ Nota periodística "Más de 15 millones de mexicanos requieren de apoyos para subsistir", La Jornada, 14 de febrero, 2000, p. 19.

¹⁴⁵ *Ibidem*, "Zedillo deberá explicar por qué apoyó bancos y no a la UNAM", p. 46.

¹⁴⁶ Lewontin, R.C., op. cit. pp.102-103.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 46.

Capítulo II. Corrientes educativas

En el capítulo anterior nos referimos a la polisemia del concepto comunicación. Para este capítulo, acerca del tema *educación* encontramos que también está cargado de una gran cantidad de significados. Así, la educación puede ser considerada como el resultado de una acción o conjunto de acciones o de un proceso; estar educado, expresión coloquial, señala una problemática de corte filosófico: el hombre educado. Etimológicamente, educar y cultivar tienen el mismo sentido,¹⁴⁸ así como para hacer crecer una diminuta semilla es necesario regarla cotidianamente, darle abono, cuidarla para que se desarrolle fuerte y sana y se convierta en un árbol grande y frondoso bien cultivado; así es menester atender al niño, cuidarlo, alimentarlo, escucharlo, inculcarle desde la familia el patrimonio cultural de los adultos.

En la época de los griegos se aplicaban indistintamente los términos de educado o cultivado a la persona que tenía ciertos modales socialmente reconocidos como provistos por la educación; conductas, comportamientos, conocimientos que le facilitarían desenvolverse socialmente como adulto, además de permitirle ser de un modo u otro.

Otras definiciones son: perfeccionamiento de las facultades humanas; como auxilio para el hombre para poder vivir con la mayor dignidad y eficiencia; desenvolver las disposiciones naturales del hombre para conducir toda la especie humana a su destino; función de la población, que adapta a los jóvenes a las necesidades de la sociedad; organización de los recursos naturales individuales, de cuantas capacidades de conducta se hacen adaptables a su medio físico o social; humanización que nos hace hombres; función real y necesaria de la sociedad humana mediante la cual se trata de desarrollar la vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural, apelando a su propia actividad.¹⁴⁹

La educación también es vista como relación educativa entre distintos agentes del campo educativo:¹⁵⁰ una relación educativa entre maestro y alumno, entre padres e hijos; o bien, como producto de determinadas instituciones escolares presenciales las cuales pueden ser públicas, privadas, profesionales, laicas, etc.; la educación no escolarizada dirigida a niños y adultos con fines educativos; y la educación informal que se recibe durante todo el transcurso de la vida, que puede entenderse como una educación permanente, compuesta por todos los agentes socializadores con

¹⁴⁸ Giménez, Gilberto *Problemática de la cultura en las ciencias sociales*, op. cit.

¹⁴⁹ Consúltese *Diccionario de las ciencias de la educación*, p. 476.

¹⁵⁰ Rodríguez Illera, J.L. *Educación y comunicación*, p. 16.

los que interactúa el individuo; siendo uno de ellos los medios tecnológicos de comunicación, fortalecidos éstos con las nuevas tecnologías.

La educación además ha sido asociada a las doctrinas o escuelas de pensamiento que determinan las épocas. Así por ejemplo, el pensamiento liberal que se dio en el siglo XIX va a influir en los educadores de ese tiempo para asumir los valores individualistas, motivo por el cual, la educación perdería momentáneamente su carácter social.

La educación no se reduce a la búsqueda por desarrollar en el sujeto, como individuo, un ser humano ideal; para algunos autores se dan tensiones y confrontaciones entre el individuo y el ser social, construido este último en cada colectividad, grupo social o momento histórico según diferentes ideales, valores, finalidades, etc. Otros autores plantean, además de esta tensión entre el sujeto y la población, conflictos y confrontaciones entre los grupos sociales distintos y desiguales que se articulan en un mismo país.

La educación es, según Durkheim, un proceso único y múltiple a la vez que formará al ser social que cada pueblo, casta o clase social considera necesario; la e. ha variado de sociedad a sociedad y en cada época histórica. Si nos referimos a las ciudades griegas o latinas de antaño, encontramos que la educación enseñaba al individuo a subordinarse a la colectividad. En Atenas se esforzaban por formar individuos que pudieran apreciar la belleza y los placeres de la especulación; contrariamente, en Roma se buscaba formar hombres para la acción, para la milicia. En la época Medieval la educación era principalmente cristiana, con el Renacimiento se vuelve más laica y literaria.

Cuando a la educación se le ha relacionado con otras disciplinas se busca que desde esa área de investigación se proporcionen conocimientos para explicar de una forma concisa, bien estructurada, los procesos educativos de forma global y de ser posible, la relación educativa que se realiza en el aula entre profesor y alumnos. Tanto macro como micro educativamente. Una explicación bien articulada con experimentos comprobados, medidos, cuantificados que den cuenta de los fenómenos que atraviesan las interacciones entre los sujetos y los componentes escolares.

Aunque desde una perspectiva crítica, no empírica, también se buscan los elementos de dominación ideológica y política que la educación transmite y reproduce en el seno de las interacciones diarias entre profesor y alumnos. Explicar como desde la educación se realizan esfuerzos para formar individuos autónomos o interesados en la colectividad, que respondan funcionalmente a los requerimientos sociales o que critiquen y cuestionen

las estructuras sociales actuales, es decir, según la corriente educativa de que se trate es la formación de las personas.

2.1 Educación tradicional o del uso de la retórica

En el siglo XVII existían los colegios-internados los cuales tenían la función de instaurar un universo pedagógico, un universo que será sólo pedagógico, y que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida, del alumno.¹⁵¹ La vida externa era considerada peligrosa, por tanto, era necesario vigilar constantemente al alumno para que no sucumbiera a sus deseos y aptencias naturales.

En cuanto al contenido de la enseñanza se refiere, su característica más representativa es el retorno a la antigüedad, retorno en el que queda definida su separación del mundo exterior del momento, o, mejor, su oposición a él. La vida del internado se desarrolla en un mundo ficticio que es una lección de moral permanente en la que los ideales de la antigüedad lo llenan todo. Las materias en las que el niño se ponía en contacto con la vida cotidiana, con la naturaleza eran relegadas a los días de vacaciones. Además se desarrollaban las clases en latín y en latín se obligaba a hablar a los alumnos durante el recreo; la culminación de esta educación era el dominio del arte de la retórica o del arte de disertar o del bien decir.

La retórica se caracteriza por la refutación y la controversia discursiva, regularmente sigue el camino de las largas disertaciones, donde se cuida más la forma que el fondo, donde se pretende persuadir a quienes escuchan al disertador. Por lo común, éste busca el éxito en el público más que en decir la verdad, lo justo o las virtudes; pensemos por ejemplo en los líderes sindicales o de agrupaciones políticas, revisense las promesas que hacen en sus discursos y cuales de ellas cumplen. También se encuentran los anuncios comerciales, analícese la redundancia de sus contenidos. Los oradores son una especie de magos del discurso, que hacen con él verdaderas maravillas, mediante éste pueden hacer creer que lo antiguo es nuevo, que lo verdadero es falso, que lo injusto es justo, a final de cuentas sólo les interesa convencer.

La educación tradicional se interesó mucho en la práctica de la retórica, el uso del discurso para persuadir a los demás de sus razonamientos. Un eficaz sistema competitivo entre los niños reforzaba la exigencia y el

¹⁵¹ Cfr. "Algo sobre la escuela tradicional", del texto de Palacios, Jesús *La cuestión escolar*, pp. 16-23.

esfuerzo. El triunfo era el gran estímulo de la pedagogía tradicional. El papel que el docente o emisor cumplía en los internados era el de organizar la vida y las actividades, él se encargaba por el cumplimiento de las reglas y formas de la vida escolar, él era quien resolvía los problemas que se planteaban cotidianamente. Esta educación ponía mucho énfasis en la memorización y repetición de los contenidos. El brasileño Paulo Freire elaborará posteriormente una crítica a esta educación a la que calificará de *bancaria*.

Sin embargo se vivían tiempos de cambio. En Europa ya tenía más de un siglo que se utilizaba la imprenta de tipos móviles lo que favoreció la difusión de las ideas críticas al pensamiento tradicional. Los intentos de reforma y cambio empezaron a formularse en el campo educativo. En el siglo XVII, Juan Amos Comenio (1592-1670) va a ser uno de los iniciadores pues pone las bases de la reforma pedagógica publicando, en 1657, su *Didáctica Magna* o *Tratado del arte universal de enseñar todo a todos*, de ahí que su doctrina reciba el nombre de pansofismo.¹⁵² Komensky (Comenio era natural de Moravia hoy Checoslovaquia) planteó que en el aprendizaje de los alumnos se debía dar mayor importancia a la lengua materna o vernácula y cuando los alumnos hubiesen aventajado en su formación entonces se les enseñaría en latín, griego y hebreo.¹⁵³ Además propuso la utilización de recursos icónicos en la enseñanza con lo cual, este pedagogo podría ser uno de los primeros en utilizar medios visuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Komensky se convirtió en uno de los propulsores de nuevas formas y apoyos educativos que tienen aún vigencia. Con el tiempo y con el desarrollo de la tecnología educativa, algunos profesores volcaron su interés en el uso de instrumentos tecnológicos para enseñar, otorgándole más importancia que a las relaciones interpersonales maestro-alumno. La Belle dice que este enfoque preconiza el modelo conductista aplicado a la educación. No le preocupa demasiado la condición interna del hombre, sino que, al contrario, considera a la actividad humana como el resultado de recompensas y castigos aplicados después que se ha realizado alguna actividad.¹⁵⁴ Este tipo de educación pone mucho énfasis en moldear la conducta del individuo con objetivos previamente establecidos.

La escuela tradicional, como mencionamos anteriormente, significa principalmente método, orden, memorización. El orden en todo es el fundamento de la pedagogía tradicional. La función del maestro será la de

¹⁵² "Pansofía. Etimológicamente significa que todo es sabiduría. Ciencia universal que trata de abarcar toda clase de conocimientos, reducidos a sus principios fundamentales", *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Vol. II, p. 1084.

¹⁵³ *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Vol. I, p. 276.

¹⁵⁴ La Belle, Thomas J. *Educación no formal y cambio social en América Latina*, p. 62

preparar y dirigir los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos, el maestro en la clase no deja de tomar iniciativas y desempeñar el cometido central, todo gira en torno al docente. Es una educación donde el docente informa los contenidos educativos a los alumnos.

La noción de programa y el empleo racional y metódico del tiempo se hallan en primer plano. El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; en él se encuentra, graduado y elaborado, todo lo que el niño tiene que aprender: nada debe buscar, investigar o crear fuera del manual si se quiere evitar la distracción y la confusión,¹⁵⁵ hay separación entre escuela y vida cotidiana, extramuros. Así lo postula Comenio: después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos.

La educación era magistrocéntrica, el maestro era el modelo y el guía, a él se debía imitar y obedecer pues él era el poseedor del conocimiento, él era quien habla, el que pone las reglas, el sujeto del proceso; los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia. Donde la disciplina y el castigo son fundamentales. Así fuera con regaños o con castigo físico, todo ello justificado por el progreso del alumno.

El siglo XVIII fue un siglo marcadamente crítico. En esta época Rousseau escribe *Emilio* o su novela pedagógica (1759 o 1760), en la que expone sus ideas acerca de la pedagogía y cómo la lleva a la práctica en un niño imaginario llamado Emilio, sujeto a un tutor que no es otro que Rousseau.¹⁵⁶ Es el tiempo cuando comienza a desarrollarse la educación estatal,¹⁵⁷ cuando comienza a tomar forma la educación nacional, la del pueblo o de sus representantes políticos; cuando se establecen las líneas generales de

¹⁵⁵ El uso del manual como instrumento donde se encuentra la respuesta a la curiosidad, a la duda o al conocimiento, y que la escuela tradicional recupera, recuerda el *Manual de los exploradores* que frecuentemente consultan los personajes *Hugo, Paco y Luis*, sobrinos del acaudalado Rico Mc Pato, todos ellos personajes de las tiras cómicas producidas por Walt Disney. "El manual del corta palos, es el compendio enciclopédico de la sabiduría tradicional. Contiene una respuesta para todo espacio, toda época. Basta seguir las instrucciones de este saber enlatado, para salir de cualquier dificultad. Es el cúmulo de convenciones que permite al niño controlar el futuro, y atrapararlo para que no varíe frente al pasado, que todo sea necesariamente repetitivo...En este rígido catequismo, ya todo ha sido escrito: sólo queda poner en práctica y seguir leyendo." En Dorfman, A. y A. Mattelart, *Para leer al Pato Donald*, p. 34.

¹⁵⁶ Rousseau, Jean-Jacques *Emilio*, México, Editores Unidos Mexicanos.

¹⁵⁷ *Ibidem*, op. cit. p. 9.

la e. primaria universal, gratuita y obligatoria; cuando empieza a sustituirse la educación religiosa por una laica; cuando comienza a organizarse la educación de primaria a superior; cuando se acentúa el espíritu universalista que une a los pensadores y educadores de todos los países; cuando la razón emerge como primacía en la vida de los individuos y los pueblos.

Si el fundamento principal de la educación tradicional se ubica en la conducción del alumno hacia el contacto con las mayores realizaciones de la humanidad, el maestro podría fungir como el medio para llevar al alumno de la mano hacia esos modelos. En este sentido se manifestaron algunos teóricos como Durkheim,¹⁵⁸ quien defiende que educar es confrontar al alumno con las grandes ideas morales de su tiempo y su país.

En la educación tradicional los programas de estudio son amplios basados en lo que el profesor considere importante. La comunicación estaría circunscrita a una información lineal del emisor-maestro al receptor-alumno, sin posibilidad de diálogo, porque los conocimientos previos del alumno no son tomados en cuenta sino calificados como error. El dato memorizado, repetido, se toma muy en cuenta y poco el concepto, la explicación, mucho menos la interpretación.

Los resultados de este tipo de educación, indica Mario Kaplún,¹⁵⁹ son que el alumno se vuelve pasivo, no desarrolla su conciencia crítica; se establece una diferencia de *status* entre el profesor y el alumno, además éste internaliza el acatamiento a la autoridad con lo que cuando sea adulto favorecerá el mantenimiento del sistema de cosas; se fomenta el individualismo y la competencia en detrimento de la solidaridad y el colectivo; la capacidad de análisis y de interpretación de los alumnos se ve disminuida y en el estudiante de clase popular se acentúa el sentimiento de inferioridad.

Sin embargo, las características de la educación tradicional van a convivir desde finales del siglo XIX hasta la época actual, con las ideas que algunos pedagogos dieron en llamar la revolución copernicana en educación o la aparición de la escuela nueva o renovadora, también con los partidarios de la escuela crítica.

La escuela ha sido siempre y es un reflejo de la sociedad y por ello es siempre sensible a los problemas que ésta se plantea. Cuando en una sociedad determinada persisten aún restos de una educación concebida para un tipo de sociedad diferente, el conflicto es inevitable.

¹⁵⁸ Palacios, Jesús, op. cit., p.21.

¹⁵⁹ Kaplún, Mario *El comunicador popular*, p. 22.

Así, los pedagogos de la "Escuela Nueva" ven en la educación el medio más eficaz para asegurar una comprensión mutua fraternal que permita solucionar de manera pacífica las diferencias entre las naciones. La nueva educación surge también como reacción a la actitud especulativa del idealismo y positivismo filosóficos y, sobre todo como reacción a la educación tradicional, magistrocéntrica.

Frente a la pedagogía asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la educación nueva se ve llevada a enfatizar la significación; el valor y la dignidad de la infancia van a centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía, a poner atención en las necesidades del receptor-alumno, en la resignificación de sus conocimientos, se vuelve paidocéntrica.

Algunas características de la Escuela Nueva son: prepara al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respeta y desarrolla la personalidad del niño; ahora todas las demás novedades que se hacen entrar en las aulas, están al servicio de ese "rey de la escuela" en que el niño se convierte.¹⁶⁰ Así la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad en sí misma y que está regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares.

La educación debe orientarse no al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente. Además, la escuela no debe ser una preparación para la vida sino la vida misma de los niños. Como ejemplo están los trabajos de pedagogos como Celestin Freinet (1896-1966), quien al igual que Rousseau en *Emilio*, crea un personaje de nombre Mateo en *educación por el trabajo*,¹⁶¹ sencillo campesino que se dedica a filosofar sobre la vida simple y cotidiana. Freinet tuvo mucho interés en transformar la escuela tradicional para ello centró su atención en la renovación de los métodos y técnicas de la enseñanza primaria y secundaria. Buscaba hacer de los individuos seres libres. Quería que las experiencias vitales y no las lecturas fueran el material escolar, que no se separara la escuela de la vida.¹⁶²

En Italia María Montessori (1870-1952) diseñaría también el método educativo que actualmente lleva su nombre. Las características

¹⁶⁰ Palacios, Jesús, op. cit. p. 27.

¹⁶¹ Jiménez, Fernando *Freinet una pedagogía de sentido común*, México, SEP Ediciones El Caballito, 160 pp.

¹⁶² Freinet, Celestin *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI, 145 pp.

psicopedagógicas del método se centrarían en el respeto a la espontaneidad del niño y su *patrón de desarrollo individual*, en la creación de un ambiente de libertad adecuado para favorecer el auto desarrollo del alumno así como su auto actividad.

Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934)¹⁶³ de origen bieloruso, estudió filosofía, poesía, literatura y psicología. Las ideas que formuló en su momento no fueron aceptadas en su país, sin embargo sus alumnos fueron quienes mantuvieron vivas sus teorizaciones acerca del aprendizaje. Su trabajo más conocido fue "Pensamiento y Lenguaje", publicado al poco tiempo de su muerte, pero igual notoriedad alcanzó "La crisis de la Psicología", en la que hizo una crítica sistemática de toda tendencia y corriente en la psicología europea del momento.

En 1960 se publicó una colección de trabajos suyos que habían permanecido inéditos.¹⁶⁴ En esta época comienzan a tomar más fuerza los movimientos educativos renovadores de principios del siglo xx. Se da a conocer la corriente constructivista del desarrollo donde se otorga un papel activo al alumno en su proceso de aprendizaje, destacan la importancia de la exploración y el descubrimiento y se concede un papel secundario a los contenidos de la enseñanza y al profesor se le coloca en el papel de coordinador o facilitador en el aprendizaje del conocimiento y en orientador del mismo. Vigotsky fue uno de los teóricos de principios de siglo que posteriormente fue retomado para la formulación de la corriente educativa del constructivismo.¹⁶⁵

Con Freinet, Montessori, Vigotsky, y más recientemente Freire, el papel del pedagogo va a cambiar de nombre y función, ahora pasa a convertirse en un auxiliar, en coordinador, en facilitador del libre y espontáneo desarrollo del niño, la educación se centra en el niño, el que anteriormente era el receptor de todas las acciones del maestro. Cambia el polo de atención. El nombre del papel del profesor va a cambiar de acuerdo con la corriente educativa de que se trate. Ahora el ejemplo va a valer más que la palabra porque, como decía el educador inglés Neill, otro defensor de la "camaradería", es necesario darse cuenta de que hablando no se puede enseñar nada de valor. Lo que forma e instruye a los niños no es lo que el maestro dice sino lo que hace.

¹⁶³ Cabe aclarar que las teorizaciones de Vigotsky relacionadas con los procesos de aprendizaje son situadas en la corriente educativa del constructivismo, aunque cronológicamente pudieran estar en el movimiento de la Escuela Nueva.

¹⁶⁴ *Contexto Educativo Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, número 13, noviembre 2000.

¹⁶⁵ En un apartado más adelante desarrollaremos el tema del constructivismo.

Por sus ideas y por su gran experiencia educativa Alexander Sutherland Neill (1833-1973) puede ser situado como un ejemplo extremo de reformismo pedagógico, como un paradigma de educación antiautoritaria o como un gran experimento en educación.¹⁶⁶ Algunos suponen que la escuela de verano llamada "Summerhill", creada en 1921, fue una reacción de Neill frente a la educación represiva calvinista que él mismo sufrió, de pequeño.

Lo cierto es que mientras la educación forme parte del sistema capitalista no puede ser reformada, pues, según Neill, cualquier reforma no será más que una componenda en que la clase será el factor limitante. Propone que se estimule el desarrollo del pensamiento y no la inculcación de doctrinas. Poco puede hacerse mientras no sea derrocado el capitalismo. De esta forma, puesto que la escuela no puede ser "curada" si no lo es antes la sociedad, lo que hace Neill es crear un modelo alternativo de pequeña sociedad en la cual la educación escape del engranaje letal del capitalismo. Es decir, "Summerhill" es una contra sociedad.

Neill, formado bajo la influencia del psicoanálisis y del marxismo, dice que la familia y la escuela son los agentes principales mediadores entre el espíritu capitalista y el niño. La familia sería en este sentido un gobierno en miniatura. Neill llega incluso a sostener que la causa de que la civilización esté enferma hay que buscarla en la familia sin libertad. El niño sufre, en definitiva, a causa del odio: los padres imponen la autoridad de sus propios padres, porque cada hombre lleva en sí a su propio padre y cada mujer a su propia madre.

Con respecto a la escuela, dice que su papel es el mismo que el de la familia, participa en la formación del yo tal como lo anuncia el psicoanálisis freudiano. La escuela es, según Neill, el cuartel del gobierno y el maestro es, como el oficial, un subordinado, un lacayo, un humilde servidor. Como la familia, la escuela-cuartel tiene la finalidad de producir seres sumisos; la escuela no es sino la prolongación del hogar; la disciplina familiar se continúa en la escolar y de la misma forma que el carácter del niño fue moldeado en la familia, lo será en la escuela.

La educación podría ser definida como el sistema que destruye la felicidad del niño. Además la situación no cambia, según Neill, en las escuelas nuevas, que hacen lo mismo pero con más sutileza. Estas escuelas son, según él, sistemas prefabricados de educación incompatibles con la libertad del niño.

¹⁶⁶ Palacios, Jesús, op. cit., pp. 183-211.

Algunas críticas a la Escuela Nueva son:

- se olvida el valor formativo del trabajo y del esfuerzo
- es difícil identificar los auténticos intereses de los niños
- no se tiene en cuenta los intereses institucionales
- los seguidores de esta corriente educativa son idealistas como teóricos y oportunistas como prácticos
- ofrecen a los alumnos una realidad aparente
- no puede cambiar la realidad de las instituciones educativas
- el problema educativo lo ubican principalmente en lo pedagógico y no en lo político
- en la educación superior en México ha tenido escasa presencia.¹⁶⁷

2.2 La corriente educativa del constructivismo

Un movimiento educativo de las últimas décadas relacionado con las estrategias didácticas para la apertura, desarrollo y cierre de las sesiones de trabajo escolares, donde se busca problematizar o desestructurar el conocimiento previo del alumno, para después formarle otras estructuras lógicas y métodos diferentes para organizar su conocimiento, para incorporar la información nueva, aplicarla y consolidarla ante otros textos o situaciones comunicativas, todo ello en un ambiente dinámico e interactivo, es parte de lo que se habla cuando se menciona la corriente educativa del *constructivismo*.

Alrededor del constructivismo se encuentran autores e investigadores con modelos de pensamiento diferentes, convirtiendo a esta corriente educativa en polémica y polisémica, en vías de construcción, hasta puede adjudicársele funciones de comodín, donde puede caber casi todo y donde todo está por construirse.

En este sentido, Juan Luis Hidalgo (1998) califica al constructivismo como laxo y abierto, donde se le puede identificar como una estrategia a seguir en el campo de la investigación, o bien puede tratar sobre procesos cognoscitivos, o también dar cuenta de las mediaciones para superar enfoques mecanicistas, funcionalistas en los estudios sociológicos, "también forma parte de las teorías críticas que se proponen recuperar el papel de los sujetos y dar relevancia a su protagonismo (Piaget; 1994), (Bruner; 1990)."¹⁶⁸

¹⁶⁷ Panzsa, Margarita y otros *Fundamentación de la didáctica*, pp. 50-62

¹⁶⁸ Hidalgo Guzmán, Juan Luis *Constructivismo y aprendizaje escolar*, p. 18.

Es decir, una pedagogía que se oriente a cuestionar a la corriente educativa tradicional, la llamada magistrocéntrica, no solo pone en el centro del debate el papel que juega la educación como reproductora de los valores e intereses dominantes en la sociedad y el papel pasivo del alumno, sino que establece una relación intrínseca con el lugar que ocupa la educación en el ámbito cultural. Visto de esta manera, la *e.* no tiene una función neutral sino que estaría influenciada y en algunos casos determinada, por los distintos agentes socializadores que participan en su constitución (los medios masivos de comunicación, la iglesia, el ejército, la familia). La cultura juega un papel importante en la formulación de los objetivos que se persiguen educativamente. Estos objetivos van a influir en la forma de decodificación y de interpretación de los contenidos por los alumnos.

Más allá de incluir en esta corriente educativa varias posturas de manera arbitraria, Hidalgo menciona que en aquella existe un conjunto de relaciones conceptuales que revelan ciertos criterios epistémicos orientados hacia nuevas formas de entender los procesos de aprensión y construcción del conocimiento. Por ejemplo se asumen los acontecimientos como realidades posibles y abiertas en lugar de necesarias y cerradas. Se incluye en la construcción del conocimiento las posibilidades, la diferencia en lugar de lo único y predeterminado, los retornos reflexivos para llegar a aproximaciones y no a lo acabado. "La construcción se expresa como reflexión e indagación sobre las mediaciones,"¹⁶⁹ lo importante ya no es responder en términos de causa y efecto, sino considerar los diferentes factores presentes en el proceso cognoscitivo que funcionan como mediaciones. Éstas permiten entender el cómo de los sucesos y a partir de éste, el porqué de los acontecimientos.

Una educación que no tenga como paradigma principal la memorización, la repetición del concepto, ni que esté centrada en moldear la conducta de acuerdo con un programa establecido sino que busque la transformación del individuo, que lo lleve de una acción a una reflexión y después a otra acción para aproximarse a aquello que se desea entender y explicar, donde la concepción del individuo en relación con otros conduce a pensar la construcción sobre bases colectivas y sociales, estaría en el camino de lo que el constructivismo se propone crear.

Así como la comunicación puede entenderse como la interacción que dos o más individuos establecen con el propósito de intercambiar informaciones, donde uno va a escuchar al otro para posteriormente el que escucha volverse el sujeto hablante y el hablante en el sujeto que escucha, donde los participantes aceptarían ser influenciados uno del otro, así en el

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 19.

constructivismo se buscaría que los sujetos vivan y participen de la construcción de un consaber, donde se tenderían puentes o relaciones, se propondrían pasos de lo conocido a lo desconocido, donde no serían los mismos después de la interacción y se pretendería modificar algunos de los saberes previos a través de aproximaciones permanentes.

Con relación al papel que desempeña la comunicación en un proceso de aprendizaje constructivista, Hidalgo dice que sería una comunicación con sentido, como una estrategia para el aprendizaje significativo en el entendido de que se basa en la construcción colectiva de conocimientos, propios de las teorías científicas, para producir nuevas condiciones de entendimiento.¹⁷⁰ Comunicación y constructivismo tendrían fines similares en el sentido de pretender que tanto lo que se comunica como lo que se aprende sea significativo para el sujeto.

La corriente de la pedagogía crítica o de la "nueva sociología de la educación" se podría ubicar también en el contexto del constructivismo. Al igual que este último, la teoría crítica de la educación se aparta del enfoque positivista, ahistórico, despolitizado de la educación empírico-experimental. Estudia el centralismo de la política y el poder para la comprensión de cómo se desempeñan las escuelas. Uno de los investigadores en esta corriente educativa es Henry Giroux, quien al igual que los investigadores en comunicación bajo el enfoque crítico, tuvieron sus basamentos teóricos en los trabajos de la Escuela de Frankfurt aquella que tuvo sus orígenes en Alemania antes de la Segunda Guerra Mundial con teóricos como Horkheimer, Adorno, Benjamín, Lowenthal, Fromm y Marcuse.

Giroux, ubica su atención, de entre sus varios trabajos, en el papel democrático que deben tener las escuelas públicas, como agencias de reforma social, donde los alumnos centrarían sus actividades en la indagación crítica y el diálogo significativo, para cuando egresen de las instituciones educativas puedan participar en la construcción de una democracia crítica.¹⁷¹

En el caso de los programas educativos, Giroux se manifiesta, al igual que en la comunicación crítica, por que la educación no se deje en manos de los programas neoliberales, porque de suceder así se puede mantener o ampliar la brecha entre las escuelas y la universidad. Los programas educativos de corte positivista, administrativo o liberal mantienen un aprendizaje organizado en torno a las disciplinas; no se centran en los

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 25.

¹⁷¹ Giroux, Henry "Las escuelas públicas como esferas públicas democráticas" en Giroux, Henry *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993.

problemas de la escuela pública; ni les interesa relacionar a la escuela con la comunidad, ni modificar la relación tradicional maestro-alumno o magistrocéntrica, o poner en el centro del debate las desigualdades sociales o a la escuela como reproductora de estas desigualdades.

En la escuela tradicional, de acuerdo con Giroux, no se explicita, a menudo, la gran variedad de intereses y prácticas, ni la lucha constante y con frecuencia caótica en pos de la dominación. Lo que comúnmente ocurre es que la cultura escolar dominante ignora a los conocimientos subordinados, marginados o bien son tratados de manera desorganizada. Tales conocimientos son vistos frecuentemente como si no existieran o también se pretende desacreditarlos.

De acuerdo con una formación escolar crítica los estudiantes serían capaces de cuestionar los elementos básicos de la cultura dominante, así como de apropiarse y utilizar pragmáticamente aquellos que les proporcionen las bases para definir y transformar el orden social más amplio, en vez, de sólo ponerse al servicio de éste.

En el caso de la concepción constructivista de la adquisición del conocimiento de Piaget, hay varios principios asumidos hoy por ésta corriente, como el que entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática, o que el proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos donde el sujeto es quien construye su propio conocimiento

De la teoría piagetiana también son retomadas las cuatro estructuras operacionales planteadas de forma seriada para el desarrollo del conocimiento hasta llegar a niveles más complejos. (La primera etapa es la llamada sensorio-motriz, la cual es preverbal, organización indispensable para las posteriores combinaciones del pensamiento. La siguiente etapa, la representación preoperacional, la de los principios del lenguaje, de la función simbólica, y por lo tanto, del pensamiento. En la tercera etapa aparecen las primeras operaciones, que Piaget llama operaciones concretas porque operan sobre objetos, y aún no sobre hipótesis expresadas verbalmente. En la última etapa, las operaciones son sobrepasadas conforme el niño alcanza el nivel que Piaget llamó formal o de operaciones hipotético-deductivas; es decir, el niño puede ahora razonar de acuerdo a hipótesis, y no sólo a objetos).¹⁷²

¹⁷² Las estructuras operacionales para la adquisición del conocimiento se encuentran en el texto Piaget, Jean "Desarrollo y aprendizaje". pp. 176-186.

Gómez-Granell y Coll S. (1994) señalan dos limitaciones a la concepción constructivista piagetiana:

- a) la teoría piagetiana se ha ocupado fundamentalmente de la construcción de estructuras mentales y ha prestado una escasa y nula atención a los contenidos específicos,
- b) para Piaget el proceso de construcción del conocimiento es un proceso fundamentalmente interno e individual, basado en el proceso de equilibración, que la influencia del medio sólo puede favorecer o dificultar. El diálogo se establece entre sujeto y objeto, y la mediación social no constituye un factor determinante.¹⁷³

Es decir, Piaget sobrepone el desarrollo embriogenético del conocimiento al del aprendizaje social del conocimiento, sobrepondera la adquisición del conocimiento vía el desarrollo neurobiofísico del individuo, desde el nacimiento hasta la adultez,¹⁷⁴ por el conocimiento que pueda ser producido por factores externos al individuo como el medio donde se desenvuelve o por otros individuos.

Aunque cabe aclarar que Piaget sí menciona el contexto social donde se desenvuelve el individuo. Esto lo explica cuando dice cómo se da el paso del desarrollo de un grupo de estructuras a otro, ahí menciona cuatro factores, de ellos el tercer factor, el de "la transmisión social-transmisión lingüística o transmisión educativa,"¹⁷⁵ es el que tiene relación con la adquisición de información vía el lenguaje, por la relación con los maestros, con los padres de familia, con los diferentes agentes sociales, entre ellos se encontrarían los medios tecnológicos de comunicación, sin embargo no considera este factor relevante para la adquisición del conocimiento.

Sin menoscabar las aportaciones de Piaget a la explicación de cómo el individuo construye estructuras mentales en la adquisición del conocimiento, otros autores han destacado la importancia del conocimiento social, no sólo en el sentido del conocimiento de los demás y de uno mismo, lo cual sería propiamente psicológico, sino tomar en consideración los grupos sociales en los que el individuo crece, se desarrolla, comunica sus percepciones y creencias.

¹⁷³ Gómez Granell, Carmen y Cesar Coll ¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo? pp. 9-11.

¹⁷⁴ De acuerdo con el diccionario, la embriogenia trata de las formas por las que pasa un organismo desde que es huevo o está gestado hasta que llega a la edad adulta. En todo caso, al vincular Piaget su propuesta del desarrollo del conocimiento a la embriogénesis se estaría ubicando en una especie de evolucionismo cognoscitivo, seriado, donde se tiene que cumplir una etapa para dar paso a la siguiente, donde la parte cultural y social del individuo es poco importante en el aprendizaje del conocimiento.

¹⁷⁵ Piaget, Jean, op. cit., pp. 176-186.

TESTE CON
FALLA DE ORIGEN

Delval dice que el paso de lo psicológico a lo social no depende del número de actores que participan, sino del tipo de relaciones y de comunicaciones que se establecen entre ellos y por ello las relaciones psicológicas y sociales son distintas.¹⁷⁶ Este autor destaca la existencia de relaciones institucionalizadas como trascendentes a las personas, y que se establecen entre los diversos actores caracterizando los fenómenos sociales, así como el tipo de comunicación.

Como ejemplo están las relaciones comunicativas entre maestro y alumnos, alumnos-alumnos, alumnos-autoridades escolares, autoridades escolares-maestros, padre de familia-hijos, medios masivos de comunicación-consumidores de los medios, etc. El hijo aprende, en un momento de su desarrollo, a ver a su padre como tal y como hijo de otro núcleo familiar, como trabajador, como integrante de un grupo recreativo, etc.

"Creemos, por tanto, que el estudio del sujeto como **pensador social** es distinto de lo que se estudia bajo el rótulo de "conocimiento social" y no puede reducirse a él."¹⁷⁷ Es decir, el sujeto que participa en una relación de comunicación, familiar, educativa, laboral, no se limitaría a actuar como un ser pasivo, receptor de las informaciones lingüístico-educativas de un sujeto emisor, no se reduciría a ser, como dice Durkheim,¹⁷⁸ receptor de las acciones educativas del adulto, sino que el joven sería un individuo activo, un pensador social.

A diferencia de Piaget, que señala el factor de la transmisión social pero no lo desarrolla, Delval, apoyándose en Vigotsky, destaca que el desenvolvimiento del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive, lo cual es mucho más que afirmar que los procesos mentales de los individuos se desarrollan en un medio social, y tienen profundas implicaciones para la investigación.¹⁷⁹

Moscovici, psicólogo francés, formula la teoría de las representaciones sociales; éstas serían las que compartirían los integrantes de los grupos, pero una vez creadas, vivirían su propia vida, circulan, se fusionan, se atraen y se repelen entre sí, y dan origen a nuevas representaciones mientras que las antiguas mueren.

¹⁷⁶ Delval, Juan, "El conocimiento propiamente social", pp. 460-465.

¹⁷⁷ *Idem*.

¹⁷⁸ Durkheim, Emile, *Educación y sociología*,

¹⁷⁹ Delval, Juan, *op. cit.*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Junto con Vigotsky¹⁸⁰ algunos autores se centrarán en los procesos sociales íntimamente ligados con el desarrollo individual. Por nuestra parte, nos ubicaremos en el concepto de *zona de desarrollo próximo* formulado por este autor. Vigotsky cuestiona si sólo es aprendizaje aquel que el niño obtiene en el espacio escolar o si aquel comienza mucho antes de la llegada del niño a la escuela. Para muchos, hoy, es bastante conocido y aceptado que el niño llega a la escuela con un cúmulo de conocimientos proporcionados por la experiencia cotidiana y empírica.

El niño no llega a la escuela sin haber efectuado procesos mentales donde no haya utilizado una lógica matemática, "incluso cuando, en el período de sus primeras preguntas, el pequeño va asimilando los nombres de los distintos objetos de su entorno, no hace otra cosa que aprender."¹⁸¹ Es decir, el niño, al interactuar en su medio (familia, espacios recreativos y sociales, medios de entretenimiento electrónicos) tiene gran acceso a información el cual lo provee de nombres, datos y fechas, permitiéndole desarrollar ciertas habilidades.

Aun cuando se podría cuestionar la calidad de los aprendizajes que de manera informal el niño aprende en su cotidianidad, porque el niño no los sistematiza ni utiliza un método científico para acceder a ellos como en la escuela, Vigotsky señala que no todos los conocimientos terminan "sistematizados", esto da pauta para hablar de la "zona de desarrollo próximo". Para ello, Vigotsky primero establece un parangón entre aprendizaje y nivel evolutivo del niño. Dice que el nivel evolutivo real, es el "nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos *ciclos evolutivos llevados a cabo*."¹⁸²

Estos últimos los concibe como aquellos que pueden ser medibles o bien aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos. Podría ser la aplicación al niño de un cuestionario escrito o la realización de una

¹⁸⁰ Lev Seminovitch Vigotsky nació en Bielorrusia (1896-1934). En Moscú estudió derecho como carrera base y literatura, lingüística y filosofía, como estudios complementarios. Se dedicó a impartir cursos de formación docente camino que lo llevó a la investigación en pedagogía y en aspectos de la psicopedagogía. Enseñó estética, historia del arte y psicología la cual aplicó a la educación. De ahí derivó lo que él llamó "las funciones superiores", así como su origen y su desarrollo a través de la educación, tanto formal como no formal. También se interesó por el arte, su promoción y la búsqueda de las raíces culturales de la creación artística; otra inquietud fue la relacionada con la psicología. Sus estudios filosóficos le permitieron formular el origen semiológico de la conciencia y su génesis social, su naturaleza y su estructura, por ello, para Vigotsky tuvieron una importancia básica las relaciones sociales. Para mayor información sobre datos biográficos de Vigotsky consúltese Gómez Palacio, Margarita *et al.* *El niño y sus primeros años en la escuela*, México, SEP, 1995, pp. 93-96.

¹⁸¹ Vigotsky, L. S. "Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación", en *El desarrollo de los procesos superiores...* pp. 130-140.

¹⁸² *Idem.*

actividad manual. La resolución de la prueba escrita o la ejecución de la actividad señalada, serían los indicadores del desarrollo mental del niño, de lo que puede llevar a cabo.

Por otra parte, se encuentra lo que potencialmente puede hacer el individuo con ayuda de otra persona. Dos individuos de edades similares o iguales con ayuda de un tercero pueden llegar a resolver problemas que los situarían, a uno, quizá, en una edad mental menor a la que cronológicamente tiene, y al otro, en una edad mental mayor. La diferencia entre lo que uno y otro individuo pueden resolver con la ayuda de una tercera persona es lo que Vigotsky llamó "zona de desarrollo próximo". *No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,¹⁸³ determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.¹⁸⁴*

Es decir, la *zona de desarrollo próximo* es lo que el individuo puede eventualmente realizar con la guía, coordinación, asistencia, facilitación de un tercero, el cual puede ser uno de los papás o un familiar mayor, el maestro, un amigo, un instructor o una ayuda instrumental.¹⁸⁵

Otros autores como Ausubel y sus colaboradores también han contribuido con investigaciones sobre el aprendizaje significativo. Estos trabajos se han centrado en la distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, esto plantea la existencia o inexistencia de una relación entre el

¹⁸³ El subrayado es nuestro. Nos llama la atención el concepto *potencial* que más adelante comentaremos.

¹⁸⁴ *Idem.*

¹⁸⁵ Gómez Palacio, Margarita et al, op. cit., utilizan los conceptos "zona de desarrollo próximo" y "área de desarrollo potencial" en el mismo sentido que Vigotsky. Desconocemos si los autores tomaron el concepto del texto "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", texto citado en Luria y otros. Psicología y pedagogía, España, Akal, 1979, pp. 23-39, dado que en este texto es donde Vigotsky establece la analogía entre los dos conceptos mencionados que Gómez Palacio los retoma de igual forma que Vigotsky, es decir, como similares.

A nosotros nos llama la atención las palabras *potencial* y *próximo* utilizadas indistintamente y como sinónimos. De acuerdo con el Pequeño Larousse Ilustrado, Colombia, 1994, pp. 1663, lo *potencial* sería lo que puede suceder o existir, pero no existe aún, mientras que lo *próximo* es lo que dista poco, es cuando falta poco por alcanzarse. En lo que respecta al conocimiento *potencial* entonces sería aquel que pueda suceder o existir pero aún no hay nada en el individuo, el conocimiento todavía no existe; y el conocimiento *próximo* sería el que falta poco por lograrlo. Por lo menos, en el texto de Vigotsky citado líneas arriba, señala que el aprendizaje escolar no parte nunca de cero. Es decir, el aprendizaje del niño en la escuela tiene una prehistoria y aunque en la escuela no llegue a desarrollarlo no significa que no lo tenga o que inició en la etapa escolar. Así, al establecer una analogía entre zona de desarrollo próximo y área de desarrollo potencial creemos que no han sido muy afortunados, por un lado, el autor al utilizar los conceptos como sinónimos y, por otro lado, la compiladora al no hacer ninguna aclaración.

material a aprender y los conocimientos previos. Es decir, si el alumno logra incorporar el conocimiento nuevo con sus conocimientos previos y es capaz de asignarle unos significados que hacen a la nueva estructura cognitiva más compleja, de construir para él una representación o modelo mental del mismo, por lo tanto, habrá construido un aprendizaje significativo; contrariamente, si el alumno no logra incorporar el nuevo conocimiento y construir una estructura más compleja, entonces lo que obtuvo sólo es un conocimiento repetitivo y mecánico, sin significación que al poco tiempo será olvidado, no habrá modificado su estructura cognoscitiva previa, no pudo construir nuevos significados.

Para que el aprendizaje sea significativo para el alumno, César Coll¹⁸⁶ señala dos condiciones. Primero el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna –que sea relevante y con una lógica sintáctica y clara–, como desde la posibilidad de asimilarlo –que psicológicamente el alumno requiera de esos contenidos, además su estructura cognoscitiva va a poder relacionarse con esa estructura sintáctica. Segundo, el alumno debe tener una disposición favorable para el aprendizaje significativo; debe estar interesado en relacionar la nueva información con lo que ya posee.

Si el alumno no está interesado o no es motivado para incorporar la nueva información aunque ésta esté bien estructurada y potencialmente sea lógica y significativa, entonces quizá sólo la repetirá mecánicamente, no la relacionará con los conocimientos previos y no procederá a crear otros significativos. Para motivar al alumno hacia la aprensión del conocimiento significativo habría que crear una atmósfera favorable en el salón de clases y en la relación educativa maestro-alumno, que permita a éste último sentir emoción por lo nuevo que va a aprender.

En el caso del concepto *ayuda instrumental* utilizado por Gómez Palacio y otros, consideramos es de gran apoyo para la relación que posteriormente desarrollaremos con los medios masivos de comunicación y el papel que juegan en los procesos de aprendizaje de los individuos. Porque los medios masivos y los no masivos pueden estar jugando el papel de tercero proveyendo de informaciones a los usuarios de los medios, creando en los receptores todo un capital informativo embrionario, datos y cifras en "capullo" que en cualquier momento pueden madurar y convertirse en "frutas" del conocimiento.

¹⁸⁶ Coll, César "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en Coll, César, Palacios, J., y Marchesi, A. (Comps.) Desarrollo psicológico y educación, V. II. Psicología de la educación, Madrid, Alianza, pp. 435-453.

Si bien las informaciones provenientes de los medios masivos no son contenidos que rápidamente los receptores internalicen y luego traduzcan en aprendizajes, sí podrían ser informaciones que posteriormente se tradujeran en conocimientos asignándoles un significado, realizando los grupos representaciones sociales y mentales de los contenidos mediáticos (Moscovici) y que posteriormente se traducirían, algunos, en aprendizajes.

Cabe destacar que Vigotsky critica y descalifica el uso exclusivo de medios visuales aplicados en procesos de enseñanza donde se excluya el pensamiento abstracto, porque no sólo no ayuda, en el caso de los niños con alguna discapacidad, a superar el problema que tienen, sino que contrariamente lo consolida.¹⁸⁷

Si tomamos en cuenta que en 1936, año en que Vigotsky murió, la televisión se encontraba todavía en una fase de experimentación, es decir, aún no se inventaba como hoy la conocemos. Luego con la Segunda Guerra Mundial se pospusieron los trabajos exploratorios de este invento tecnológico del siglo xx. Con lo cual estaríamos pensando que los medios visuales que se utilizaban en la enseñanza eran, el cine –inventado en el siglo xix- y los que los medios impresos proporcionaban junto con los dibujados en el pizarrón o diseñados manualmente. Por lo tanto, los auxiliares didácticos visuales pudieron haber sido escasos y poco atractivos comparados con los utilizados en la época actual, elaborados con sistemas computacionales y una tecnología educativa muy desarrollada.

Sin hacer una apología de los medios audiovisuales como la panacea para utilizarse en procesos educativos formales diríamos junto con Vigotsky, que esos medios son necesarios sólo si sirven para apoyar el desarrollo del pensamiento abstracto, es decir, como un medio, un andamiaje y no como un fin en sí mismo que pueden apoyar la construcción del conocimiento del alumno. También es necesario considerar a la acción social y a la psicológica como complementarias, en algún momento tiene más importancia el trabajo individual, por estructuras, biológicamente como lo plantean los cognoscitivistas piagetianos; en otro momento, el contexto, la acción social es la que más determina el aprendizaje del conocimiento.

Aunque Durkheim destacó sociológicamente al establecer que los fenómenos o hechos sociales son cosas, tanto como las cosas materiales,

¹⁸⁷ Vigotsky, L. S. "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en: Luria y otros, *Psicología y pedagogía*, España, Akal, 1979, pp. 23-39.

de allí su texto *Las reglas del método sociológico*,¹⁸⁸ no por ello dejó de considerar el aspecto psicológico para el estudio de las representaciones individuales o colectivas, al establecer que podían ser estudiadas científicamente a condición de ser estudiadas objetivamente.

En *Educación y Sociología*, Durkheim mencionó, aunque no lo desarrolló, la importancia de concederle importancia tanto a lo social como a lo individual, a lo sociológico como a lo psicológico. Hoy diríamos que tanto es importante el desarrollo del conocimiento por estructuras que se realiza en un momento interno intrapsíquico del individuo, como el que se lleva a cabo en un contexto determinado, externo al individuo, es decir, sociedad e individuo se implican entre sí. "El individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo. La acción que se ejerce sobre él, especialmente a través de la educación, no tiene en absoluto por objeto y por efecto el de constreñirlo, disminuirlo y desnaturalizarlo, sino, muy al contrario, el de ensalzarlo y de convertirlo en un ser verdaderamente humano."¹⁸⁹

Así tendríamos que el conocimiento no es sólo la introyección, análisis, interpretación, deconstrucción y construcción de la realidad por el individuo, sino también, el desarrollo interno, intrapsíquico, embriogenético de las personas en su proceso normal de desarrollo. Sin embargo, para llevar a cabo esto último sería necesario reunir muchas condiciones sociales y materiales de los individuos parecidas a las que tuvieron los sujetos que analizó Piaget en sus investigaciones.

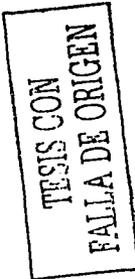
2.3 Freire ¿constructivista?

La pregunta con la que iniciamos este apartado nos mete de inmediato en el análisis de la propuesta freiriana y su posible inclusión dentro del movimiento educativo constructivista. De acuerdo con lo que hemos mencionado sobre el constructivismo, trataremos de establecer cierta convergencia con los conocimientos freirianos.

En el apartado anterior dijimos, entre otras cosas, que de acuerdo con Hidalgo (1998) el constructivismo es laxo y abierto, que puede dar cuenta de las mediaciones para superar enfoques derivados del empirismo funcionalista, que está orientado hacia las teorías críticas devolviendo a los sujetos un lugar importante en las acciones sociales.

¹⁸⁸ Durkheim, Emile *Las reglas del método sociológico*, Medellín, Colombia, Tiempo Crítico, 1971, pp. 113.

¹⁸⁹ Durkheim, Emile *Educación y sociología*, p. 56.



Que la concepción constructivista de la adquisición del conocimiento de Piaget se construye por etapas donde se edifica primero una estructura individual, luego otra hasta llegar a cuatro, siendo la última más compleja; se asume que entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática, el conocimiento es un proceso de deconstrucción y de reconstrucción donde se parte de un saber previo y el contexto juega un papel de primer orden (Delval, Vigotsky, Moscovici).

Paulo Freire por su parte polemiza en torno a cómo el sujeto cognoscente se acerca al objeto de conocimiento a partir de una interacción con otros individuos. Más allá de señalar el contexto social, como lo hacen Delval y Vigotsky, Freire dice que la educación está enmarcada en la política, no es neutral. El sujeto cognoscente según Freire¹⁹⁰ debe estar relacionado con la unidad, la disciplina y el trabajo con el pueblo buscando la opción revolucionaria.

Parafraseando a Freire diríamos que para lograr un cambio revolucionario en la relación educativa, se necesitarían profesores que sean coordinadores educativos que lleguen a ser especialistas gracias a la práctica de su trabajo con los alumnos, y no "expertos" alejados del aula, teóricos educativos que no creen en los alumnos ni en su trabajo docente e incapaces de comunicarse con ellos.

La propuesta freiriana cambia los conceptos tradicionales utilizados en la relación educativa occidental.¹⁹¹ Así, en lugar de escuelas utiliza el concepto de "Círculos de Cultura", en lugar de analfabetas, alfabetizandos; en lugar de alfabetizadores, animadores culturales; en lugar de cursos, debates en donde se proponen las "palabras generadoras", las cuales, mediante el diálogo se tratarán de dar a conocer y a trabajar en equipo con los alfabetizandos.

¹⁹⁰ Cabe aclarar que el método freiriano está dirigido básicamente a la alfabetización de los adultos. Pero este método no sólo permitía al analfabeta aprender a leer y escribir sino, primordialmente, enseñaba a los analfabetas a leer su realidad y a escribir su cultura, donde, quizá primeramente, era necesaria la concientización del individuo cognoscente de su situación social de marginación y de explotación, para posteriormente, interesarse por cambiarla mediante la adquisición de la herramienta llamada lectoescritura. El método de la palabra generadora se encuentra en el texto de Freire, Paulo *La educación como práctica de la libertad*, pp. 112-122.

¹⁹¹ En general podría decirse que el cambio de nombre en los conceptos utilizados en la relación educativa tradicional data de fines del siglo XIX y principios del XX cuando sucede el fenómeno copernicano en la educación. El centro de atención y de acción en la educación cambia del maestro al alumno, de magistrocéntrica a paidocéntrica, se comienza a ver a la escuela no como la preparación para la vida, sino la vida misma, se habla del alumno libre y de crear un ambiente de libertad, la relación poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería, al maestro se le considera como auxiliar, facilitador o coordinador del libre y espontáneo desarrollo del alumno.

Freire se sitúa mucho en la relación educativa simétrica entre los participantes donde la construcción del conocimiento propone se dé en grupo. No sólo el alfabetizando va a aprender a "leer" y "releer" su realidad para luego estimularse a aprender a leer y escribir palabras, sino también, los animadores culturales tendrán que aprender a leer la realidad de los alfabetizandos para llegar ambos a una plena transformación. De esta forma, el aprendizaje de la palabra adquiere un significado muy importante y real para los participantes.¹⁹² Así, el desarrollo del alfabetizando se produce vinculado estrechamente con la sociedad en la que vive, no sólo *estar* en ella sino también *con* ella.

Piaget (1994) y Bruner (1990) señalan que en el constructivismo se incorporan las teorías críticas las cuales le dan un papel importante a los sujetos y a su protagonismo. La propuesta educativa de Freire (1969) coincide con el enfoque crítico mencionado por los autores anteriores. Se refiere a que la educación debe ser crítica y criticista, donde se intente pasar de una conciencia ingenua a una crítica. "Donde la educación posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática"¹⁹³ y lo coloque en diálogo constante con el otro buscando permanentemente el cambio.

Freire critica a la educación tradicional, a la que llamó "bancaria" porque le falta apego a la comprobación, a la invención, al estudio, porque es verbosa, es palabrería, no comunica sino sólo hace comunicados, el profesor deposita o vacía en el alumno conocimientos, domesticando la relación educativa. Por tanto, habría que buscar una educación más simétrica, más democrática, que en una relación comunicativa y dialógica *educador-educando* con *educando-educador* busquen saber más, criticar y transformar. Aunque otros autores, al hablar de democratización de la educación y de la cultura, incluso de la comunicación, dicen que significa vulgarizarla, cretinizarla.

Freire se ubica en la necesidad de la democratización política sobretodo de su país Brasil,¹⁹⁴ lo cual favorecería la criticidad en el brasileño y su

¹⁹² Información obtenida de "Cartas a una joven nación" publicada en *Paulo Freire y la educación liberadora* antología de Miguel Escobar G., México, coeditado por la SEP y Ediciones El Caballito, 1985, pp. 123-126.

¹⁹³ Freire, Paulo *La educación como práctica de la libertad*, p. 85.

¹⁹⁴ "La campaña de alfabetización que seguía el método de Freire había sido permitida por el gobierno populista del presidente Joao Goulart en Brasil, pero este gobierno fue derribado por un golpe de estado militar en el año de 1964," en Miguel Escobar G. "*Paulo Freire y la ...*", op. cit., p. 10. Para ese entonces, Brasil tenía "aproximadamente cuatro millones de niños sin escuela y 16 millones de analfabetos mayores de 14 años" en Freire, Paulo "*La educación como...*", p. 97. Después del golpe de Estado, Freire inicia un largo periodo de exilio en países como Chile, en Estados Unidos y Suiza. Este último país le sirve de enlace para continuar su trabajo libertario por los oprimidos: los del continente africano.

consecuente humanización. Al ser democrático y humanizado éste tendría más elementos para discutir los problemas que le aquejan, con mayor profundidad, con más criticidad y permeabilidad. Así, el brasileño deconstruiría su realidad desvinculada, su ingenuidad para percibirla y encararla, su superficialidad para problematizar los asuntos que le conciernen. Para construir una vida y conocimiento más humano, más crítico. La alfabetización haría la función de andamiaje para leer y construir y reconstruir su conocimiento a partir de la palabra impresa, y para poder comunicar y enseñar mediante la escritura su cultura.

Freire plantea cuatro estados de conciencia en el individuo no superpuestos uno a otro aunque sí oponiéndose en momentos, los cuales es necesario conocerlos para llegar a construir un conocimiento más complejo, más elevado y crítico, los estados de conciencia son: crítica, ingenua, mágica, fanática. La conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales. La conciencia ingenua (por el contrario) se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada. La conciencia mágica, no se considera "superior a los hechos", simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. La conciencia fanática cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación.¹⁹⁵

Vigotsky, Coll y Ausubel plantean que cuando los niños llegan a la escuela ya llevan un conocimiento preescolar o previo aprendido en su interacción familiar y social, es decir, no llegan a la escuela con cero conocimiento. El niño recién nacido de inmediato empieza a interpretar, a "leer" el mundo que lo circunda. Lo que observa, oye o siente lo interpreta a su manera, así empieza a aprender. Freire dice que "basta con ser hombre para ser capaz de captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar y desorganizado. De ahí que no haya ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta."¹⁹⁶ El bebé seguramente tendrá un saber muy exiguo pero lo tiene.

El analfabeta tendrá también un saber muy escaso o exiguo pero lo tiene. No se encuentra en una ignorancia total ni absoluta; sin embargo, por ello, la realidad la va a captar de diferente forma, según el grado de aprensión del conocimiento que posea, también por lo ingenuo que sea, por el lugar que ocupa en la escala socioeconómica o el tipo de relación que hasta el

¹⁹⁵ Freire, Paulo *La educación como...*, op. cit., pp.101-102.

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 101.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

momento haya vivido. Su percepción será más crítica si tiene más elementos para conocer la causalidad auténtica y circunstancial de los fenómenos que observa y analiza.

La conciencia mágica de las personas lo es en la medida en que conciben las causas mínimamente. Se percatan de los acontecimientos, pero les otorgan un valor mayor que no pueden verificar, sometiéndose las personas a los hechos con obediencia. No hacen mucho por cambiar la situación de las cosas. Esperan pasivamente, sin mover un brazo, el transcurso de los hechos. Tal vez el individuo pensaría "es mi destino", "nací para maceta y del corredor no paso".

Contrariamente a la conciencia mágica la ingenua se cree por sobre los hechos controlándolos desde afuera y por eso le otorgan un sentido a su conveniencia o como mejor les agraden. Es decir, esta conciencia se sobrepone a la realidad, la concibe como quiere llegando incluso a ser patológica, y cuando esto sucede, los sujetos son capaces de excederse en sus actos al grado de llegar a ser irracionales, acomodando o adaptando los hechos como mejor les guste, desee o convenga.

En este sentido, cualquier acción que el sujeto realice quedará sellada por el tipo de conciencia que tenga. Si un profesor es crítico su actitud en el trabajo escolar será reflexiva, dejará al alumno participar democráticamente, habrá en esa relación educativa una interacción comunicativa y no sólo informativa, facilitará que el alumno construya su conocimiento. Sin embargo, aun cuando el profesor posea muchos conocimientos su comportamiento puede ser como una acción ingenua, como la del profesor de la escuela tradicional o educación bancaria, donde lo único que hace es vaciar la información en el cerebro vacío del alumno e ingenua y supuestamente éste aprenderá.

Por lo antes expuesto consideramos que Paulo Freire podría ser ubicado en el movimiento educativo del constructivismo, por los elementos críticos que propone en su método de aprendizaje, por la simetría en la relación educativa entre los *educadores-educandos* y *educandos-educadores*, por la parte activa que le otorga al otrora alumno pasivo, porque va más allá al considerar no sólo el entorno social, sino también la función no neutral de la educación y enmarcarla en una intención política.

El alfabetizando debe construir su propio objeto de conocimiento, es decir, lo que a él le interesa aprender a leer y escribir, aunque primero debe aprender a *leer* su realidad y su cultura, del libro de la vida; para después utilizar el andamiaje de la lectoescritura lingüística para imprimir con grafías, su

realidad y su cultura. Porque, además, para llegar a incorporar a un alfabetizando al mundo de la lectoescritura tendría que pasar por un proceso, no precisamente por estructuras, pero sí tendría que dejar atrás ciertas formas estructuradas de pensamiento mágicas e ingenuas y hasta patológicas para acceder a un estado de concienciación o crítico. Donde los factores humano, reflexivo y tolerante serían las características de los individuos participantes de una propuesta como la aquí descrita.

Paulo Freire en su texto "¿extensión o comunicación?" polemiza en torno a los dos conceptos del título. Dice que "estructura vertical" es el mundo creado por el hombre, el mundo social, histórico y humano donde prevalece un mundo de comunicaciones, donde se da el conocimiento humano caracterizado por la intersubjetividad o intercomunicación.

En este sentido, la comunicación es una acción presente en la interacción entre los sujetos cognoscentes, donde van a interactuar en torno a un objeto cognoscible, donde la comunicación se va a dar cuando existan dos o más hombres, donde uno piensa un objeto y mediatiza al otro con su pensamiento, con su objeto pensado, donde -según Freire- la comunicación se da a través de signos lingüísticos. Nosotros añadiríamos que la comunicación se da también a través de otros lenguajes no lingüísticos y no verbales como los comportamientos proxémicos, los gestos kinésicos o las entonaciones orales por mencionar algunos.¹⁹⁷

Por tal razón, cuando un sujeto piensa un objeto este va a servir como vehiculizador de la interacción de los sujetos, Freire se refiere al objeto pensado no como la incidencia final del pensamiento de un sujeto sino sólo es el mediatizador o hasta el pretexto de la comunicación.

En este sentido, en la interacción comunicativa no existiría un emisor y un receptor sino sólo una comunicación recíproca, donde ninguno de los dos interactuantes es poseedor de un contenido estático, cristalizado que transmite al otro, sino sólo sujetos co-intencionados al objeto de pensar, en común acuerdo por invocar con el pensamiento un objeto. Donde los interactuantes van a manejar un código común significativo que les dice o

¹⁹⁷ En el texto *Cartas a Guinea-Bissau*, México, Siglo XXI, 1977, Paulo Freire se refiere a las distintas formas de codificar visualmente un concepto y menciona entre otras la pictórica (pintura, dibujo, fotografía), la gráfica (lenguaje escrito) y la mímica (expresión del pensamiento por medio de gestos). Al referirse a esta última, Freire dice que el estudio de la mímica en un futuro abrirá ciertos filones de estudio. Citado en Escobar G., Miguel *Paulo Freire y la educación liberadora* México, Ediciones El Caballito y la SEP, 1985, pp. 160. A lo cual nosotros comentamos que en el actual trabajo, comenzamos a mirar parte de este filón señalado por Freire, al desarrollar la *kinética* (estudio de los gestos) que incluye a la mímica; pero vamos un poco más al estudiar también a la *proxémica* (estudio del comportamiento y las distancias del hombre), todo tratando de relacionarlo con la educación y la comunicación.

significa algo, donde comprensión, inteligibilidad y comunicación no van a estar separados. "Es más, inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente."

En este esquema no se daría la transmisión o extensión de un saber; por ello Freire critica a la educación tradicional o bancaria, donde el profesor es el dueño del saber y sólo se lo transmite o extiende a un depositario del mismo. Para Freire la educación es comunicación en el sentido de la dialogicidad, del encuentro entre sujetos interlocutores, que buscan la resignificación de los significados.

Una relación entre sujetos donde no predomine lo acritico pero si se tome en cuenta la relación *pensamiento-lenguaje-contexto* o *realidad*. Freire pone atención en la comunicación cuyo contenido son convicciones, "además de la comprensión significativa de los signos, existe el problema de la adhesión, o no adhesión, a la convicción expresada por uno de los sujetos comunicantes."

Es decir, uno de los interlocutores puede entender el significado de los signos y tomar en cuenta el contexto pero no tiene la convicción de ese significado. Un ejemplo puede ser cuando se sientan a dialogar los del Consejo General de Huelga (CGH) y las autoridades de la UNAM.¹⁹⁸ El CGH presenta su pliego petitorio de seis puntos que no comparten o no tienen la convicción de resolver las autoridades. Es decir, no obstante la comprensión de los signos, sus significación y el contexto, no es suficiente para compartir la convicción de los contenidos. Las dos partes de la relación comunicativa evocan un mismo significado, el pliego petitorio, sin embargo, la significación que ambas partes le dan al concepto es diferente. Aunque Freire se refiere a la convicción mágica del campesino en el sentido de creer algo por creencias incipientes y empíricas y que choca con lo técnico, en este caso nos referimos a la convicción política del contenido de los seis puntos del pliego petitorio del CGH.

En el caso del texto citado "extensión o comunicación" cuando Freire se refiere al trabajo del agrónomo en la relación de este con los campesinos,

¹⁹⁸ El 20 de abril de 1999 en la Universidad Nacional Autónoma de México estalló una huelga de estudiantes que se oponía al alza de las cuotas de inscripción así como del pago de otros trámites administrativos. El movimiento estudiantil universitario creó un consejo para que los representara en las negociaciones con las autoridades de la institución al que pusieron Consejo General de Huelga (CGH). Las cuotas fueron el detonador de un conflicto social mucho más amplio y complejo. En el campus universitario tomó forma la política económica que crea pobreza en grandes cantidades. Sin embargo, después de nueve meses y medio de huelga, el 6 de febrero del 2000 las autoridades universitarias, haciendo uso del principio de autoridad decidieron recuperar las instalaciones del campus universitario con el apoyo de la Policía Federal Preventiva (PFP), y detuvieron a casi mil estudiantes huelgistas.

cuando no se llega a una relación comunicativa, es decir, a una convicción del significado de los signos entre extensionista o agrónomo y el campesino, entonces, el agrónomo recurre a medios de persuasión con el uso de los medios masivos de comunicación, donde un proceso educativo-libertador se pierde de vista.

En el ejemplo del CGH y las autoridades universitarias, las dos partes recurrieron al uso de medios masivos para dar a conocer sus respectivas posturas ante el conflicto universitario, sin embargo, no hubo simetría en el acceso y cobertura del conflicto y en el uso de medios. Mientras las autoridades universitarias tenían acceso a la difusión de mensajes pagados a través de la radio, televisión y prensa, los *cegeachistas* tenían acceso a esos medios pero sólo mediante las entrevistas y cobertura informativa, más no por capacidad de pago de desplegados o por presencia institucional.

Freire se refiere también a que el proceso de comunicación humano no puede estar exento de los condicionamientos socio-culturales, porque al no compartir la convicción política de la significación de ciertos mensajes, se puede llegar a la conclusión errónea de falta de capacidad de diálogo. De allí a un proceso de manipulación o de violentación de la relación sólo hay un paso.

En el aspecto humanista que debe cubrir la relación entre extensionista y campesino, Freire rechaza toda forma de manipulación porque ésta contradice la liberación del campesino. El humanismo sólo es verdadero, cuando "se da en la acción transformadora de las estructuras donde se encuentran "cosificados", o casi "cosificados" (los campesinos)." Un verdadero humanismo toma en consideración la experiencia de los sujetos que participan en la relación educativa.

En el caso del movimiento estudiantil, si las autoridades hubiesen tenido una actitud más abierta y flexible hacia la solución del conflicto, se hubiera considerado el pliego petitorio como el punto de partida de los problemas y necesidades de los estudiantes. Así el movimiento estudiantil se hubiera convertido en un objeto de indagación más que en algo problemático con miras a una solución vertical. Donde la participación de los sujetos, tanto emisores como receptores, tanto autoridades educativas como estudiantes estarían convergiendo en la solución de un problema y no sólo se buscaría "solucionarlo" verticalmente o complacer a los estudiantes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo III. Caracterización de la Comunicación Educativa

Para aportar elementos de construcción de un concepto como el mencionado en el título de este apartado, inicialmente repasaremos algo de lo escrito y reflexionamos sobre el tema así como de las dos disciplinas que lo componen, la comunicación y la educación para, posteriormente, tratar de llegar a una caracterización integrada del concepto. Desde luego no sería una formulación conceptual terminal sino sólo una reflexión más para contribuir a darle forma a este llevado y traído concepto llamado *Comunicación Educativa*.

El concepto en cuestión lo encontramos como una acción que trata de dar cuenta de una interacción llevada a cabo entre dos o más individuos, principalmente en espacios escolares presenciales formales, informales y el relacionado con el uso de medios tecnológicos aplicados a procesos de enseñanza aprendizaje a distancia. Este último caso, trata de la educación elemental como la alfabetización y la básica o primaria a grupos sociales marginados de los servicios educativos ubicados en el medio rural e indígena, sin soslayar las zonas urbanas; aunque la educación a distancia también la practican instituciones de educación superior para hacer extensiva su oferta educativa (licenciatura y posgrados), y además, hacer labor de extensión de la investigación y de la cultura a través del uso de diversos medios masivos informativos y de acciones educativas llamadas extramuros.

En el caso de la extensión de la cultura o académica esta ha sido practicada tradicionalmente en México por las universidades, los contenidos han sido la divulgación de los resultados de la investigación y la extensión de la cultura. Por lo menos así quedó estipulado en el Reglamento de Extensión Universitaria de 1930, elaborado por la Universidad Nacional de México.

Las acciones extramuros universitarias se centran principalmente en la distribución de los beneficios y resultados de la investigación y de la enseñanza superior,¹⁹⁹ a través de publicaciones, conferencias, servicios bibliotecarios, bufetes gratuitos, asesorías técnicas, campañas, servicio social, docencia abierta y extracurricular, exposiciones, eventos artísticos, programas de radio y televisión entre otras actividades. Las demás instituciones de educación superior mexicanas suelen seguir el modelo formulado por la Universidad Nacional de México.²⁰⁰

¹⁹⁹ Labradero Iñigo, Magdalena y Luis Carlos Santander "La extensión académica en México: una mirada retrospectiva" en *Perfiles Educativos*, nueva época, número 4, enero-febrero-marzo, p. 29.

²⁰⁰ En ámbitos universitarios de otras latitudes del planeta, las universidades sí realizan acciones educativas diferentes a la divulgación de los resultados de la investigación y extensión de la cultura como es el caso de la India, Estado de Asia meridional, donde las instituciones de enseñanza

Por otro lado se encuentran los trabajos que se separan del uso de los medios y tratan de conceptualizar a la *Comunicación Educativa* como una acción llevada a cabo entre dos o más individuos, la cual forma parte de un proceso donde hay una intención marcadamente educativa, es decir, se comunica para educar. En este sentido, Jaime Trilla señala "entendemos por comunicación educativa cualquier proceso de comunicación que genere algún efecto educativo."²⁰¹

Aunque esta definición Trilla la ubica en el ámbito de la educación formal, donde existe un propósito pedagógico, un maestro y alumnos, un espacio escolar diseñado para tal fin, una enseñanza graduada, sistematizada y un tiempo prefijado para llevarla a cabo, no por ello soslaya que pueda llegar a tener un efecto educativo una acción que no tuviese ese propósito: "Procesos de comunicación ajenos a cualquier clase de estructuración pedagógica, pueden generar efectos de educación: la conversación simple y espontánea, por ejemplo."²⁰²

Es en este caso donde se puede ubicar a los contenidos de los medios masivos informativos como más adelante lo explicaremos y otras acciones de los sujetos sociales que mencionaremos en su momento.

3.1 Medios tecnológicos y Comunicación Educativa

La tecnología aplicada a procesos de enseñanza aprendizaje ha sido llamada o ha sido dejada entrever así por varios autores como *Comunicación Educativa* sin explicar, muchas veces, por qué o a partir de qué se puede llamar de esa forma. El caso más específico es cuando algunos proyectos educativos donde se ha propuesto introducir medios tecnológicos han recibido ese nombre. Para tratar de encontrar pistas del por qué ese uso del término nos remontamos a América Latina, en la época posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Hasta antes de la segunda conflagración mundial la situación de Latinoamérica era muy deprimente para los grupos mayoritarios, aunque ello no quiere decir que en los años posteriores la situación de las mayorías haya sido modificada totalmente. Los países del área se caracterizaban por ser economías basadas en la exportación de un solo producto

superior participan en el Programa Nacional de Educación de Adultos realizando campañas de alfabetización.

²⁰¹ Trilla Bernet, Jaime *Otras educaciones, animación sociocultural, formación de adultos y ciudad deportiva*, p.22.

²⁰² *Ibidem*, pp. 22-23.

principalmente agrícola. Contrariamente importaban muchos productos manufacturados provenientes de diversas regiones del mundo. Las relaciones económicas entre los países latinoamericanos eran escasas.

Con la Segunda Guerra Mundial se provocó una mayor relación interzonal latinoamericana debido a las dificultades para abastecerse de productos manufacturados; se comenzaron a reconocer condiciones similares de explotación, de dependencia y desventaja en el intercambio de productos con los países industrializados, se coincidió con ciertos movimientos políticos que resaltaban los rasgos autóctonos así como la necesidad de coordinar sus economías para atacar problemas de pobreza, desnutrición, indigencia, salud, analfabetismo, etc.

"La pobreza de los países latinoamericanos y del Caribe representaba en 1972 en términos de familias:"

<i>Familias</i>		<i>Habitantes</i>	
Familias pobres	23.600.000	Habitantes pobres	118 millones
Familias en miseria o indigentes	14.600.000	Habitantes indigentes	73 millones
Población total: 274 millones de habitantes			
(OEA-PD 1978:2 - 7)			

Cuadro No. 1 Dimensión parcial de la pobreza²⁰³

En este cuadro se pretende destacar la precaria situación en la que vivía la familia de esa época, de 274 millones de habitantes 191 millones vivían en condiciones de pobreza e indigencia (casi el 70%) con la consecuente desnutrición, falta de educación, insalubridad, etc.²⁰⁴ Esta situación puede

²⁰³ Citado en Guillén, Carlos *El desafío a la educación de adultos: la pobreza* en Revista Interamericana de educación de adultos, Vol. 3, números 1-2, México, publicación del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA y el CREFAL, 1980, p.23.

²⁰⁴ Cabe destacar que a finales del siglo XX la densidad demográfica de la región latinoamericana y caribeña ha cambiado. Según datos del investigador José G. Vargas-Hernández, en el año de 1998, la población de Latinoamérica y del Caribe era de 450 millones de personas, alrededor del ocho por ciento de la población del mundo. De esa cantidad, según Adital/Canal Solidario de España en versión electrónica, el 44 por ciento vive en situación de pobreza, aproximadamente 200 millones de personas. Es decir, la población latinoamericana y caribeña ha crecido en el término de 20 años (1978-1998) un 64 por ciento. Comparativamente, el porcentaje de población en condiciones de pobreza pasó del 70 por ciento al 44 por ciento. Sin embargo, la cantidad de población latinoamericana en condiciones de pobreza aumentó al pasar de 191 millones a 200 millones de personas. Respectivamente:

Vargas-Hernández, José G. *Algunos mitos, estereotipos, realidades y retos de Latinoamérica* en:

<http://www.icd.org.uy/mercursosur/informes/encuentro/vargas8.html>

Latinoamérica: 20 millones de pobres más que hace 5 años en:

<http://www.adital.org.br/asp2/noticia.asp?idiomaES¬icia=4249>

explicar de alguna manera las acciones educativas que se llevaron a cabo y el por qué de la transferencia de tecnología, principalmente de Estados Unidos y en ocasiones de Europa, para resolver los problemas de atraso económico, educación y pobreza de la región.

La situación educativa que privaba entre 1970 y 1977 en la región de América Latina era la siguiente: "la población escolarizada pasó de 55 millones a 78.7 millones pero el crecimiento mayor fue en educación superior (171 %) y en educación media (91 %), en tanto que la básica creció en un 30 %. Once millones de niños entre 6 y 11 años quedaron fuera del sistema escolar"²⁰⁵ en esa década.

En cuanto a la cantidad de analfabetas adultos Allard dice que era de 45 millones de una población adulta de 159 millones; además de cada mil niños inscritos en primer año de primaria menos de 500 terminaron el cuarto año "tanto los niños como los adultos que viven en el medio rural tienen déficit aún más acusados en el plano educativo, cualesquiera sea el indicador que se utilice, más analfabetismo, más escuelas incompletas, mayor deserción, etc."²⁰⁶

Como era de esperarse, los adultos y los niños del medio rural acusaban la mayor parte de los problemas de falta de educación, insalubridad, analfabetismo, desnutrición, deserción escolar, escuelas incompletas. Los movimientos populares apuntaron sus acciones a tratar de subsanar estas deficiencias. Se emprendieron acciones impulsadas por los gobiernos tendientes a mejorar la situación de los más pobres. Es bajo este panorama donde la adopción y utilización de tecnologías se comienza a introducir con miras a apoyar la alfabetización, la producción de los pequeños agricultores y a los grupos marginados.

La educación se comenzó a mirar como el factor de crecimiento económico, se le concibió como una inversión que aumentaría la tasa de crecimiento, "diversas declaraciones a nivel gubernamental, como las que dan origen a la Alianza para el Progreso y la Declaración de los Presidentes de América en 1967, destacan el carácter prioritario de la educación."²⁰⁷

Estos proyectos comienzan a incluir en su puesta en marcha la introducción de técnicas de planificación y administración, capacitación y mejoramiento de los maestros, el uso de medios colectivos de información. Sin embargo,

²⁰⁵ Allard, Raúl *La educación de adultos en el contexto Latinoamericano* en Revista Interamericana de educación de adultos, Vol. 3, números 1-2, México, publicación del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA y el CREFAL, 1980, p. 12.

²⁰⁶ *Ibidem*, pp. 12-13.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 14.

el uso de los planes y programas educativos así como el de programas de radio y televisión para instruir a los campesinos y a los analfabetas tuvo la característica de ser una mera trasposición de programas y contenidos elaborados de manera administrativa por personas alejadas de los receptores que los iban a utilizar.

Se transmitieron programas de alfabetización por radio; educación supletoria, por radio y televisión incluyendo primaria o básica y educación media; entrenamiento de maestros por radio y alfabetizadores por cine y televisión. En algunos países fueron utilizadas cintas magnetofónicas, combinadas con material visual, para entrenar maestros y supervisores y alfabetizar a través de grupos móviles, además de que se utilizaron diarios y revistas para los casos más avanzados de alfabetismo.²⁰⁸

La utilización de diversos medios tecnológicos de transmisión para llevar a cabo acciones de alfabetización, de capacitación y aprovechamiento de la tierra, de incremento de la producción agrícola, de capacitación docente, de enseñanza de la educación básica, de hacer extensivo el conocimiento, de establecer relaciones de comunicación entre las diversas comunidades, son formas de enseñanza y de comunicación que se basaron en ciertas pedagogías o teorías del conocimiento.

De los diferentes medios tecnológicos usados para realizar acciones de enseñanza-aprendizaje fuera de la escuela, la radio generalmente constituyó una alternativa poco costosa y viable ante el recurso exclusivo a los apoyos audiovisuales y los medios impresos. "En América Latina, las primeras radioescuelas -o emisiones radiales dirigidas a grupos de oyentes- se iniciaron en Colombia en 1947"²⁰⁹ en la ciudad de Sutatenza. Esta radio fue la primera radioescuela a amplia escala de América Latina y sirvió como modelo para casi todos los programas similares de la región.

Diversas escuelas radiofónicas se crearon en varias partes del continente latinoamericano, por ejemplo en 1962 se formó en Honduras un proyecto conocido como Acción Cultural Popular Hondureña (ACPH) el cual contaba con 343 centros de oyentes y siete mil 520 estudiantes. Este proyecto, según Robert White, dirigió del de Sutatenza porque no se limitaba a la capacitación básica sino que promovía el cambio social (La Belle, p. 154). Se procuró estimular a los campesinos radioyentes a desempeñar un papel más activo para resolver sus problemas a través de una acción comunitaria

²⁰⁸ Para mayor información de las acciones y programas educativos llevados a cabo para el desarrollo económico de Latinoamérica y los países del Caribe de habla inglesa y Surinam, consúltese el ensayo de Raui Allard mencionado anteriormente.

²⁰⁹ La Belle, Thomas J. *Educación no formal y cambio social en América Latina*, p. 153.

voluntaria y cooperativa más participativa. Los radioyentes también fueron un club de amas de casa, un comité de desarrollo de la comunidad y, en ocasiones, una cooperativa de consumidores o productores y una de crédito.

También en Ecuador, Argentina y Bolivia se formaron radioescuelas al estilo de Sutatenza. En Ecuador se crearon las Radioescuelas Populares de Riobamba en 1962. En 1971 se creó en la región de Reconquista, al norte de la República Argentina el Instituto de Cultura Popular (INCUPO) el cual fue un programa que siguió el modelo de Sutatenza, dirigido fundamentalmente a la alfabetización, a través de un método de instrucción psicosocial, influido por las teorías de Freire.

En Bolivia se creó un programa llamado INDICEP o Instituto de Investigación Cultural para la Educación Popular. Al principio siguió el modelo de Sutatenza pero más tarde adoptó el método psicosocial de Freire, destinado a liberar y concientizar al campesino pobre, analfabeta, oprimido y marginado de los beneficios sociales.

Hornik, Mayo y McAnany descubrieron que las radioescuelas no tuvieron el efecto de cambio social en las comunidades donde se transmitieron sus programas sobre todo porque muchos de estos proyectos se basan sobre la falacia de que los mensajes transmitidos por los medios de comunicación masiva tendrían automáticamente un efecto directo y poderoso sobre la audiencia total.²¹⁰ Se creyó en la omnipotencia de los medios, el uso de la tecnología como solución a los problemas de desarrollo, pobreza y atraso educativo de la región. Se dejó de lado la participación de los grupos sociales receptores en la formulación de los contenidos de los programas, la participación se limitó a aceptar o rechazar los contenidos.

Aquello que los grupos populares criticaron de la educación tradicional como orientar, dirigir, repetir, memorizar, hacer tareas precisas y corregirlas bajo el dictado de un maestro presente se repitió con las radioescuelas, "los sistemas de enseñanza de Sutatenza y Ecce no fueron, en sus comienzos, otra cosa que un gran alto parlante del aula escolar tradicional."²¹¹

En México, la utilización de la radio para fines educativos ha sido muy limitada y ha estado caracterizada por una falta de planeación adecuada, escasez de recursos, improvisación e incumplimiento de las leyes. "Las experiencias mexicanas se limitan a dos sistemas de escuelas radiofónicas:

²¹⁰ *Ibidem*, p. 158.

²¹¹ ----- "La radio educativa en América Latina" en revista *Tecnología y comunicación educativas*, México, ILCE, 1986, año 1, No. 2, febrero-abril, p. 29. Cabe aclarar que el presente artículo no tiene autor aunque sí la siguiente nota: Tomado de *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación/CIESPAL* No. 14 (Abr.-Jun. De 1985), Quito, Ecuador, p.p. 2-3, 16-17.

Escuelas Radiofónicas de Tarahumara y Escuelas Radiofónicas de Huayacocotla. La primera de ellas ya desaparecida y la otra modificada.²¹²

De las pedagogías utilizadas para enseñarle al campesino técnicas para hacer rendir más la tierra o para alfabetizar a la población, o para capacitar o actualizar a los docentes, Juan E. Díaz Bordenave²¹³ señala tres tipos de pedagogías: a) de la transmisión, b) del condicionamiento y c) de la problematización.

La *Pedagogía de la Transmisión* fue criticada y calificada por Paulo Freire como "educación bancaria", y por otros autores como magistrocéntrica. Centra su acción en el docente, este es poseedor del conocimiento y eje de todas las actividades que se desarrollan en el aula; en el caso de la alfabetización el educador "deposita" en los analfabetos palabras, sílabas, letras y su cosmovisión del mundo, no considera al hombre como un individuo que puede comunicarse con los demás hombres, no busca transformar la realidad del alfabetizando sino sólo adaptarlo a ella.

Freire considera los métodos tradicionales de alfabetización como instrumentos "domesticadores", alienantes, donde el educando es un objeto de manipulación de los educadores, no se le permite pensar al educando sino sólo reproducir lo que el educador le depositó en su pensamiento, lo que aquel le obsequió a quién nada conoce o tiene. En esta dirección, la teoría no tiene comprobación, ni invención, es pura palabrería, es "sonora", "asistencialista", y la educación no comunica sólo transmite comunicados.

La pedagogía de la transmisión fue calificada por Freire como "asimétrica" donde sólo se consideraba al hombre como espectador del proceso y no parte de él, fue utilizada en muchos casos por la Tecnología Educacional (vía las radioescuelas o los programas de televisión) que llevó educación, capacitación, alfabetización o actualización, como "una entrega de conocimientos sin el correspondiente esfuerzo por desarrollar las habilidades intelectuales (observación, análisis, evaluación, extrapolación, comprensión, etc.) de los agricultores."²¹⁴

Aun cuando se tuviese la intención de llevar educación a los faltos de ella, si en el proceso de capacitación los docentes o educadores (aun siendo parte de un grupo popular) no tenían claro el papel de transmisores que jugaban en el proceso, se convertían en parte del estado o del sistema de cosas que

²¹² Romo Gil, María Cristina *Introducción al conocimiento y práctica de la radio*, p. 92.

²¹³ Díaz Bordenave, Juan E. "La transferencia de tecnología apropiada al pequeño agricultor" en *Revista Interamericana...* op. cit., p. 88.

²¹⁴ *Ibidem*, p. 89.

pretendían cambiar. En este rubro cayeron las radioescuelas populares que se dedicaron a llevar por el medio sonoro lo que los libros de texto, de la escuela presencial, decían. La asimetría en la relación educativa, la verticalidad en el manejo de los contenidos educativos, la memorización de los nombres, datos y fechas se repitió en las radioescuelas populares.

El centralismo en la opinión, comentarios y manejo de los contenidos se dio en los docentes transmisores; los alumnos ante la imposibilidad de establecer una relación comunicativa real, de ida y vuelta, de modificación o adecuación de los contenidos a su realidad, de creatividad con el medio tecnológico y preservación de la propia identidad del pueblo, asumieron una actitud conformista. La opresión de la que trataban de sacudirse en la educación tradicional se preservó.

Los datos técnicos que hacían ver bien a las radioescuelas se medían en los costos y en el egreso del estudiantado, "las escuelas radiofónicas serán mejores que los sistemas escolarizados tradicionales si el costo *per cápita* de sus alumnos es menor; si su rendimiento es similar o superior a los alumnos de los centros tradicionales en las mismas asignaturas y sometidos a las mismas pruebas; si la deserción es baja (25 por ciento); si al finalizar el ciclo escolar pueden presentar un porcentaje de alumnos aptos para asumir responsabilidades en la sociedad en función de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas."²¹⁵

Los comentarios favorables a las radioescuelas, en el sentido funcional, se orientaban principalmente en lo redituable técnica y administrativamente en comparación con las escuelas presenciales. Si el costo *per cápita* por los alumnos es menor al costo del alumno del sistema convencional, entonces la escuela es conveniente, abarata el gasto y atiende más a la demanda del servicio educativo; porque contrariamente, la escuela convencional sube el desembolso económico proporcionalmente al aumento de alumnos. En general, la puesta en marcha de la educación a distancia, vía el uso de medios tecnológicos, se ha visto como parte de la solución, por parte de varios regímenes, a la dificultad económica y a la escasez docente y de infraestructura material para atender al total de demandantes del servicio educativo.

Es decir, si la atención a la demanda educativa crece y llegase a satisfacerse mediante la instalación de un sistema radiofónico u otro medio tecnológico, si los alumnos son sometidos a un plan de estudios similar al de la escuela convencional (aplicándole solo leves modificaciones), si los alumnos pueden repetir lo que el maestro del sistema radial les enseña, si

²¹⁵ ----- "La radio educativa en América Latina" en...op. cit., p. 30.

además los egresados pueden insertarse en el mercado de trabajo (aclaramos que se dice en función de lo aprendido y de las destrezas adquiridas no tanto en relación con lo curricularmente propuesto), entonces, bajo esa lógica cuantitativa, el sistema es bueno, es funcionable.

La *Pedagogía del Condicionamiento* la cual está muy relacionada con el modelo de la psicología conductista, pone énfasis en los resultados del comportamiento, en las manifestaciones empíricas y operacionales del cambio de conducta, conocimientos, actitudes y destrezas. El modelo conductista quizá se comprende mejor en función de tres conceptos básicos: los estímulos contingentes, los estímulos discriminativos y las variables de condición.

Los estímulos contingentes pueden ser reforzadores o aversivos.²¹⁶ Si se refuerza una actividad aumentan las probabilidades de que se repita en condiciones similares (si llega a repetirse sistemáticamente el contexto puede convertirse en un estímulo discriminativo); contrariamente, cuando a la actividad le siguen estímulos aversivos, la posibilidad de repetición en circunstancias similares disminuye. En el modelo tradicional de enseñanza, el "punto" por la participación, por sentarse bien en clase y ser obediente, por repetir los comunicados de los profesores o la "estrellita" en la frente del alumno suelen ser claros ejemplos de los reforzadores.

Las contingencias pueden ser primarias o fisiológicas (las cuales pueden ser similares en todas las sociedades), y secundarias o aprendidas (pueden variar de un contexto sociocultural a otro). De las dos, quizá los estímulos contingentes secundarios pueden tener mayor influencia en las actividades de aprendizaje, como en este caso, del hombre. Es decir, cuando se recompensa una respuesta dada por el alumno, como la memorización y repetición de algún dato, nombre o fecha, el contexto donde se realizó la acción educativa, en este caso el salón de clases, puede convertirse en un estímulo contingente.

La forma y la extensión en que un determinado estímulo afecta la conducta depende de las variables de condición, las cuales se refieren a la forma en que cada persona siente la privación y la saciedad. Si al alumno le otorgan un "punto" o le pegan una "estrellita" en la frente muchas veces, al grado de saciarse, en consecuencia, el estímulo que era todopoderoso para que el alumno realizara tal o cual acción, lo satura y se corre el riesgo de que ya no realice la acción o el "aprendizaje". Para formar una conducta se debe mantener cierto grado de privación.

²¹⁶ La Belle, op. cit., pp. 79-81.

Desde el enfoque conductista, las contingencias fisiológicas o aprendidas, los estímulos discriminativos como llega a ser el contexto y las variables de condición las cuales pueden ser también fisiológicas o aprendidas son determinantes para que el patrón de conducta cambie o no.

"Mucha de la llamada Tecnología Educacional moderna...participa de la pedagogía conductista...empezando por la Instrucción Programada y terminando por el enfoque más amplio de la Enseñanza para la Competencia o el Dominio."²¹⁷ En realidad la programación de la enseñanza vía la tecnología educacional no estaría tan fuera de contexto si se aplicara en espacios acordes con los países donde fue diseñada; porque las economías de los países latinoamericanos presentan muchos desequilibrios económicos, sociales y políticos tan notorios o alarmantes con respecto a Estados Unidos o a los países europeos.

Si la educación conductista promete y cumple al alumno un futuro mejor: trabajo, recreación, salud, bienestar económico, a partir de la incorporación a dicho programa educativo, entonces, quizá no habría rompimiento entre lo programado y lo realizado. Sin embargo, si lo aprendido tiene poca relación con la vida actual, pasada y futura del alumno, entonces lo más probable es que la frustración sea el camino más inmediato. Si así ocurre no hay identificación del alumno con los valores que el programa educativo y el docente le propusieron. Puede venir enseguida la deserción escolar, no aprender o rechazar los contenidos y la consiguiente reprobación, o perder el alumno el sentido de la identidad personal.

Los buenos alumnos son, según Parsons, los que se definen según la fusión de componentes cognitivos y morales "los 'triunfadores' de la escuela elemental son tanto los alumnos "brillantes", que realizan fácilmente las tareas más estrictamente intelectuales, como los alumnos "responsables", que se "portan bien" y con quienes la maestra puede "contar" ante los difíciles problemas del manejo de la clase.²¹⁸ Es decir, los alumnos más funcionales son los que logran repetir brillantemente los contenidos del programa en cuestión o los menos "latosos" o "fastidiosos" de la clase, los más obedientes. Aunque Parsons lo ejemplifica con la educación elemental, los factores cognitivos y morales se encuentran presentes tanto en los programas de alfabetización como en los cursos de capacitación y actualización de los docentes o en las acciones educativas de las escuelas radiofónicas.

²¹⁷ Díaz Bordenave, Juan E. op. cit., p. 91.

²¹⁸ Alexander, Jeffrey C. *Las teorías sociológicas...*pp. 74-75.

Desde esta perspectiva el aprendizaje más relevante para el radioyente sería aquel que puede aplicar en la vida social. En este caso, la socialización tendría éxito en la medida en que el alumno logra identificarse con los valores del programa de estudios o con lo que el maestro le enseña y le transmite.²¹⁹

Al respecto retomariamos lo que Rodríguez Illera maneja en torno a lo que curricularmente el maestro está obligado a enseñar y lo que realmente enseña o transmite sin saberlo. El educador popular puede tener la intención de llevar el conocimiento a los grupos marginados y puede hablar con ellos de libertad, de emancipación o igualdad, pero su comportamiento dista mucho de ser facilitador o coordinador del proceso educativo, sin quererlo reproduce lo que cuestiona de la estructura ideológica dominante.

¿Qué "recompensa", en la dirección conductista, puede recibir un campesino si no tiene el capital cultural para entender un programa de televisión educativa?, o no tiene la infraestructura mínima para hacer trabajar y explotar la tierra como el educador le enseña o el programa visivo o el programa radial le sugieren, o en qué le puede beneficiar al analfabeta repetir "mi mamá me ama" cuando sus condiciones materiales de existencia le exigen otros contenidos y formas diferentes de aprendizaje. Por ello quizá el rechazo o fracaso de los programas educativos remediales elaborados desde otros ámbitos y lugares diferentes a donde se fueron a enseñar.

La *Pedagogía de la Problematización* es la que quizá mejor se adaptó a los beneficiarios de las acciones de enseñanza-aprendizaje que se llevaron a cabo en Latinoamérica, "lo importante no son los conocimientos o ideas ni los comportamientos correctos y fieles a lo esperado, sino el aumento de la capacidad del alumno -ciudadano participante y agente de transformación social- para detectar los problemas reales y buscarles solución original y creativa."²²⁰

²¹⁹ En *Por un análisis semiótico del currículum*, Rodríguez Illera diserta en torno a los conceptos currículum y currículum oculto. Por un lado plantea al currículum como lo más obvio, lo designado, cuando se utiliza teóricamente, una estructura capaz de subsumir los múltiples currícula-ocurrencia. Sería la parte manifiesta, más explícita, de un proceso de transmisión más amplio; siguiendo un criterio de intencionalidad, el currículum sería el conjunto de contenidos seleccionados y enseñados intencionalmente; según un criterio ideológico, constituiría la ideología "explícita" mientras que el currículum oculto conformaría la ideología "implícita". El currículum transmitiría fundamentalmente contenidos instrumentales, mientras que el currículum oculto haría lo propio con contenidos expresivos y sería algo confuso. Con respecto a lo que no se transmite es, simplemente, lo que se excluye del campo de lo enseñable, en Rodríguez Illera, José Luis *Por un análisis semiótico del currículum*, España, Paidós, 1988, pp. 69-90.

²²⁰ Díaz Bordenave, Juan E. op. cit. p. 92.

Esta pedagogía problematizadora tiene mucha relación con las ideas libertarias, concientizadoras, humanitarias y críticas de la educación liberadora de Paulo Freire. Esta pedagogía no separa la transformación individual de la transformación social, por lo cual ella debe desenvolverse en situación grupal. La problematización consistiría en que los educandos o alfabetizados pronuncien el mundo y las vivencias experimentadas en él, concientizarse acerca de como lo han vivido (y sufrido) para después plantear transformarlo, porque después de pronunciado y socializado el mundo retornaría problematizado a quienes lo pronunciaron y les exigiría un nuevo pronunciamiento, iniciando con ello el proceso de concienciación.

Los individuos tradicionalmente callados, bajo una pedagogía problematizadora, tendrían que decir su palabra, lo cual es un derecho de todos los hombres. Decir la palabra significa entablar un diálogo, pronunciar el mundo significa transformarlo, seguir el camino mediante el cual los hombres ganan significación como tales. Mediante el diálogo, que no la polémica guerrera donde uno trata de imponerse al otro, las personas participantes se encuentran, no hay ignorantes ni sabios absolutos, sólo hay hombres que en comunicación buscan saber más.

Dialogar significaría permitir y aceptar que uno va a influenciar al interlocutor, y que el interlocutor va a influenciar al primero. Los dos van a conocer de sus intenciones reales y verdaderas, se va a crear un ambiente de confianza. "Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición -un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos-, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada."²²¹

Si el profesor educador-educando asume una actitud simétrica, dialógica con su interlocutor entonces quizá le podrá enseñar aquello que su interlocutor le dijo de una manera desordenada y confusa. Al hacerlo de esta forma, el educador-educando estaría partiendo de la realidad de su interlocutor de los conocimientos y experiencias que le comunicó. La tarea del educador-educando va a ser la de estructurar esos saberes bajo una lógica sintáctica y exponerlos.

En cuanto a la participación de instituciones en procesos educativos, en 1970, en tres organizaciones religiosas comenzaron a trabajar muchos educadores católicos en favor de una educación para la liberación: la Conferencia Episcopal de América Latina (CELAM), la Confederación

²²¹ Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido*, p. 107.

Latinoamericana de Religiosos (CLAR), y la Confederación Interamericana de Educadores Católicos. Fruto de esos trabajos fueron dos impulsos programáticos: el primero es de la comunidad educativa, y el segundo es el enfoque educativo del lenguaje total.

El programa de la comunidad educativa se basa, como su nombre lo dice, en la organización programática de la participación de la comunidad en la actividad escolar de familias agrícolas. Los problemas a los que más se enfrentaban son: quién toma las decisiones que afectan a las escuelas; cómo se financian; conocer de donde proviene su éxito, si de su filosofía (orientada al humanismo, a través de experiencias creadas para acrecentar la información y crear nuevas actitudes y valores) o de las poblaciones que las apoyan.

La orientación ideológica del programa de la comunidad educativa se recibe del concepto de dependencia-liberación. Así, el programa se realiza en la comunidad y toda educación debe dirigirse hacia el desarrollo de una conciencia crítica, buscando el objetivo último de la democratización para evitar privilegios y lograr estructuras sociales justas y equitativas en América Latina.

El segundo programa es el del enfoque educativo del lenguaje total. Éste programa utiliza el concepto de concientización de Paulo Freire, pero según La Belle²²² fue desarrollado por el educador francés Antoine Vallet en Francia meridional. Mientras que para Freire la educación está vinculada con la praxis, la reflexión y la acción comunicativa del hombre sobre el mundo que pisa, para transformarlo en un mundo más libre, justo e igualitario, el lenguaje total toma cualquier objeto de los medios de información para construir un diálogo y transformar a éstos en medios de comunicación y busca con ellos el cambio social: "hemos de estimular y promover la perceptividad, criticidad y creatividad a través de los mismos medios. Esta es la finalidad primordial de la pedagogía del lenguaje total."²²³

La premisa fundamental de Gutiérrez es que vivimos en un mundo saturado de imágenes con sus respectivas repercusiones sociales, intelectuales y religiosas. Se ha pasado de una civilización verbal a otra visual y auditiva.²²⁴

²²² La Belle, Thomas, op. cit., p. 165.

²²³ Gutiérrez, Francisco *El lenguaje total: pedagogía de los medios de comunicación*, p. 29.

²²⁴ El texto anteriormente consultado fue escrito a principios de la década de los setenta. Cabe comentar que en esa época el desarrollo de la tecnología computacional o de los ordenadores era incipiente. Manuel Castells escribió a finales de la década de los noventa que los ordenadores han logrado integrar los medios visuales, auditivos y escritos en una red interactiva llamada Internet. A la saturación de imágenes mencionada por Gutiérrez habría que añadir que se está pasando a una interacción virtual aun no saturada, pero que quizá en breve lo será, auditiva, visual y escrita.

Aunque hoy, con la invención de la red de internet, diría Manuel Castells, la interacción comunicativa pero virtual se logra más y mejor al integrarse en un solo medio la imagen, lo sonoro y lo escrito. La imagen, según Gutiérrez, es la materialización del objeto, debido a la inmediatez en la transmisión encanta a sus receptores, afectándoles la percepción, la intuición y la afectividad antes de lograr captar la intención de los mensajes.

Para Gutiérrez los medios de comunicación social han logrado democratizar la cultura, las masas y por lo tanto su cultura ya serian parte de la historia. Este hecho hace que a las masas populares se les despierte el interés por más cultura, por conocer más para no sentirse menos a los demás. Los profesores tendrían, en este sentido, la misión de transformar a los medios de información en medios de comunicación. En lugar de enfrentarse a ellos, criticándolos, lo mejor sería utilizarlos, dominar los nuevos lenguajes suscitando nuevas formas de aprendizaje, integrarlos a la cultura local dado que cada día son más abundantes.

Aunque pululan cada vez más los medios de información y se han convertido en el entorno audiovisual con el que interactuamos de forma incesante y automática, no determinan unilateralmente la conducta: "algunos experimentos en psicología descubrieron que aun cuando la televisión presenta 3.600 imágenes por minuto y canal, el cerebro responde de forma consciente sólo a un estímulo sensorial de cada millón enviado."²²⁵

Es decir, los medios informativos y sobre todo los audiovisuales son sin duda el material básico de los procesos de comunicación. Vivimos en su entorno y la mayoría de nuestros estímulos simbólicos proceden de ellos, creando el marco para todos los procesos comunicativos de la sociedad en general, de la política a los negocios, incluidos deportes, arte y recreación. Pero son sólo eso, el marco desde donde la comunidad se relaciona más no determina su pensar y su hacer. Quizá determinará la acción orientadora de los individuos en su hacer recreativo sobre todo en las urbes, donde la prisa, la escasez del tiempo provoca que los individuos tengan poco tiempo para informarse de los lugares donde desean divertirse. O también podrían influir y determinar el comportamiento de las personas cuando su actividad social es reducida, (poca relación con la familia, los amigos, clubes sociales, escasa lectura de libros, periódicos, revistas u otras fuentes de información) y la frecuencia de relación con los medios es alta.²²⁶

Castells, Manuel, *La era de la información, economía, sociedad y cultura, la sociedad red*, Vol. I, pp. 590.

²²⁵ Castells, Manuel *La era de la...*, op. cit., p.368.

²²⁶ A finales de la década de los sesenta, se desarrolló un enfoque en la investigación en comunicación llamado Análisis del Cultivo. Este enfoque puso énfasis principalmente en el efecto de la televisión en los públicos a largo plazo. Su foco de estudio se centró, no en la conducta, sino

En la misma línea argumentativa de McLuhan, Gutiérrez se referirá a la aldea global cuando menciona que la radio, la televisión, el cine, el teléfono han terminado con los límites geográficos. Los estudiantes son hoy ciudadanos del mundo. Se ha pasado de un medio cultural local, vecinal o nacional a una cultura mundial globalizada.²²⁷ Con los medios tecnológicos de información más desarrollados, con la invención de las nuevas tecnologías (quizá lo más representativo de estas sean la computadora y la red de redes), el concepto de tiempo pasado y futuro se vive en un presente inmediato, borrando las diferencias temporales, creando un nuevo hábitat, un medio diferente.

Los educadores latinoamericanos de la década de los setenta del siglo veinte experimentaron algo parecido a lo que percibieron sus predecesores cuando a principios de ese siglo, educadores como Freinet, o Neill propusieron abrir las puertas de la escuela a la vida que circundaba el recinto escolar. Gutiérrez se estaría planteando dejar la puerta del aula abierta para que influya y fluya en su interior el torrente informativo de los medios en lugar de considerar a la escuela como el último resquicio contenedor del ímpetu de los medios.

Las experiencias que las personas vivieron con el teléfono, la radio, el gramófono (antecedente del acetato o disco y del disco compacto), el cine o la televisión, hoy podría decirse que sucede algo parecido con la incorporación de la red de internet, los video discos y video juegos, el fax, las radio y teleconferencias, ya son parte del medio ambiente que nos rodea. Para quienes nacieron y crecieron en el hábitat informativo actual quizá no les cause mucha dificultad desenvolverse en él, pero para la otra parte de la población es necesario hacer muchos acomodos mentales. Mas aún, por la rapidez con que la tecnología se desarrolla en la actualidad.

Coincidiendo con Gutiérrez, María Teresa Quiroz añade que los medios no son el enemigo (o lo contrario) de la educación, ni están destruyendo o sustituyendo a la escuela, lo que los medios hacen es desorganizar la

en las cogniciones y en la formación de actitudes. Se planteó que a lo largo de los meses y los años, los televidentes absorben cogniciones que, a fuerza de repetirse, se transforman en actitudes y, muy a largo plazo, propician ciertas conductas. Sin embargo, esas conductas estarían en función de la cantidad y de la calidad de relaciones que esos televidentes establezcan con otros individuos o instituciones sociales. Si su interacción social es baja, entonces el individuo tiende a creer las informaciones de la televisión aunque la realidad le indique otra cosa. Si su interacción social es frecuente e intensa, entonces el individuo tiene más elementos de análisis y de comparación, en consecuencia, las informaciones televisivas serán puestas en duda. Para mayor información consúltese "El análisis del cultivo y el establecimiento de la agenda" en Lozano Rendón, José Carlos *Teoría e Investigación...*, op.cit., pp. 131-158.

²²⁷ Gutiérrez, Francisco, op. cit., p. 34.

hegemonía de la escuela desafiando su pretensión de seguir siendo el único espacio legítimo de organización y transmisión de los saberes.²²⁸

La educación se plantearía el reto de formar a un hombre donde los conocimientos adquiridos le den sentido a la y a su vida o se correría el riesgo de fracasar al sacar al educando de la vida para encerrarle en el "laboratorio" de la escuela. Porque las situaciones existenciales cambian más rápido que las instituciones. De no proceder a efectuar los cambios convenientes entonces el sistema escolar se puede convertir en un obstáculo al desarrollo de los educandos.

Son ya conocidos los resultados de investigaciones que han dado datos del tiempo que los educandos dedican al consumo de los productos de los medios, tiempo que en ocasiones es igual o mayor al que dedican a la escuela.²²⁹

Entre los principios que inspiran al lenguaje total se encuentra el de establecer una comunicación más intensa, viva y espontánea del proceso educativo. La inhibición que es represión, es la falta de espontaneidad y por lo tanto de comunicación. Han de buscarse formas válidas de autoexpresión, formas que signifiquen un compromiso con la realidad, que le devuelvan la espontaneidad y la vida, porque precisamente el problema más serio del sistema escolar tradicional es la falta de comunicación.

Por tanto, una comunicación pedagógica busca ante todo apuntalar los cambios de conducta del educando con vistas a un nuevo mundo; no hay que olvidar que el conductismo busca también el cambio de conducta del individuo pero mediante la memorización, la repetición del dato y la promesa de inserción en un mundo preparado para recibir a estos egresados. Pero ese cambio de la conducta puede ser momentáneo o a corto plazo.

²²⁸ Citado por Bisbal, Marcelino "La relación educación y comunicación, ideas para reubicar una reflexión," en *Comunicación y Sociedad*, No. 29, p. 149.

²²⁹ Por ejemplo, de un estudio exploratorio en el que se aplicó un cuestionario, de carácter abierto, a una muestra de 341 niños de sexto año de primaria del Distrito Federal: 145 niños, con una edad promedio de 12.4 años, provenían de escuelas públicas y 196 niños de escuelas privadas, con un promedio de edad de 11.6 años. Entre los resultados destacan que los niños de la muestra pasan, en promedio, más de tres horas al día frente al televisor. Un número considerable (cerca del 18 % del total de entrevistados) pasan más de cinco horas en esta actividad, en Mercedes Charles, "La televisión y los niños. El reto de vencer al capitán América", en Sánchez Ruiz, Enrique E. (compilador) *Teleeducación infantil: ¿mito o realidad?*, México, Universidad de Guadalajara, 1989, p. 16. También Carlos Maya y María Inés Silva señalan que los niños mexicanos pasan igual o mayor número de horas viendo la televisión o escuchando la radio que el tiempo destinado para asistir a la escuela en, Maya, Carlos y Ma. Inés *Silva El nacionalismo en los estudiantes de educación básica*, México, UPN, 1988 (Colección Documentos de Investigación Educativa No. 2), 297 pp.

La comunicación pedagógica, como posteriormente se le llamaría al *lenguaje total*,²³⁰ estaría mirando hacia un futuro imprevisible, a un mundo por construir, pugnaría por un alumno-hombre liberado en constante estado de creación, el diálogo y no la competencia serían sus características. El hombre como “ser comunicativo” tiende a realizarse hoy más plena y profundamente que nunca en su quehacer histórico, en un mundo que es el suyo y que los medios de comunicación ponen a su disposición. La transformación del mundo, similar a como lo plantea Freire, sería consecuencia de la dialogicidad.

Las modernas técnicas de comunicación no tendrían significado en sí mismas sino que su valor lo adquieren en la relación con el hombre, porque la comunicación antes que un proceso técnico es un proceso eminentemente humano. Cualquier renovación pedagógica que tienda a hacerse no se efectuará solo con la comprobación de los fines educativos, sino por una transformación cualitativa en las relaciones comunicativas entre los sujetos de la relación: educadores y alumnos.

Maestro y alumnos no actúan solos en la escuela porque la relación educativa de ambos la llevan a cabo en una institución, y si estos sujetos son diferentes a la educación pasiva, a la bancaria, entonces la escuela tenderá a ser participativa y buscará elaborar propuestas en las decisiones que afectan a la comunidad. En esta actividad política los padres de familia también se verán involucrados, tenderán a ser activos en el descubrimiento y creación de los conocimientos y valores culturales a través de sus experiencias, de su hacer diario.

Todo ello bajo relaciones que permitan a maestros, alumnos y padres de familia el mayor número de contactos con los otros que componen la comunidad. En un clima como el descrito, el alumno será más activo en su proceso de aprendizaje y la comunicación simétrica será la antesala de la comunicación dialógica.

En el caso mexicano, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, en 1985 publicó el texto *titulado La comunicación educativa en México*. El nombre del texto aunque de inmediato nos llamó la atención, sólo es un inventario de la infraestructura tecnológica que poseen los estados de la República Mexicana para producir mensajes educativo-culturales, así como productos

²³⁰ Francisco Gutiérrez concibe a la pedagogía del lenguaje total de la siguiente manera: “podemos y debemos hacer todo lo que esté a nuestro alcance como educadores para transformar los medios de información en medios de comunicación. Hemos de estimular y promover la perceptividad, criticidad y creatividad a través de los mismos medios” en Gutiérrez, Francisco *El lenguaje total: pedagogía...*, op. cit., p. 29.

mediáticos de esta naturaleza ya elaborados, susceptibles de utilizarse en procesos de enseñanza-aprendizaje o de transmitirse masivamente.

En el documento se menciona la realización de una investigación que "busca contextualizar los aspectos más amplios de las prácticas de comunicación educativa, considerando: *quién y para quiénes; dónde, cómo, por qué y con qué resultados y, sobre todo, en qué marco social de referencia* se sitúa el originador comunicativo, para entender cuáles son los factores estructurales y coyunturales que inciden directa o indirectamente en su práctica."²³¹

Esta investigación que se menciona comienza con una lista de instituciones de los estados de la República Mexicana, con sus recursos humanos y materiales; la enumeración, que incluso es calificada como *Sistema Nacional de Comunicación Educativa*, busca dar cuenta funcionalmente de las intenciones del emisor. Es decir, no se plantea desarrollar la epistemología del concepto CE sino sólo desentrañar el lugar donde se ubica el elaborador de los mensajes educativos así como el poseedor de la infraestructura para producirlos.

Posteriormente las mismas instituciones que publicaron el anterior texto dieron a conocer la *Guía 1986*,²³² la cual da a conocer cifras de las instituciones y de los productos educativo culturales susceptibles de utilizarse en procesos de enseñanza-aprendizaje o de transmitirse masivamente.

Una autora que relaciona medios tecnológicos con CE es Margarita Castañeda Yáñez. La autora se refiere al uso de éstos para complementar los esfuerzos que el maestro realiza en su tarea educativa para asistir a un mayor número de estudiantes dentro y fuera del sistema escolar, otorgando, por supuesto, un lugar importante al interés de maestro y alumnos en la acción educativa,²³³ aunque la autora se ubica más adelante en las ventajas y características técnicas de los medios utilizados en la enseñanza.

²³¹ ----- *La comunicación educativa en México*, Colección inventarios, México, SEP/COSNET, 1985, p. 14.

²³² ----- *Material audiovisual educativo y cultural en México*, Colección inventarios, México, SEP/COSNET, 1985, 329 pp.

²³³ Castañeda Yáñez, Margarita *Los medios de la comunicación y la tecnología educativa*, decimosegunda reimpresión, México, Trillas, 1997, 184 pp. Cabe destacar que la primera edición de este texto fue en el año de 1978, época en la que a la tecnología educativa se le consideraba como el instrumento para resolver problemas de aprendizaje en el aula, así como el medio para atender a más demandantes del servicio educativo que incluso podría desplazar al maestro, aunque la autora aclara en la parte introductoria de su texto que la tecnología en la enseñanza no es un fin en sí mismo, sino un medio para optimizar el aprendizaje." Es decir, trata de darle a los sujetos de la relación educativa un lugar preponderante. Sin embargo, cuando Castañeda se refiere

Por el momento podemos deducir, que la incorporación de los medios tecnológicos para abatir el rezago educativo que acusaba la región latinoamericana de la segunda mitad del siglo xx, no fue la más adecuada. Las experiencias descritas demuestran que no se dio el resultado esperado. Los programas educativos intelectualmente diseñados desde el escritorio, con contenidos teóricos y técnicas de origen norteamericano o europeo, chocaron con la cultura popular e indígena y con la urbano marginal de la región latinoamericana, no encajaron en el entorno natural y social donde se fueron aplicar.

No es suficiente que instituciones religiosas, privadas, públicas u organismos internacionales diseñen programas educativos, y decidan utilizar ciertos medios tecnológicos para atender y resolver el problema de la demanda educativa. En todo caso, habría que considerar la elaboración conjunta entre los diseñadores de los programas y los usuarios de los servicios educativos, para que seleccionen los contenidos, así como los mecanismos y métodos de investigación, planificación y evaluación de las acciones educativas.

Tal parece que la Comunicación Educativa estaría vinculada con algunas intenciones del pensamiento de Freire aunque también con la puesta en marcha de una tecnología educacional característica de la época. Los grupos sociales receptores de las acciones educativas rechazaron la imposición de formas de trabajo verticales, asimétricas, pasivas; en contraparte buscaron la relación horizontal, entre educador-educando y educando-educador, se planteó la acción participativa.

3.2 Epistemología de la Comunicación Educativa

Tratar de encontrar fundamentos epistemológicos al concepto motivo de este trabajo, nos mete por caminos destinados a encontrar argumentos lógicos, racionales que le den basamento teórico a la c.e. a partir de lo que se ha hecho y escrito sobre el tema. En el apartado anterior elaboramos un recuento de algunas experiencias educativas realizadas en Latinoamérica,

a la *Historia de la comunicación* (pp. 12- 30) se centra básicamente en una cronología de la invención de diversos medios tecnológicos para transmitir un mensaje de un polo emisor a otro receptor. Donde quizá pudo despegarse de esa enumeración cronológica funcional de la aparición de los medios fue al principio cuando se refiere a la aparición del lenguaje y cita a Bertrand Russell (p. 14) "De las actividades comunes en que participan los grupos, hace y se desarrolla el medio de comunicación que conocemos como lenguaje. Así pues, la noción básica aquí es el convenio..." Esto es muy importante porque se menciona a la comunicación como una acción social de los grupos humanos mediada por el lenguaje, para ponerse de acuerdo en algo que incluso pudiesen estar en desacuerdo, y no sólo como un medio de transmisión.

orientadas a subsanar deficiencias de la población de índole educativa, y una característica notable en las acciones educativas es el uso de medios tecnológicos.

La radio, el cine, la televisión, los medios impresos fueron instrumentos utilizados para llevar a cabo las acciones educativas. La actitud de algunos receptores y responsables de proyectos de rebautizar a esas acciones con el nombre de c.e. consideramos que no fue fortuita. Fue una respuesta comunicativa de orden horizontal de los receptores latinoamericanos a la propuesta informativa vertical de los programas educativos extranjeros. Alexander²³⁴ dice que cuando se estudian teorías estas se encuentran en estrecha relación con las acciones de los hombres. Es decir no se teoriza sobre acciones que no existen.

Hay una estrecha relación entre lo que se abstrae, lo que se formula en leyes científicas, y el comportamiento humano. Así "en la construcción de las teorías científicas, el mundo real modifica estos procesos, pero nunca los elimina. Existe, pues, una relación entre las teorías y los hechos."²³⁵

De igual forma Mannheim dice que toda definición "depende necesariamente de la perspectiva de cada uno, es decir, contiene en sí misma todo el sistema de pensamiento que representa la posición del pensador en cuestión y, especialmente, las valoraciones políticas que subyacen a su sistema de pensamiento" y concluye diciendo que en "la misma forma en que un concepto es definido y el matiz con que se emplea ya prejuzgan hasta cierto punto el resultado de la cadena de ideas construida sobre él."²³⁶

Precisamente, la época de la que partimos para analizar el concepto de la CE es después de la Segunda Guerra Mundial. Cuando surge como triunfador en el mundo occidental el país de los Estados Unidos, los puntos de vista estaban influidos por el empirismo lógico-filosófico, y el empirismo surge como el modelo incontrovertible de la ciencia. Las ciencias sociales que son esencialmente interpretativas reciben poca atención por parte de la mayoría de los científicos sociales de la época.

Los medios tecnológicos elaborados en países europeos y en los Estados Unidos y posteriormente utilizados en procesos educativos latinoamericanos traían el sello de la empiria. Se supuso que si fueron efectivos en sus países de origen en consecuencia, esos medios tecnológicos lo serían también en

²³⁴ Alexander, Jeffrey C. *Las teorías sociológicas desde la segunda Guerra Mundial*, Trad. Carlos Gardini, España, Gedisa, 1987.

²³⁵ *Ibidem*, p. 15.

²³⁶ Citado por Alexander, Jeffrey C. "La centralidad de los clásicos" en Giddens, Anthony, Jonathan Turner y otros *La teoría social, hoy*, p. 35.

otros lugares donde se usaran. Pensar en que necesitaban adaptaciones al contexto donde se iban a utilizar no podía ser siquiera sugerido por los elaboradores de los mismos, siendo que los Estados Unidos era el país vencedor, el modelo ideológico y pragmático a seguir.

Sin embargo, dos décadas después el dominio del empirismo lógico ha declinado al comenzar a rechazarse la neutralidad de la ciencia, ahora quizá, la ciencia está llena de diversos enfoques de pensamientos: la fenomenología, la hermenéutica y la teoría crítica han adquirido mayor importancia. Tradiciones de pensamiento como el interaccionismo simbólico en los Estados Unidos y el estructuralismo o post-estructuralismo en Europa han recobrado interés.

Los umbrales de los investigadores empíricos o positivistas y los considerados críticos o hermenéuticos ahora parece que no están muy claros. Aunque esto pueda parecer confuso en algunos momentos, es positivo para el desarrollo de la ciencia porque ahora se pueden explicar desde diferentes enfoques científicos hechos sociales considerados antaño como parcelas del conocimiento de algunas disciplinas; "solo dentro de una sociedad totalitaria existiría un único marco incuestionable para el análisis de la conducta humana."²³⁷

Hoy es conveniente formular la explicación de un fenómeno social a partir de leyes causales, empíricas, lógicas donde se detallen los procesos mediante los cuales se formó y, también, hacer interpretaciones del significado. Algunos sostienen la reconciliación de los microanálisis con los macroanálisis, mientras que otros opinan que tales síntesis son contraproducentes.

Daniel Prieto es ejemplo de un estudioso de la comunicación que toma en cuenta tanto el dato empírico, es decir, la acción educativa vía el uso de medios tecnológicos, ("hecho" fehaciente de la explicación sociológica). También busca estructurar la realidad haciendo análisis desde la realidad latinoamericana, región del mundo con serios problemas de pobreza, marginación, rezago educativo y falta de recursos materiales mínimos de vida de su población.

Freire se podría ubicar en la misma línea de Prieto al plantear la liberación del pueblo oprimido, de devolverle su palabra para que hable y participe de la construcción del mundo, de la necesidad de concientizar al individuo para que pase de una conciencia ingenua y mágica donde todo está hecho y no hay manera de cambiarlo, a concientizarlo para que asuma una actitud

²³⁷ Giddens, Anthony, Jonathan Turner y otros *La teoría social, hoy*, p. 12.

crítica de su situación de explotación y busque los mecanismos para cambiarla.

Francisco Gutiérrez propone, también y por su parte, resignificar el uso de los medios tecnológicos de comunicación, de ser sólo instrumentos de transmisión de comunicados a convertirlos en pretexto del diálogo, de reflexión acerca de la realidad que se observa, de los datos que se tienen para evaluar la realidad y encontrarle sentido, todo enmarcado por las acciones de los regímenes políticos de la región latinoamericana.

Aclaremos que la parte anterior a ésta del presente trabajo, la que tiene relación con el uso pragmático de los medios tecnológicos en procesos educativos populares formales y no formales ya quedó explicitada. Se argumentó que la parte pragmática es una fase de la c.e., sobre todo por la influencia de los teóricos funcionalistas norteamericanos de la comunicación, los que han introducido la idea de que los medios tecnológicos son de comunicación y no sólo informativos.

En Latinoamérica la discusión se centra en que los receptores no tienen oportunidad de objetar los comunicados, transmitidos por los medios de comunicación social. Por esa razón es difícil decir que esos medios son de comunicación, aunque dada la influencia y presencia de las investigaciones "teóricas" empíricas, para efectos de este trabajo, se utilizará el concepto de comunicación a sabiendas de que en ocasiones esté más orientado semánticamente hacia la información o técnicamente a la transmisión de comunicados que hacia la interacción simétrica de los interlocutores del proceso comunicativo.

3.3 Comunicación Educativa formal, no formal e informal

La Comunicación Educativa Formal (CEF) estaría estrechamente vinculada con la educación escolarizada, reglada, presencial o convencional, con las instituciones públicas y privadas que proveen títulos académicos y se hallan integradas en el organigrama educacional de un país determinado.²³⁸ Comprende los grados y niveles de la enseñanza primaria, secundaria y superior, y los posibles ramales de los mismos (especialidades, maestrías, doctorados). Puede variar de un país a otro y encontrarse en proceso de cambio, por ejemplo, en regiones diferentes de un mismo país puede incluir la educación preescolar y en otras no.

²³⁸ Trilla Bernet, Jaume, op. cit. p.14.

Jaume Trilla dice que cuando el proceso de comunicación, a partir de algún propósito pedagógico, se estructura como procedimiento específicamente educativo, hablaríamos de comunicación educativa formal, es una comunicación con una intención educativa. Concebido así el proceso de comunicación encontramos que se encuentra identificado con el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado.²³⁹ Aunque no separado de las otras acciones educativas que en el ámbito no formal se llevan a cabo.

Aquí se ubican muchas de las acciones educativas llevadas a cabo en los países latinoamericanos para incorporar a los marginados de los servicios educativos. Un ejemplo, podría ser el de las radioescuelas. Los asistentes a éstas se pretendía que se incorporaran a los servicios educativos tradicionales, convencionales.

La Comunicación Educativa no Formal (CEnF) estaría vinculada con la educación no formal, integrada por el conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal.²⁴⁰

Meléndez, por su parte, la orienta en dos acciones: primero, al mejoramiento de la vida social o al desarrollo de destrezas ocupacionales específicas, a través de programas no normados por planes curriculares, sino a necesidades predeterminadas; segundo a la formación en los niveles de la educación básica, media superior y superior, en los que se denomina la educación. Esta se rige por planes curriculares específicos y en ella la responsabilidad del aprendizaje recae fundamentalmente en el educando.²⁴¹

Esta segunda caracterización que da Meléndez, consideramos se ubica más en el renglón de la educación formal. La educación a distancia sería una variante de la educación formal porque en ella los grados académicos son imprescindibles para poder acceder al siguiente grado. Quizá sólo las acciones de extensión educativa de las instituciones de educación superior podrían catalogarse como acciones de educación no formal. En ciudad de México, Radio Universidad ha transmitido durante años clases de lenguas extranjeras (inglés, francés, italiano). Las clases radiofónicas de lenguas las puede sintonizar cualquier escucha que lo desee sin tener un grado académico específico, aunque tampoco expide un documento por el curso recibido, aunque es un programa con una clara intención educativa.

²³⁹ La Belle, Thomas J., op. cit., p. 44.

²⁴⁰ Trilla Bernet, Jaume, op. cit., p. 15.

²⁴¹ Meléndez Crespo, Ana *La educación y la comunicación en México*, p. 7 .

Por otra parte, muchas de las acciones educativas latinoamericanas orientadas a abatir los rezagos educativos, o que tenían el propósito de dar información a los campesinos para que pudieran explotar mejor la tierra, para organizarse en cooperativas, para darles ayuda técnica, y para cambiarle ciertas conductas a la población, serían ejemplos de la CEnF.

La CEF y la CEnF concebidas como hasta el momento lo hemos hecho serían sinónimo de las acciones educativas realizadas en América Latina y en muchas partes del mundo, donde se lleven a cabo acciones ya incluidas en los sistemas educativos de los diversos países. La diferencia fundamental que plantearíamos es que la CE es una corriente social latinoamericana, en respuesta a la propuesta de la implantación de la Tecnología Educativa. Ésta provino de países desarrollados con el fin de resolver la pobreza, la desnutrición o el analfabetismo de los habitantes de los países del área. Mientras que los responsables de instituciones, gobiernos de los países, organismos internacionales del área latinoamericana sólo pretendían importar conocimientos generados en otras latitudes y con otras características de desarrollo social y económico incorporarse al desarrollo, de una manera vertical, no negociada, sin que los receptores de esos "beneficios" reformularan la propuesta volviéndola más humana, horizontal, dialógica, participativa y adecuada a sus necesidades y contexto cultural.

La Comunicación Educativa Informal (CEI) sería la constituida por el conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurados para tal fin.²⁴² En consecuencia es la que está relativamente desorganizada y es asistemática. Esta educación puede acercar al individuo al conocimiento de valores, destrezas, habilidades y conocimientos debido a la experiencia cotidiana, al contacto con las instituciones religiosas, familiares, recreativas, laborales, culturales, informativas. Esta acción puede ser ejercida sin la voluntad personal y sin motivaciones individuales, aunque dice Meléndez, también puede consistir en acciones conscientes y voluntarias.

La CEI puede transformarse en Información Educativa Informal en caso de que un individuo interactúe con otro voluntaria o involuntariamente, planeado o desorganizado tal encuentro, pero si derivado de la interacción no se establece un conocimiento, no se logra un consaber o no evocan algo en común, entonces podría decirse que sólo hubo una relación informativa que pretendió ser educativa de manera informal.

²⁴² Trilla, Jaume, op. cit. p. 17.

Citar a Daniel Prieto Castillo es, quizá, una obligación cuando de discutir sobre el concepto de CE se trata. En un texto de la década de los ochenta,²⁴³ este autor plantea la disociación en los currícula de las instituciones encargadas de estudiar y enseñar a la educación y a la comunicación. Es decir, la comunicación y la educación deberían estarse estudiando como una unidad lo que daría por resultado a la CE como campo de estudio.

Para ese entonces, Prieto Castillo da algunos elementos susceptibles de integrar una disciplina o quizá un campo de estudio de la CE. Desde luego, para Prieto no pasa desapercibida la confusión que existe cuando se utiliza CE como sinónimo de manejo de medios, tal y como lo hemos expuesto en el apartado anterior. Sin embargo, Prieto Castillo rebasa esa fase, la expone como parte de un proceso que está en desarrollo y porque además es una necesidad, en este caso, de las escuelas de los países latinoamericanos.

Es una alternativa a la predominancia de los mensajes de los países con más capacidad para elaborar y transmitir mensajes. Se trata de elaborar y transmitir una respuesta a los mensajes predominantes, de cambiar la relación jerárquica. Ésta es una característica de la propuesta de Prieto Castillo, la de responder o contestar los mensajes, que el silencioso pronuncie su palabra, diga su mundo, exponga su interpretación de la cosmovisión de las cosas.

Al hacer uso de la palabra, el receptor cambia su actitud pasiva tradicional de depositario de informaciones a otra más activa y participativa, rompe el monopolio del uso de la palabra, el de polo terminal de recepción de la información, fractura el esquema de emisor-receptor a otro que autores como Cloutier llaman EMIREC. Es decir, el emisor en una fase de la relación comunicativa troca esa función por la de receptor, y el receptor troca su función a emisor. El EMIREC se comunica con sus semejantes a través y con las máquinas que crea y con el medio ambiente que forma, deforma, informa y transforma. *Homo comunicans* es a la vez emisor y receptor que se alterna simultáneamente.

En el texto *La pasión por el discurso* Prieto Castillo vuelve a analizar el tema de la CE. En este texto dirige su atención hacia el otro, el interlocutor del mensaje educativo. Dice *el protagonista es el otro* al cual hay que tenerle pasión, respeto, amor, entusiasmo, curiosidad.²⁴⁴ No hay que hacerlo víctima del pedagogismo, de viejas fórmulas donde se obliga al interlocutor a

²⁴³ Nos referimos al texto: Prieto Castillo, Daniel *Diseño y comunicación* editado en México por la UAM Unidad Xochimilco, en 1982.

²⁴⁴ Prieto Castillo, Daniel *La pasión por el discurso*, p. 110.

actuar como el pedagogo lo quiere y desea. Propone Prieto recuperar la experiencia propia y ajena, la expresada a través de los relatos, de la literatura, de la comunicación oral, del chiste, de la poesía. El discurso educativo debe hacerse en forma de espiral, volver sobre los asuntos ya tratados y profundizarlos a la luz de nuevos conceptos y experiencias, además de nunca perder de vista al interlocutor, a la persona con la que se está en interacción.

Coincidiendo con la propuesta de recuperar la experiencia y nuevos conceptos para profundizar en ellos, Charles Creel, por su parte, tal como los investigadores sociológicos plantean en el sentido de poner atención en las relaciones microsociales, sugiere analizar las prácticas comunicativas que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje, dice que el salón de clases constituye un microcosmos con cierto grado de autonomía respecto de las determinantes sociales e institucionales. Es decir, un lugar donde maestro y alumnos ponen en juego sus historias sociales y personales, sus recursos materiales e intelectuales, sus expectativas y horizontes²⁴⁵ o experiencias como dijera Prieto Castillo.

Charles amplía el tipo de relaciones comunicativas verbales y audiovisuales que se ponen en movimiento en la relación educativa a las no verbales, icónicas, kinésicas, que se interrelacionan para construir universos de significación. Freire ya también había mencionado (aunque no lo desarrolla sólo lo enuncia) la importancia de la comunicación mediante movimientos corporales y gestuales influyentes en la relación maestro-alumnos, y que en ocasiones, como dijera Rodríguez Illera determina el tipo y la calidad de la relación educativa, este autor lo llama como *curriculum oculto*.²⁴⁶ También desde la perspectiva de los grupos operativos se plantea toda una gama de comportamientos inconscientes que los integrantes de los grupos de aprendizaje ponen en marcha, algunos se manifiestan pero otros no, los que determinan el tipo y la calidad del aprendizaje quedan latentes, no se dicen pero se actúan.

Charles plantea que siendo los contextos social e institucional los que determinan, en buena medida, el carácter de los procesos educativos que se llevan a cabo en la sociedad, la escuela sería la que materializaría lo que en lo social acontece. Todo ello se organizaría académica y

²⁴⁵ Charles Creel, Mercedes *El salón de...*, op. cit., p. 36.

²⁴⁶ Por nuestra parte, se puede consultar el apartado 1.3 de este trabajo donde desarrollamos algunos elementos de tipo no verbal que nosotros ubicamos en la corriente de la etología pero en el sentido del comportamiento humano. Lo que se dice con entonaciones y matices en las participaciones orales de los sujetos de la relación educativa, el movimiento corporal o los desplazamientos físicos en el espacio áulico entre algunos movimientos corporales; incluso el diseño arquitectónico del aula y del edificio escolar también comunica algo.

administrativamente y el currículum contendría las políticas en general, comprometería una visión del hombre y de la sociedad, es decir, tendría una carga ideológica.

Estos elementos, los integrantes de la relación educativa los pondrían en movimiento y los negociarían, diría Mercedes Charles en el salón de clases. Quizá sería conveniente ampliarlo a la institución educativa y no dejarlo sólo en el espacio áulico, sobre todo porque los alumnos continúan interactuando y aprendiendo fuera del salón de clases. Retomando lo escrito en el apartado 1.3 "Comportamiento humano y comunicación (etología)", diríamos que el aprendizaje que se realiza en los corredores, pasillos, auditorios, biblioteca, cafetería, encuentros ocasionales con el docente y con las autoridades del plantel, forma parte del currículum oculto y también influye y puede llegar a determinar parte del aprendizaje del alumno.

Charles plantea algo parecido a lo que acabamos de enunciar al señalar que el lenguaje de los alumnos toma su verdadera riqueza y dimensión en el circuito *no formal*. Aunque aquí quizá la autora trató de decir que es en el circuito informal más que en el no formal de acuerdo con lo que hemos definido de educación no formal e informal, donde la riqueza del lenguaje del alumno se explaya, porque dice que "al interior del universo escolar, los alumnos aprenden el tipo de comportamiento lingüístico que de ellos se espera, comportamiento que, muchas veces, presenta serias diferencias con aquel que fue aprendido en el grupo social del educando."

Regresaríamos de nueva cuenta al currículum manifiesto y oculto, a lo obvio y a lo invisible, a lo designado y a lo oculto, lo explícito y lo implícito, a lo transmitido intencionadamente y a lo que se transmitió. Porque las relaciones que los alumnos traben en cualquier parte del universo escolar, quizá será más enriquecedor y formativo que lo expresado y manifestado en el espacio formal.

Charles, al igual que Freire, Gutiérrez y Díaz Bordenave, entiende la relación comunicacional como un proceso activo no pasivo de alumno y maestro, como un EMIREC (Cloutier) al decir que es un proceso de producción/recepción de complejos efectos de sentido (y no sólo de información), a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico-cultural de que son portadores en virtud de su situación o posición de clase.²⁴⁷ Similar al concepto de EMIREC se encuentra la definición de comunicación que el venezolano Pasquali propone:

²⁴⁷ Charles Creel, Mercedes, op. cit., p.40.

"Por *comunicación* o *relación comunicacional* entendemos aquella que produce (y supone a la vez) una interacción biunívoca del tipo del con-saber, lo cual sólo es posible cuando entre los dos polos de la estructura relacional (Transmisor-Receptor) rige una ley de bivalencia: todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor."²⁴⁸

Este autor concibe a la máquina (el implemento tecnológico) como una obra de arte, un artefacto que a lo sumo puede favorecer una comunicación indirecta con el "otro", por artificio interpuesto, que rebasa los límites de la comunicación propiamente dicha, sin llegar a la relación de información ni recaer en la mera relación energética espíritu-materia. Bajo esta óptica los únicos seres capaces de comportamiento comunicacional y social, que no intercambio mecánico de informaciones-estímulo, son los seres racionales, sensoriales e intelectuales, el ser hablante y dialogante con o sin recurso de canales artificiales de comunicación, medios que sólo sirven para vehicular los saberes de los seres intelectuales.

Wiener dice que "comunicación es, pues, término privativo de las relaciones dialógicas interhumanas o entre personas éticamente autónomas, y señala justamente el vínculo ético fundamental con un "otro" con quien "necesito comunicarme."²⁴⁹ De acuerdo con estas características de la comunicación de Pasquali y Wiener es por demás evidente que es una acción que sólo los individuos sociales, con los sentidos desarrollados hacia la comprensión y a la interpretación, hacia el desarrollo del conocimiento, aquellos con una psique son los únicos que pueden "comunicar" saberes y consaberes.

Parafraseando a Merleau-Ponty diríamos que los participantes de la comunicación son los únicos que pueden comprender la experiencia de uno y de otro, aterrizar en un terreno común para ambos, enlazar sus pensamientos para formar uno solo, distinto a como era antes de la relación comunicativa, insertarse en una relación en la cual ninguno de los dos es el creador, ni el poseedor, son individuos en perfectas relaciones de colaboración y de igualdad de condiciones, coexisten el uno a través del otro, a través de un mundo común.

La tesis del trabajo de Mercedes Charles es la de que la relación de comunicación entre maestro y alumnos está sujeta a un proceso complejo de intermediación cuyo núcleo central es la matriz cultural²⁵⁰ de los

²⁴⁸ Pasquali, Antonio *Comunicación y...*, op.cit., p. 49.

²⁴⁹ Citado por Pasquali, *ibidem*, p. 50.

²⁵⁰ El concepto de matriz cultural de Mercedes Charles bien podría tener cierta similitud con el de capital cultural que Pierre Bourdieu utiliza para explicar las divergencias de éxito escolar entre los niños de las distintas clases sociales. El éxito, diría Bourdieu, depende, en parte, del capital cultural de que se disponga, adquirido en la socialización primaria en el seno de la familia,

interlocutores del proceso. Es decir, cuando maestro y alumnos se encuentran en el salón de clases, aun cuando únicamente estuvieran los dos, en realidad no se encuentran solos, simbólicamente se encuentran las reglas familiares, sociales, códigos lingüísticos, prácticas políticas, herencias culturales, situación económica que poseen los interlocutores y que en ese momento ponen en acción. Quizá habrá, como en un juego de ajedrez, movimientos de aceptación, de complementación, de rechazo, de ataque y hasta de dominio.

El maestro puede ser un fiel representante de las políticas educativas nacionales vía la aplicación estricta del currículum y el alumno puede ser un pasivo receptor de ellas. En este sentido, la relación educativa que se genere entre estos dos sujetos puede ser asimétrica, en algunos momentos puede ser complementaria (en el sentido de relación jerárquica, convencional o tradicional, uno manda y el otro obedece), el docente marcaría el tiempo, el espacio y los roles de la relación. Pero también el docente si lo desea (o a solicitud o presión del alumno) puede modificar la practica educativa, volverla simétrica.

El maestro se va a distinguir en la relación educativa por manejar un lenguaje magisterial que establece tanto con los alumnos como con el objeto del conocimiento. El lenguaje magisterial es por lo regular el lenguaje de la autoridad, él o ella es quien determina el tema, establece la agenda de discusión, pregunta, corrige, controla el diálogo, fija los límites y las posibilidades del diálogo, la cantidad y la cualidad de las participaciones de los alumnos.

Coincidiendo con el argumento expuesto al principio de este apartado de que después de la Segunda Guerra Mundial en Latinoamérica se llevan a cabo procesos educativos con apoyo de medios tecnológicos, Mercedes Charles dice que es a partir de esa época cuando se comienza a sistematizar el estudio de los fenómenos educativos correlacionados con la comunicación.

Ana Meléndez también establece un simil entre CE, y el proceso donde el diálogo es la esencia misma del aprendizaje y la participación, donde la

fundamentalmente por dos razones: porque está desigualmente distribuido entre las clases y porque el sistema educativo reproduce la desigual distribución del capital cultural. Este incluye cultura general, habilidades y saberes específicos y, sobre todo, capital lingüístico. Cfr. Bourdieu, Pierre *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, pp. 206; también Diccionario de las Ciencias de la Educación, Vol. I, México, Santillana, 1984, p. 218. Mercedes Charles define *matriz cultural* como la historia personal, grupal y social de los protagonistas o sujetos, y que contiene diversas maneras de entender el mundo y de interpretarlo, lenguajes, códigos y saberes, inscritos en su universo cultural e introyectados como propios, en Charles, Mercedes, op. cit., p. 41.

comunicación va a ser educativa en tanto implique participación y se pregunta ¿cómo debe llamarse entonces al aprendizaje que adquiere el individuo a través de procesos de comunicación no formal e informal, en los que no siempre actúa el diálogo?. Pregunta que, consideramos, puede contestarse con lo desarrollado en el apartado 1.3. de este trabajo, porque muchas veces se comunica más con la mirada, el comportamiento, el énfasis en la palabra que con lo expresado oralmente.

Meléndez termina su texto diciendo que en el mundo conviven distintas formas de comunicación donde subsisten incorporadas a ellas las formas más tradicionales de comunicación. Quizá aquí sería necesario comenzar a aclarar que cuando se entabla una relación educativa tradicional en el aula, más que CE es sólo Información Educativa. En contraparte, cuando en el espacio exterior al aula se establecen relaciones entre los sujetos de igual a igual, en una relación de pares, quizá no se llegue a un aprendizaje en concreto pero de alguna forma se estaría logrando una comunicación tal vez recreativa.

Los individuos participantes de la acción social se encontrarían en una relación simétrica, donde hay intercambio de informaciones entre polos racionales quizá con bajo coeficiente de comunicabilidad, pero intercambian mensajes con posibilidad de retorno, donde el individuo participante de la relación estaría tomando datos de su ambiente para estructurarlos de una manera determinada, de modo que le sirvan como guía de su acción.²⁵¹

En la información no se necesita evocar en común con otro u otros individuos. No llegamos al concepto de alocución en este ejemplo que maneja Paoli porque la alocución, como la concibe Pasquali, significa la disertación de un discurso breve, dirigido por un superior a su subordinado sin posibilidad de réplica, con el propósito de sustraer, empujar, adueñarse y alienar al receptor, simple relación de contrarios en que una de las partes siempre niega a la otra sin negarse a sí misma.

Manuel Corral va a situar concretamente la CE en el contexto de las formaciones sociales latinoamericanas, pues "lograr que los procesos educativos desencadenen procesos de comunicación, conllevaría la configuración de un nuevo hombre latinoamericano."²⁵² La ubica más como una posibilidad y opción a desarrollar que como un hecho consumado. Propone que la CE facilite la participación de los sujetos involucrados en los procesos educativos, que fusione a la comunicación y la educación y procure incorporar, prudentemente, los modernos recursos audiovisuales

²⁵¹ Paoli, Antonio *Comunicación*, p. 21.

²⁵² Corral Corral, Manuel *Manual de Comunicación*, México, Continental, 1987, p. 78.

con el propósito de hacer crecer a los sujetos, no importa si sea mediante procesos formales, no formales o informales.

3.4 Comunicación Educativa y Educación para los Medios de Comunicación

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) dentro de sus estudios de posgrado imparte un Diplomado en Educación para los Medios. En la presentación de su plan de estudios ubica a la Educación para los Medios como un campo y posteriormente dice que es una corriente de la Comunicación Educativa.²⁵³ Centra la atención en la alfabetización audiovisual de los docentes para que estos puedan producir materiales educativos y aprendan a fomentar, además, la recepción crítica y creativa de los mensajes y los medios de comunicación para aprovecharlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la parte justificatoria del Diplomado se argumenta la necesidad de la formación de los docentes para el empleo de recursos telemáticos y satelitales en el país (México) así como la creciente infraestructura tecnológica (Internet, redes locales y el Edusat).

Posteriormente, cuando se da el enfoque teórico, se argumenta que la Comunicación Educativa estudia la educación como un proceso social esencialmente comunicativo de interacción y relacionalidad dialógica.²⁵⁴ Engloba fenómenos diversos de comunicación colectiva y sus nexos con los espacios educativos, los medios de comunicación, sus mensajes e influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además de que se trata de un proceso de interacción humana cuyos recursos expresivos son los lenguajes verbal, kinésico, proxémico, impreso, sonoro, visual, audiovisual, informático y telemático, que se transportan en medios de comunicación social diversos.

La reseña de la presentación y el enfoque teórico del Diplomado en Educación para los Medios que se imparte en la UPN, nos sirve de tema para retomar la discusión en torno a la concepción semántica y epistemológica de la Comunicación Educativa. Mientras que nosotros planteamos a la CE como una corriente latinoamericana de respuesta a la incorporación de programas educativos, en ocasiones con la propuesta de usar medios tecnológicos, programas elaborados principalmente en Estados Unidos para aplicarse en la zona latinoamericana sin que mediara una adaptación al contexto cultural, los receptores latinoamericanos de esos

²⁵³Plan de Estudios del Diplomado en Educación para los Medios en modalidad mixta (presencial y a distancia), Universidad Pedagógica Nacional, México, UPN, 2000.

²⁵⁴ Ibidem, p. 5.

productos educativos reformularon los programas con iniciativas dialógicas, horizontales, participativas, activas.

Simultáneamente con la aparición de la Tecnología Educativa, en diversas latitudes del planeta como en Europa, Estados Unidos, Canadá, Australia y posteriormente también en América Latina se emprende un movimiento educativo que se cruza en algunos aspectos teóricos con la Comunicación Educativa. Nos referimos a la Educación para los Medios (EPM).

La EPM ha recibido nombres como educación para la recepción, recepción crítica, recepción activa, alfabetización audiovisual. Su objetivo se encuentra en el estudio de la influencia de los contenidos de los medios masivos de comunicación (MMC) en los niños, en "el interés por encontrar alternativas frente a la presencia creciente de los MMC y su posible impacto nocivo en el desarrollo educativo de los niños."²⁵⁵

Como parte de la expansión de los países más desarrollados que se dio después de la década de los cincuenta del siglo xx, los MMC se introdujeron en varias partes del mundo. A América Latina llegaron como parte de un proceso transnacional de dominación cultural e ideológica. Los niños fueron los receptores considerados como el sector más vulnerable a la influencia de los contenidos mediáticos. La televisión, a diferencia de la radio, el cine y la historieta, fue señalada como el MMC de mayor importancia en la vida de los niños, tanto por su accesibilidad al estar en el hogar, como por la creencia de que es "gratis" y por el tiempo que pasan los niños frente a ella.

Se criticaron principalmente los contenidos de los MMC. Se dijo que contenían una propuesta orientada hacia los intereses del sector social dominante. Además rivalizaban los contenidos y valores que instituciones como la escuela o la familia transmitían. Otros efectos nocivos fue que la televisión influye en el desarrollo de la capacidad de lectura en el niño, los pequeños que ven mucha televisión tienen dificultades para aprender y especialmente para reconocer vocabulario. Además, su rapidez y comprensión de lectura y en general, su capacidad cognoscitiva, se desarrolla menos que en niños que no ven tanta televisión (Orozco y Charles).

En el mismo sentido de los autores anteriores relacionado con la disminución del trabajo cerebral de los televidentes, Marshall y Erick McLujan reportan una investigación donde a un individuo le colocan unos electrodos en la cabeza para medirle su actividad cerebral mientras lee un

²⁵⁵ Orozco Gómez, Guillermo y Mercedes Charles Creel *Medios de comunicación, familia y escuela*, p. 69.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

libro. La actividad cerebral se midió en un aparato con una pantalla parecido al que registra el trabajo del corazón, donde se registran los estímulos cardíacos. Luego de estar leyendo un rato el libro al sujeto le quitan el texto y le prenden un aparato televisor para también registrarle su actividad cerebral.²⁵⁶ El resultado de la investigación fue de que cuando el sujeto estaba leyendo el libro, las ondas cerebrales que producía su cerebro eran intensas, las crestas que reflejaba la pantalla eran frecuentes y permanentes, pero cuando le quitaron el libro y procedió a ver la televisión, la actividad cerebral del sujeto disminuyó.

Roberto Aparici, por su parte, centra su atención en la forma como los medios audiovisuales participan de la difusión y conformación de la ideología de los valores dominantes del sistema caracterizado por el consumo a gran escala. Critica que la escuela no incorpore el estudio y el uso de los medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al no hacerlo la escuela se mantiene en una dinámica histórica y tecnológica de otras épocas.²⁵⁷

Aparici, al igual que Orozco y Charles, atrae la atención en lo importante que debe ser para el alumno conocer cómo están contruidos los documentos audiovisuales y el significado en su construcción. Señala la importancia que debe revestir para México que sus ciudadanos aprendan a manejar las tecnologías de la información y de la comunicación. Descarga en los maestros la responsabilidad para explicar la relación entre alfabetización, tecnología y sociedad así como la enseñanza de la tecnología y de la comunicación. Califica a la "alfabetización" audiovisual como si fuera una segunda lengua. Hay que tener capacidad para decodificar, analizar, evaluar y comunicarse en una variedad de formas, aprendizaje que le podría ayudar al sujeto a conocer por qué en ciertas imágenes de los medios aparecen una personas y ciertos ambientes y otros no.

Critica a los profesores que utilizan a los medios como transmisor-reproductor de modelos, normas y estereotipos de manera similar a como se usan los libros escolares. Esta utilización de los medios no desarrolla la autonomía de los estudiantes y la considera como una extensión de la lección tradicional. Otros educadores utilizan los medios desde una perspectiva tecnicista; sin embargo, estos docentes actúan como el comunicador de los grandes medios ejerciendo una función acritica con su audiencia sin que el receptor pueda ser sujeto del proceso comunicativo.

²⁵⁶ McLujan, Marshall y Erick McLujan *Leyes de los medios*, México, CONACULTA SEP Noventas.

²⁵⁷ Aparici, Roberto "La enseñanza de los medios de comunicación en el contexto internacional", en *La educación para los Medios de Comunicación*, p.11.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los educadores con los que está de acuerdo el autor son aquellos que toman a la comunicación audiovisual como un fenómeno para reflexionar sobre la sociedad y su entorno y cada uno de los medios son tratados como textos para ser analizados y discutidos. Además de que los educadores entienden a la comunicación audiovisual como un proceso para la adquisición de diferentes códigos con el fin de que niños y jóvenes puedan expresarse a través de ella.²⁵⁸

El título de este apartado lo anunciamos de esta forma precisamente por la separación semántica que pretendemos hacer de la Comunicación Educativa y de la Educación para los Medios de Comunicación. A aquella la concebimos como un movimiento latinoamericano de profesores, investigadores de la comunicación y la educación, líderes sociales y políticos, organizaciones y gobiernos populares que buscan establecer y entender una relación de comunicación y educación más humanitaria, dialógica y horizontal. En cambio, la Educación para los Medios de Comunicación ubica su foco de estudio en la presencia que tienen los MMC, principalmente la televisión, en el desarrollo educativo de los niños.

La experiencia nos muestra que la incorporación literal de planes y programas educativos diseñados en Estados Unidos o en países europeos, la utilización de medios tecnológicos en espacios donde no existe esa infraestructura, sufre rechazo por parte de los beneficiarios de esas acciones educativas si esos productos educativos no son rediseñados y adaptados al contexto cultural en el que se pretenden aplicar.

Llama la atención que son investigadores, profesores, pedagogos y comunicólogos latinoamericanos quienes más han criticado las acciones educativas tradicionales por calificarlas de domesticadoras del ser humano, alienantes y manipuladoras de la conducta humana, transmisoras y reivindicadoras de valores sociales ajenos a las culturas receptoras. Estos investigadores latinoamericanos no sólo se han quedado en la crítica sino que han avanzado en una propuesta llamada Comunicación Educativa

¿Por qué el nombre de Comunicación Educativa? porque es demanda de una comunidad latinoamericana de personas que comparten características similares en cuanto a tradiciones civiles o religiosas, porque participan de un horizonte cultural similar, porque esta comunidad no quiere ser sometida ideológica y políticamente, porque los medios masivos de comunicación son para estas personas medios tecnológicos manipuladores de las conciencias, porque después de varios siglos de colonización se dieron cuenta que como naciones independientes tenían condiciones parecidas de explotación

²⁵⁸ *Ibidem*, pp. 16-17.

económica, que mantenían relaciones de dependencia y desventaja en la comercialización de productos con los países más desarrollados, porque no tenían voz como entes comunicantes, porque el atraso educativo *verbigracia* el analfabetismo era un sino de la región y de la época.

¿Por qué el primer concepto llamado comunicación? porque es una demanda de que los callados pronuncien su palabra y así contribuyan a su transformación, porque ya no se quieren donaciones o imposiciones de conocimientos sino una relación dialógica donde el donante pudiera transformarse también en receptor de la cosmovisión de su interlocutor, porque se desea una interacción biunívoca para llegar a un saber compartido donde el transmisor pueda ser receptor y el receptor pueda ser transmisor, porque la relación comunicativa sea humanizada.

¿Qué tipo de educación? una que aumente la capacidad del alumno considerado como ciudadano participante y agente de transformación social que pueda detectar los problemas reales y buscarles solución original y creativa. Esta educación tendría mucha relación con los pensamientos libertarios, concientizadores, humanitarios y críticos de la educación liberadora de Paulo Freire. O también como L. Scherz la entiende, como "todo proceso social bilateral o interacción social por el cual elementos culturales son transmitidos de un individuo a otro individuo o grupo, de tal modo que éstos no sólo puedan adaptarse y cooperar a su conservación y transmisión posterior, sino oponerse a ellos y contribuir a su modificación."²⁵⁹

No es el propósito de sostener un provincialismo autóctono o una pureza cultural, sino propiciar las condiciones para que los sujetos que participan de esta educación a su debido tiempo, adapten, rechacen o incorporen lo que mejor consideren pertinente a sus tradiciones.

Consideramos que la EPM, después de lo expuesto, no es una corriente de la Comunicación Educativa ni ésta se encuentra inserta en la Educación para los Medios. La EPM se genera en latitudes externas a Latinoamérica y la segunda tiene más auge en la región de América Latina. Lo que sí hay es un cruzamiento en ambas en cuanto a la actitud crítica a asumir en la recepción, a la educación para la recepción activa de los contenidos de los medios tecnológicos, a lo que la EPM llama alfabetización audiovisual.

F. Gutiérrez, M. Charles. G. Orozco, D. Prieto serían algunos de los investigadores latinoamericanos que han pugnado por la resignificación de los contenidos de los medios, sin contar a investigadores centrados

²⁵⁹ Corral Corral, op. cit. p. 73.

específicamente en el enfoque crítico de la comunicación como Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, el mismo Guillermo Orozco y Jorge A. González.

Sin embargo, si hay investigadores externos a Latinoamérica que han mencionado a la Comunicación Educativa en sus estudios, por ejemplo, el español Agustín García Matilla en su ensayo *Los medios para la comunicación educativa*²⁶⁰ critica la transmisión unilateral de los mensajes y se manifiesta por una comunicación más horizontal, dialógica en los términos como se propone en el presente trabajo.

Destacamos el hecho de que varias de sus fuentes bibliográficas consultadas para argumentar el *modelo alternativo de comunicación*, sin ser las argumentaciones patrimonio de nadie más que de sus autores, coincidan con los investigadores latinoamericanos citados en el presente trabajo los cuales se inclinan por una educación libertaria y una comunicación dialógica. Incluso el canadiense Jean Cloutier con su propuesta de creación de los EMIREC.

El reto a desarrollar es el de continuar en esta línea de investigación para aportar más elementos de análisis, para continuar en la conformación del campo de estudio llamado Comunicación Educativa.

²⁶⁰ García Matilla, Agustín "Los medios para la comunicación educativa" en *La educación para los Medios de Comunicación*, op. cit. pp. 47-76.

Capítulo IV. Proyectos curriculares de la UPN y la Comunicación Educativa

En este capítulo vamos a analizar cuatro programas curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) campus Ajusco. Los criterios para seleccionarlos fueron que en dos programas de asignatura se participó en la impartición de docencia y los otros dos fueron seleccionados porque los contenidos que proponen están relacionados con la comunicación y la educación, además, en algunos casos se menciona explícitamente a la Comunicación Educativa (CE).

No soslayamos la importancia de realizar una investigación más profunda donde se analicen los contenidos relacionados con la CE en los otros programas curriculares de licenciatura que se imparten en la UPN; o conocer cómo instrumenta el estudiante en el campo profesional los contenidos que recibe en su formación, sin embargo, por el momento, esos temas de investigación no podríamos desarrollarlos porque requeriría de mayor tiempo y de un mayor equipo de investigadores. Por lo pronto, esta tesis se sitúa en lo que prescriptivamente anuncian los programas y planes de estudio, específicamente, los apartados relacionados con la CE. Los programas son parte del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad escolarizada: *Comunicación y Procesos Educativos*, se imparte en 4º semestre; y *Comunicación, Cultura y Educación*, se imparte en 5º semestre, en los cuales se ha participado como docente.

Los otros dos programas curriculares son el plan de estudios de dos diplomados. El primero se intitula: *El cine: su proyección educativa y estética*, modalidad escolarizada; y el segundo: *Diplomado en Educación para los Medios*, modalidad mixta (presencial y a distancia). En ambos programas y planes se revisa principalmente lo relacionado con la forma como se concibe a la CE. Las reflexiones y revisiones bibliográficas acerca de la CE realizadas en el capítulo precedente, servirán ahora de marco teórico para realizar en este otro un análisis comparativo con los cuatro productos curriculares mencionados.

Comenzaremos por destacar los principales elementos que de la CE formulamos en el capítulo anterior. Se podría decir que es complicado por ahora elaborar una definición, por tal razón, se procedió a dar una caracterización amplia de la CE. Algunos de los elementos mencionados son: es una corriente latinoamericana académica e intelectual de profesores, investigadores de la comunicación y la educación, líderes sociales y políticos, organizaciones sociales y algunos sectores de gobiernos populares que buscan establecer y entender una relación de comunicación y

educación humanitaria, dialógica y horizontal entre quienes son responsables de las acciones educativas así como de quienes las reciben.

Los investigadores y profesores que participan de una CE podrían tener algunas de las siguientes características: comparten contextos culturales similares, tradiciones civiles y religiosas, regularmente pertenecen a las poblaciones que han sido sometidas a un proceso de dominio ideológico y político; además, viven condiciones parecidas de explotación económica derivada de los varios siglos de colonización y posterior dependencia de los países más desarrollados, una vez independizados de las naciones colonizadoras.

La CE demanda una comunicación donde los tradicionalmente callados puedan formular sus palabras y transmitir las, donde el emisor pueda ser también receptor y éste último troque su función a transmisor, en una relación dialéctica, recíproca, de igual a igual, donde si hay alguien que calla no sería porque estuviera imposibilitado para hacer escuchar su voz por mudez sino porque el discurso en cuestión le estaría reeditando un conocimiento nuevo y desconocido para él. Conocimiento que una vez decodificado se transformaría en una nueva estructura de pensamiento, en un pensamiento más complejo y elaborado.

La CE pide que la educación considere al alumno como parte integrante de un proceso donde aquel no se reduzca a depositario de los conocimientos formulados por una institución o por el maestro. La institución o los responsables de elaborar los programas de estudio tendrían que considerar los conocimientos previos del alumno y sus experiencias. La educación estaría orientada además hacia la humanización del proceso educativo y, se buscaría en términos de Freire, fomentar la concienciación del alumno.

Finalmente, consideramos que la CE incluiría el uso de los medios tecnológicos de comunicación solamente como instrumentos de apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero de ninguna manera estarían en camino de sustituir la función y la necesaria presencia del profesor en la relación educativa. Aun cuando en las dos últimas décadas del siglo XX y principios del XXI el desarrollo de nuevas tecnologías informáticas, el caso específico de la red de internet y el correo electrónico, hayan cercado totalmente a la escuela, al grado de poner en tela de juicio el papel principal de la escuela como la principal depositaria y transmisora de conocimientos.

4.1 Comunicación y Procesos Educativos

Caracterización. *Comunicación y Procesos Educativos* (CyPE) es una asignatura de 4º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, se cursa en la Fase dos llamada: Campos de Formación y Trabajo Profesional.²⁶¹ El objetivo educativo de CyPE es el de conocer cómo a "cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación",²⁶² En la unidad uno se tiene el propósito de revisar algunos elementos teóricos del campo de la comunicación, los cuales el alumno vinculará al proceso educativo.

La forma como se pretende cubrir ese objetivo es a través de la revisión de los temas siguientes: ¿qué es la comunicación?, sus elementos, así como la diferencia con la información; lenguajes, signos, códigos, símbolos y señales, y las Teorías de la comunicación de las cuales se mencionan el enfoque funcionalista (investigación cuantitativa, positivista o administrativa), el estructuralista (relacionado con la lingüística) y el materialismo (desde el marxismo).

La unidad dos estudia a la educación y las formas de comunicación que se establecen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los temas con los cuales se pretende cubrir esa unidad de aprendizaje son: ¿qué es la educación?, la escuela tradicional y la escuela nueva; los modelos exógeno y endógeno de la comunicación y la educación, y finalmente, el tema de la Comunicación Educativa.

La unidad tres pone atención principalmente en el entorno social, en la escuela y el aula. Los temas a desarrollar son: el proceso de comunicación

²⁶¹ La Licenciatura en Pedagogía tiene el objetivo de formar profesionales que diseñen, desarrollen y evalúen programas educativos a partir del análisis del sistema educativo mexicano y del dominio de las concepciones pedagógicas actuales. El mapa curricular está formado por tres fases: a) Formación inicial, b) Campos de formación y trabajo profesional y c) Concentración en campo y/o servicio pedagógico. Las materias relacionadas con el tema de la comunicación comienzan a impartirse en la segunda fase. En caso de que el alumno se interese por el tema comunicacional en la fase tres puede continuar estudiándola en el Campo de Comunicación; en éste se llegan a abrir varias opciones, la que más ha sido ofrecida a los alumnos es la de Comunicación Educativa. Para mayor información consúltese el plan de estudios de la licenciatura en cuestión.

²⁶² Cfr. el programa de estudios en cuestión el cual se añade al final de este trabajo como anexo. Cabe destacar que el programa de estudios que se presenta tiene créditos para el autor del presente trabajo como responsable de Campo (de Comunicación). En el momento cuando se elaboró la versión citada del programa de estudios este se encontraba en proceso de revisión para que en su caso se incorporaran las modificaciones consideradas necesarias. Sin embargo, la revisión no se terminó totalmente pero lo presentamos tal cual quedó en su grado de avance. Comentamos lo anterior para no contradecirnos con lo que posteriormente expliquemos sobre el programa de estudios mencionado, sobretodo porque en ese documento figura el nombre del autor del presente trabajo como coautor.

en la práctica educativa, es decir, en el aula y el de la escuela hacia el entorno social. También se revisa el tema relacionado con los medios de comunicación y la escuela como un binomio inseparable, específicamente cómo los medios de comunicación influyen en la escuela y la posibilidad de utilizarlos con fines didácticos.

4.2. Comunicación, Cultura y Educación

Comunicación, Cultura y Educación (CCE) es una asignatura que también se ubica en la Fase de Campos Específicos de Estudio y Trabajo Profesional. El objetivo educativo de la asignatura es el de comprender que "los procesos educativos son también procesos de comunicación y ambos son a la vez, procesos culturales."²⁶³ En la unidad uno prácticamente se tiene el propósito de desarrollar el objetivo de la asignatura, porque por principio el nombre del eje temático es: La comunicación y la educación como procesos culturales.

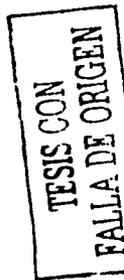
Para llevarlo a cabo se proponen los temas: La cultura y el discurso educativo con los subtemas: La educación y la escuela como producto cultural y como productores de cultura; los medios de comunicación como producto cultural, los medios-objeto de comunicación en el aula. El subtema: La relación escuela-medios masivos de comunicación; los efectos de éstos en la educación y la cultura así como la resignificación y la mediación de los mensajes de los medios a partir de la escuela y la sociedad.

El eje temático de la unidad dos es: "Hacia una Comunicación Educativa". En la argumentación se dice que a partir de los temas revisados en la unidad uno se analizará a la comunicación con intencionalidad educativa como una forma del proceso de comunicación con miras a la elaboración de mensajes educativos y la utilización de los distintos medios de comunicación con fines didáctico-pedagógicos.

Los temas con los que se pretende cubrir el eje temático son: la comunicación con intencionalidad educativa configurando mensajes educativos y revisando el tema de los medios en el proceso enseñanza-aprendizaje. Además se revisan características y lenguajes de los medios con fines didáctico-pedagógicos.

El eje temático de la unidad tres es: "Recepción crítica y decodificación". Lo que se pretende en esta unidad es que en la escuela se resignifiquen los mensajes comerciales de los medios dándoles una orientación educativa.

²⁶³ Cfr., el programa de estudios en cuestión el cual se añade al final como anexo.



Los temas a revisar son la recepción crítica (televisión, alumnos, familia, profesores); elaboración de mensajes (radio, televisión, diaporama, cine, impresos); imagen e imaginario.

Un tema que está ausente en los dos programas curriculares mencionados es el relacionado con el fenómeno de la multimediatización. Esta es el fruto de la integración de los medios tradicionales como la radio, la televisión, el cine, los impresos con el mundo de las telecomunicaciones de la informática y, en definitiva, con los avances llevados a cabo con la digitalización de la información. Si en CyPE se tiene el propósito de analizar el impacto que tienen los medios tradicionales en la escuela y sus posibilidades educativas, ahora habría que incluir en este objetivo las nuevas tecnologías. Sobre todo, porque éstas están penetrando en los centros educativos creando nuevos ambientes de aprendizaje, percepción y construcción del conocimiento.

En el caso de CCE sucede algo similar al punto anterior. Esta asignatura tiene el propósito prescriptivo de estudiar y comprender a la comunicación y a la educación como productos de la cultura; aunque en el caso de la comunicación en el programa de la asignatura se plantea establecer una relación con los medios tecnológicos tradicionales no se menciona a las nuevas tecnologías. Cuando éstas, conformadas en un nuevo sistema de comunicación electrónico, caracterizado por el alcance global, la integración de todos los medios de comunicación y su interactividad potencial, está cambiando la cultura, en consecuencia, la cultura escolar.

Es menester señalar que los programas de las asignaturas mencionadas así como el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en general, van a ser evaluados curricularmente en un plazo mediano por los profesores que participan como docentes y, posteriormente, por instancias educativas externas a la institución. Por una parte, porque el Plan curricular lleva 13 años operando como cuando fue formulado; por otra, porque el currículum vivido en el salón de clases ha sido cambiado por los profesores.

4.3 El cine: su proyección educativa y estética

En la presentación de este diplomado²⁶⁴ se argumenta que en la educación escolarizada de los individuos se otorga mayor importancia a la adquisición de las capacidades discursivas o lingüísticas y las matemáticas, centrándose la escuela en la *transmisión* de disciplinas científicas y teorías explicativas como resultado de la acumulación del conocimiento durante

²⁶⁴ Proyecto del Plan de Estudios del Diplomado: *El cine: su proyección educativa y estética*, coordinación académica a cargo de la Cineteca Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional.

siglos. Sin embargo, en los últimos tiempos el desarrollo de la tecnología aplicada a los instrumentos que vehiculizan conocimientos y mensajes de diversa índole graficados en forma de íconos, ha creado y tal vez impuesto una cultura por y de la imagen.

Bajo este predominio iconográfico promovido principalmente por los medios tecnológicos informativos, la escuela se ha mantenido al margen al no incorporar en sus planes y programas de estudio la forma de analizar y utilizar tanto el uso de los medios como los productos divulgados masivamente a través de ellos. Para subsanar el atraso curricular de nuestras escuelas así como las estrategias didácticas en las aulas, los profesores tendrían que actualizarse en el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Sin embargo, "hasta el momento, la educación estética y la educación para los medios ha sido ausente en los currículas de la formación magisterial."

Una forma de renovar la enseñanza dependería en gran medida del desarrollo de formas diferentes a las lógicas y discursivas utilizadas tradicionalmente. Experimentar formas diversas de expresión donde se manifiesten las emociones y sensaciones afectivas no agotarían quizá las actividades del pensamiento dado que éste tiene diversas formas de expresión. Éstas varias formas de expresar lo que el cerebro humano identifica como experiencia o conocimiento originó formas de expresión diferentes a la lingüística como el arte y sus diversas formas de manifestación: la pintura, la danza o la música. Algunos aspectos de la experiencia humana pueden expresarse mejor a través de algunas formas artísticas diferentes a la forma discursiva más utilizada.

Bajo estas consideraciones el uso del cine puede convertirse en un medio para explorar formas alternas de enseñanza utilizando sus componentes lumínico-visuales y sonoro-auditivos, generando una amplia gama de mensajes capaces de estimular de diversa forma los sentidos en el individuo y producirle distintas significaciones a un mismo discurso, muchas de ellas difíciles de manifestar de acuerdo con las formas del pensamiento verbal y el más utilizado. Hoy se considera que lo cognitivo *per se* no es suficiente para realizar aprendizajes significativos. Tanto el pensamiento racional es importante como lo afectivo y emotivo en la aprensión del conocimiento, elementos que juegan un papel destacado en las interacciones comunicativas y cognitivas de los sujetos sociales.

El diplomado en cuestión buscaría enseñar a comprender el lenguaje audiovisual a los alumnos a partir de los elementos que lo componen, analizar lo estético en la configuración de los mensajes, su caracterización

como un producto cultural así como el descubrir las posibilidades pedagógicas del medio.

A diferencia de los dos programas de estudio de las asignaturas de la Licenciatura en Pedagogía mencionadas líneas arriba, en el caso del diplomado sobre cine, lo que tenemos es el plan de estudios del Diplomado de la enseñanza y análisis de un medio de comunicación y de un objeto de estudio de comunicación. Por sí solo, el diplomado *El cine: su proyección educativa y estética* se puede convertir para nosotros en objeto de estudio en su totalidad dado que tiene mucho de relación con el tema de la CE como la concebimos en este trabajo.

El Diplomado en cuestión está dividido en cuatro módulos. Si bien todos los módulos son importantes como objeto de estudio, decidimos resaltar los tres primeros módulos, cuyos objetivos son los siguientes. El primero pone énfasis en la "familiarización del auditorio con las distintas facetas del fenómeno cinematográfico: su carácter histórico-social, sus dimensiones económicas y tecnológicas, sus atributos culturales y estéticos y sus funciones comunicativas." Sin querer destacar los contenidos del programa de estudios de cada módulo, nos llama la atención el objetivo específico que pretende "comprender el cine como un fenómeno que articula diversas dimensiones sociales, económicas, culturales y artísticas." De alguna manera, esta forma de concebir el cine está relacionada con la concepción de la comunicación no como objeto de estudio *per se* sino como una disciplina que se puede explicar desde otras disciplinas: la antropología, la sociología, la pedagogía, la etología, la psicología; también se relaciona con la forma como concebimos a la CE, como un espacio de investigación donde convergen diferentes campos de estudio.

Al plantear la enseñanza del cine de esta manera, es decir, imbricado con otras disciplinas desde donde se puede explicar, consideramos entonces que se le ubica en la corriente crítica de la comunicación, principalmente la que lo relaciona con los estudios culturalistas, con la que considera al receptor de los productos de los medios como un individuo activo, que resemantiza la información que le proponen los medios o el cine en particular.

Aunque el segundo módulo persigue el objetivo de emplear el cine como apoyo en las clases de historia y ciencias sociales, tratando de remediar formas tradicionales de representar la realidad social donde lo memorístico tiene más importancia que los conocimientos previos y los intereses de los alumnos por un lado, y los contenidos que se les ofrecen, por el otro; el egresado del Diplomado quizá podría aplicarlo en la impartición de otras

asignaturas diferentes a las de historia y ciencias sociales. Por ejemplo, geografía, física, química, investigación, matemáticas o inglés.

El tercer módulo consideramos abriría un campo de investigación muy importante porque se centra en la enseñanza de la educación a través del cine. El objetivo de este módulo es muy importante sobre todo porque el Diplomado se imparte en una institución donde su tema de investigación, de praxis, de teorización, de innovación, de cavilación permanente, es el tema de la pedagogía y el de la educación. En el módulo se pretende "motivar la reflexión sobre aspectos fundamentales de la pedagogía, como son: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación maestro-alumno, la función mediadora de los pedagogos entre la película y los alumnos receptores, así como el uso didáctico de este medio de comunicación en el aula."

Si revisamos y deliberamos un poco sobre el nombre de *Universidad Pedagógica Nacional*, nos percataríamos que en el nombre de la institución se lleva una responsabilidad muy importante, es decir, ¿qué podría innovarse en el marco de la enseñanza?, ¿cómo podrían utilizarse los medios tecnológicos de divulgación para aprender no sólo la educación, la historia o las ciencias sociales sino las disciplinas llamadas duras? Aunque aclaramos que no es el objetivo de este módulo ni del anterior ocuparse de asignaturas llamadas ciencias duras (matemáticas, química, física).

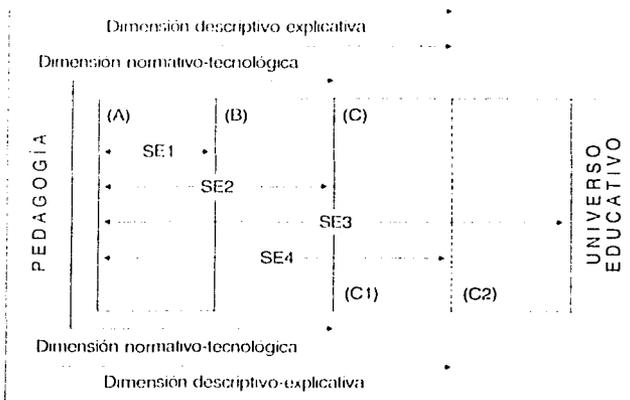
En un segundo momento, dice en el plan de estudios del Diplomado, se analizarán la enseñanza de las artes, la educación no formal y la educación especial. Aunque en el Diplomado relacionan esto último con los temas de los estereotipos, los valores y los signos educativos transmitidos por el cine, el uso e investigación del cine como un medio didáctico para enseñar el tema de la educación, consideramos que puede convertirse en una innovación didáctica, en una aportación que desde la institución se estaría produciendo al campo de la pedagogía.

De hecho, al investigar las producciones cinematográficas, ordenarlas de acuerdo con un tema específico, exponerlas de manera secuenciada y como apoyo a una disciplina determinada, se estaría pasando a una sistematización de lo que se difunde informalmente y de forma masiva, sin seguir un plan curricular, sin elaborar un punto particular para una asignatura de un tema especial. Si consideramos a los contenidos de los medios como un curriculum amplio pero desorganizado, una propuesta como la aquí expuesta estaría en el camino de comenzar a organizar y sistematizar los contenidos de los mensajes que producen alguna cognición mediata o a largo plazo en los receptores de ellos.

A fin de incluir en un concepto más amplio a todas las acciones realizadas y elementos que producen algún efecto educativo, Jaume Trilla²⁶⁵ propone modificar la conformación del sistema educativo, aquella expresión que se refiere a procedimientos o métodos específicos de educación o enseñanza que un país lleva a cabo, por una noción más amplia y genérica donde se debiera incluir no sólo lo que oficialmente se conoce como educativo, es decir, la educación que se imparte en las instituciones creadas *ad hoc* para llevar a cabo esa actividad social, con una estructura educativa graduada y reglada, sino también toda aquella actividad que produce efectos educativos sin estar precisamente planeada para producirlos.

En este terreno se podrían ubicar las instituciones no educativas pero que sus acciones generan resultados educativos, por ejemplo, la familia, los centros o clubes sociales, las instituciones religiosas y por supuesto, los mensajes de los medios electrónicos difundidos colectivamente.

En este sentido, Trilla estaría por modificar la concepción que se tiene de sistema educativo por otro que fuese un universo educativo, donde entrarían el "conjunto total de hechos, sucesos, fenómenos o efectos educativos-formativos y/o instructivos- y, por extensión, al conjunto de instituciones, medios, ámbitos, situaciones, relaciones, procesos, agentes y factores susceptibles de generarlos."²⁶⁶ El siguiente esquema grafica de mejor manera la propuesta de Trilla.



Esquema No. 1 El universo de la educación²⁶⁷

²⁶⁵ Trilla Bernet, Jaume, *Otras educaciones, animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, España, Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

²⁶⁶ *Ibidem*, p. 13.

El rectángulo está dividido en tres sectores (A,B,C) que señalan los tres significados de sistema educativo. Sector "A" son las instituciones y medios de formación y enseñanza ubicados en la estructura educativa reglada y oficial. Suele llamársele también sistema escolar, sistema educativo formal, sistema de la enseñanza reglada y sistema académico. El autor lo identifica también como SE1.

El sector "B" es el conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetivos definidos pero no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal. Es la educación no formal. El autor ubica en SE2 tanto a la educación formal como a la no formal.

El sector "C" es el conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurados para tal fin. Es la educación informal. Para Trilla SE3 se integraría de los tres sectores mencionados de la educación formal, no formal y la informal. De este último sector, Trilla menciona que la pedagogía aún no ha ejercido un proceso de sistematización de lo que puede incluirse en la educación informal y cómo influye en el individuo. Por ejemplo, el medio arquitectónico de la institución escolar, los jardines, los espacios urbanos y recreativos, los espacios abiertos o cerrados por mencionar algunos.

Hoy sabemos que a partir de los estudios proxémicos, o de las distancias en el individuo (íntima, personal, social y pública) (Hall 1994, Guiraud 1994) los aspectos del medio urbano influyen en las conductas de las personas, aunque estos estudios no se hayan realizado a partir de consideraciones pedagógicas. En el caso del papel que juegan los medios electrónicos de información, se han realizado muchas investigaciones para conocer cómo

²⁶⁷ Esquema obtenido del texto de Jaume Trilla B., op. cit. p.14.

influyen en las conductas y saberes de los usuarios aunque el autor o emisor no haya tenido la intención de provocar un propósito educativo.

En el sector "C" o informal de la educación, como hemos visto, se han realizado investigaciones pero la pedagogía aun no llegado al grado de tratar de orientarlas. En este caso ubicaría Trilla el subsector C1. En el sector SE4 se hallarían los sectores A, B, C y el subsector C1. Finalmente, en el subsector C2 sitúa los factores desconocidos y descontrolados que la pedagogía aun no ha investigado.

En el caso del Diplomado sobre cine, prescriptivamente se estaría planteando lo que Trilla menciona como un reto, es decir, organizar y sistematizar lo que los medios electrónicos difunden, en este caso, lo que transmiten las películas.

4.4. Educación para los Medios

Este es un diplomado que establece en su presentación una relación entre lo que ahí denominan el desarrollo del campo de la CE, el cual tiene el propósito de reconocer la influencia de los medios de comunicación en la cultura y el aprovechamiento de sus posibilidades educativas.

En el texto en cuestión se establece que la Educación para los Medios (EPM) es una corriente de la CE, la cual busca desmitificar los mensajes de los medios de divulgación masiva, a través de la alfabetización audiovisual, tanto en la elaboración de los mensajes como en su recepción. Como líneas atrás mencionamos la Comunicación Educativa y de la Educación para los Medios de Comunicación son distintas. A aquella la concebimos como una corriente académica intelectual latinoamericana de profesores, investigadores de la comunicación y la educación, líderes sociales y políticos, organizaciones y gobiernos populares que buscan establecer y entender una relación de comunicación y educación más humanitaria, dialógica y horizontal. En cambio, la Educación para los Medios de Comunicación ubica su foco de estudio en la presencia que tienen los MMC, principalmente la televisión, en el desarrollo educativo de los niños.

En la justificación se señala que en México, así como en otros países quizá de la misma área geográfica o con similitudes socioculturales, existe la necesidad de modernizar la educación. Una forma de llevarla a cabo es mediante el conocimiento, actualización y resignificación de los mensajes provenientes de los medios masivos, concretamente se pretendería utilizarlos educativamente en el aula. Además, los profesores deberían de

aprender el uso de los medios tecnológicos para adecuarlos en las actividades escolares o en la relación educativa. Cabe mencionar, que debido al desarrollo de las Nuevas Tecnologías (NT) y su presencia cada vez más frecuente en variados ámbitos sociales, la EPM tendría que actualizarse e incluir también a las NT en su propuesta educativa.

En el texto se menciona que la formación de los docentes ha sido rebasada por el incesante desarrollo tecnológico de los medios de difusión colectiva y por los enfoques pedagógicos contemporáneos que estudian la importancia de la relación comunicativa en el proceso educativo. En caso de que los docentes no se actualicen en el uso de las nuevas tecnologías de la información, será difícil que puedan participar, en el futuro cercano, en proyectos educativos que demanden el conocimiento de estas tecnologías informativas. Es decir, la enseñanza y la educación tienen que transformar sus aspectos intelectuales y prácticos. Por ejemplo, tiene que renovar los principios que la inspiran, su filosofía y los lenguajes con los que trabaja. La educación, por su parte, se debe abocar hacia una transformación y actualización de su infraestructura e instrumentos así como de sus reglas y normas.

En el enfoque teórico del diplomado se afirma que la EPM es una corriente de la CE. A su vez ésta "estudia a la educación como un proceso social esencialmente comunicativo de interacción y relacionalidad dialógica. Engloba fenómenos diversos de comunicación colectiva y sus nexos con los espacios educativos". Es decir, se concibe a la educación como una relación esencialmente comunicativa donde hay una simetría entre los participantes. Donde también se va de lo macro informativo masivo hacia lo micro comunicativo-educativo, es decir, el salón de clases.

En el caso de la comunicación humana se incluyen todos los recursos de una comunicación antropológica, característica de los seres humanos: gestuales, corporales, orales, proxémicos y la utilización de los medios audiovisuales, impresos, informáticos, telemáticos y su uso social.

En el plano comunicativo, el Diplomado enfatiza el estudio de la comunicación desde una perspectiva alternativa para practicarla con los alumnos que lo cursen, donde se va a fomentar la relación democrática, expresiva y dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje; además de tomar a los medios y sus mensajes como objeto de estudio considerándolos recursos expresivos y fuente de conocimientos.

Con respecto a la corriente educativa en la que se va a sustentar teóricamente, el Diplomado se apoyará en el enfoque psicopedagógico

constructivista, basado en el trabajo cogestionario, en lo dialógico del proceso educativo y en la interacción dialéctica entre los participantes y su contexto.

Es importante señalar que el presente capítulo representa una mirada exigua de cuatro programas curriculares desde el enfoque de la Comunicación Educativa aquí formulada. Los dos primeros (CyPE y CCE) permitieron acercarnos teóricamente al tema de estudio y descubrir que este campo de investigación está en construcción. Los otros dos planes de estudio (*El cine: su proyección educativa y estética* y *Educación para los Medios*) nos permitieron poner a revisión los hallazgos obtenidos en la investigación. Se contrastaron las caracterizaciones de la CE con las propuestas en estos programas curriculares.

Conclusiones

Después de haber revisado algunas de las teorías comunicativas y corrientes educativas podemos llegar a las siguientes conclusiones. Al hacer este trabajo partimos del supuesto de que la Comunicación Educativa (CE) es un campo en construcción, que no se reduce sólo a la interacción comunicativa escolar entre maestro y alumno, sino que incluye muchos aspectos. Concluimos, en este sentido, que es una corriente latinoamericana llevada a cabo por maestros, investigadores, líderes de movimientos sociales populares, algunas dependencias gubernamentales y hasta gobernantes de la misma zona. Una característica fundamental de estos protagonistas sociales es la actitud oposicional o, en todo caso, mediada, a la implantación de programas educativos elaborados en ámbitos geográficos externos a Latinoamérica, producidos para aliviar el rezago educativo, el atraso económico y político de los países. Un rasgo importante de esos programas educativos fue que llevaban el sello de la tecnología educativa, sin embargo, con la participación de los destinatarios se le dio un vuelco a los contenidos.

Sin embargo, al continuar en la línea de construir un posible campo de estudio llamado Comunicación Educativa, consideramos necesario añadir, además de las características mencionadas, las que tienen relación con la investigación crítica de la comunicación y con la corriente educativa del constructivismo. Retomar estas posturas teóricas tanto de la comunicación como de la educación, consideramos, es consecuente con el propósito de los protagonistas latinoamericanos que calificaron a sus análisis educativos y a su participación política como CE.

Por ello, metodológicamente, separamos a la CE en los dos campos de estudio que la integran. En el caso de la comunicación revisamos su aspecto instrumental, como medio transmisor de información de un polo emisor a otro receptor. En realidad la programación de la enseñanza vía la tecnología educacional no estaría tan fuera de contexto si se aplicara en espacios acordes con los países donde fue diseñada; porque las economías de los países latinoamericanos presentan muchos desniveles económicos, sociales y políticos tan notorios con respecto a Estados Unidos, Canadá o los países europeos. Si la educación conductista promete y cumple al alumno un futuro mejor: trabajo, recreación, salud, bienestar económico, a partir de la incorporación a dicho programa educativo, entonces, quizá no habría rompimiento entre lo programado y lo realizado. Sin embargo, si lo aprendido tiene poca relación con la vida actual, pasada y futura del alumno,

entonces lo más probable es que la frustración sea el camino más inmediato. Si así ocurre no hay identificación del alumno con los valores que el programa educativo y el docente le propusieron. Puede venir enseguida la deserción escolar, no aprender o rechazar los contenidos y la consiguiente reprobación, o perder el alumno el sentido de la identidad personal. Aunque esta educación es la parte pragmática de la CE, sobre todo por la influencia de los teóricos funcionalistas norteamericanos de la comunicación, los que han introducido la idea de que los medios tecnológicos son de comunicación y no sólo informativos.

Además de la investigación en comunicación crítica y empírica; analizamos las aportaciones etológicas que han desembocado en el estudio de la comunicación no verbal. Nos referimos a lo no manifestado ni explicitado del programa curricular, a lo que se dice con entonaciones y matices en las participaciones verbales de los individuos; al movimiento corporal, a los desplazamientos físicos en el espacio áulico, al diseño arquitectónico del aula, al reconocimiento de los lugares ocupados por los alumnos y el profesor como propios. Concluimos que en la exégesis del ser humano no es más importante lo innato ni lo cultural, sino la integración de lo biológico y lo social o cultural relacionados dialécticamente.

Se consideró asimismo la interacción de los individuos de la relación educativa presencial, la realizada en espacios de interacción informales tanto fuera como dentro del recinto escolar, hasta el uso de medios tecnológicos aplicados en la educación a distancia.

El estudio de la comunicación lo ubicamos históricamente a partir de la invención de la imprenta, del carácter móvil o también de la llamada por McLuhan la galaxia Gutenberg. Esto lo hicimos con el propósito de demostrar la función vehiculizadora, instrumental de la comunicación, como transmisora de información, de pensamientos e ideas, de un polo emisor a otro receptor. Esta función positivista del medio se consideró porque a partir del siglo XV surge el medio impreso "masivo" debido a la revolución tecnológica de la época. Además, sirvió para divulgar el pensamiento modernista, aquel que se estaba gestando simultáneamente con la invención de la imprenta. Ambos tuvieron un papel de parteaguas histórico en la difusión y en la concepción ontológica de la humanidad.

La imprenta significó, al igual que hoy con la red de Internet, la posibilidad de crear, difundir y almacenar mucha información. Divulgó el pensamiento modernista, los descubrimientos de las ciencias físicas; los cambios sociales, políticos y económicos que se gestaron en varios lugares del mundo Occidental. Por supuesto, también difundió el sistema capitalista que

se estaba abriendo paso en un mundo caracterizado por una organización social feudal y eclesiástica, enmarcada en la época medieval.

Pero no fue sino hasta fines del siglo XVIII y principalmente el XIX cuando la imprenta, como medio de comunicación, elabora y se masifica uno de sus productos que pervive hasta la actualidad con los géneros o secciones que lo caracterizan: el periódico de gran tiraje. Además, comienza a convivir y a complementarse en su papel difusor con los medios que se inventan en este último siglo: la fotografía, el telégrafo, el cine y, posteriormente, con los que se inventan en el siguiente siglo: la radio, la televisión, la videocasetera, la computadora, y, finalmente, la red de Internet. Esta es una fase de la comunicación y de sus medios tecnológicos bajo la función transmisora, como vehículo que transporta bienes simbólicos. A principios del siglo XX se comienza a teorizar acerca de la función de los medios tecnológicos, inicialmente desde la óptica macro y posteriormente microsial.

En el trabajo no se desarrolló la discusión acerca de la epistemología de la comunicación, sin embargo, sí la mencionamos con el propósito de ubicar el papel "comunicativo" de la tecnología educativa (la que se llevó a cabo en la década de los sesenta en Latinoamérica), y a la que, desde nuestra perspectiva, los países del área respondieron con la Comunicación Educativa.

Consideramos que el enfoque crítico de la investigación en comunicación, coincide en algunos aspectos teóricos con la corriente latinoamericana de la CE. Es decir, como una crítica a la transmisión de información unilateral, que no toma en cuenta el contexto cultural de los usuarios, sus características étnicas, educativas, políticas o económicas.

Un enfoque teórico derivado del crítico fue los *Estudios Culturales* que se desarrolló en la Escuela de Birmingham en Inglaterra en los años sesenta. De aquí se derivó la Educación para los Medios (EPM), la cual puso atención en la relación que el niño establece con los medios pero principalmente con la televisión. Esta corriente teórica tuvo aceptación y desarrollo en Latinoamérica, principalmente por la actitud crítica hacia el consumo televisivo. En ocasiones se ha mencionado en algunos textos a ambas, la CE y la EPM, como sinónimos, siendo que son diferentes. En México, los estudios de la EPM se han desarrollado tomando en cuenta a la familia y la escuela como los agentes institucionales que intervienen y median el proceso de recepción del niño televidente.

El factor subjetivo de la comunicación no verbal también está presente en la caracterización que de la Comunicación Educativa realizamos. Es decir, los

matices y entonaciones en las expresiones verbales, el movimiento corporal, los gestos y gesticulaciones hasta la forma de ubicarse geográficamente de los sujetos de la educación en el salón de clases tiene relación con el aprendizaje.

De la educación consideramos al constructivismo como la corriente educativa que mejor puede aportar caracterizaciones acerca de la Comunicación Educativa. Así como la comunicación puede entenderse como la interacción que dos o más individuos establecen con el propósito de intercambiar informaciones, en el constructivismo se buscaría se buscaría que los sujetos vivan y participen de la construcción de un consaber, donde se pretendería modificar algunos de los saberes previos de los sujetos interactuantes a través de aproximaciones permanentes.

La CE se realizaría cuando lo transmitido produjese en el individuo un conocimiento significativo. Donde el contexto y las agencias sociales tendrían una importancia de primer orden, por los conocimientos previos que generan en el individuo. Se buscaría que los educandos participen en una relación educativa que los lleve hacia una transformación social a partir de la detección de sus problemas así como de la participación en la solución de los mismos. Se pugnaría por una educación donde las ideas liberadoras, concientizadoras, humanitarias y críticas estuvieran presentes.

La Universidad Pedagógica Nacional en los programas curriculares mencionados contribuye a debatir en la construcción de un campo en Comunicación Educativa. Aunque es necesario aclarar que en los apartados de los programas y planes de estudio revisados, no se tiene el objetivo de discutir acerca de la construcción o delimitación de un campo de investigación llamado Comunicación Educativa o que sea un espacio de estudio de varias disciplinas. Sólo se nombra a la CE como acciones a realizar u objetivos por conseguir, pero no se toma como un campo de estudio por desarrollar. Por tal razón, en ocasiones hay confusión cuando se menciona a la Educación Para los Medios como sinónimo de CE o cuando se dice que ésta está inserta en la EPM. O también, cuando a la CE se le considera como sinónimo de tecnología educativa.

En la actualidad la globalización que vive el mundo entero se traduce en relaciones entre los diversos países y sus instituciones sociales que se explican preponderantemente bajo dos formas: una es la económica que subordina las otras dimensiones sociales, políticas, educativas, culturales. La otra explicación es la multidimensional, es decir, la que identifica a la globalización como un conjunto de proyectos que pueden ser adaptados, adoptados, rechazados, distorsionados o modificados por la acción de los

sujetos receptores y pertenecientes o una configuración social determinada. En este sentido, la CE podría tender puentes en la exégesis de la educación global vista desde una óptica multidimensional y, particularmente, desde la participación de los destinatarios de los programas educativos mundiales.

Las ideas aquí expuestas esperamos sirvan como marco de reflexión y análisis para otros investigadores, y puedan contribuir en la caracterización y delimitación de un campo de investigación en Comunicación Educativa.

ANEXO I

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIRECCIÓN DE DOCENCIA

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

PROGRAMA DE ESTUDIOS DIRIGIDO A ALUMNOS

DEL CUARTO SEMESTRE DE LA

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA PLAN 90

MATERIA: *COMUNICACIÓN Y PROCESOS EDUCATIVOS*

Licenciatura en Pedagogía

Materia: Comunicación y Procesos Educativos

Semestre: Cuarto 99-1

Presentación:

El curso tiene la finalidad de propiciar en el alumno el análisis y la reflexión sobre los procesos de comunicación y educación y las formas en que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

A la vez que el alumno analiza las características de los modelos educativos, los relaciona con los esquemas o modelos de comunicación. Así podrá entender cómo a "cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación".

La unidad uno aporta al alumno los elementos teóricos del campo de la comunicación las cuales deberá vincular al proceso educativo, es decir, contemplará la comunicación desde una perspectiva educativa.

Por su parte, la unidad dos aborda el fenómeno educativo y las formas de comunicación que se establecen en el proceso enseñanza-aprendizaje. De tal manera que se gestan las bases que llevan al alumno a estudiar de manera integral dos procesos inseparables: comunicación y educación.

Con base en estas dos unidades, la unidad tres analiza en lo concreto las líneas de comunicación en los procesos educativos: en el entorno social, en la escuela y en el aula.

Estas tres unidades complementadas con las actividades que sugieren permitirán que el alumno tenga las herramientas teórico-metodológicas para hacer de los medios una propuesta pedagógica.

La realización del curso sugiere la disposición para el trabajo en equipo, pero sobre todo la participación activa tanto del alumno como del maestro, inmersos todos en un proceso de intercambio del conocimiento.

Ello permitirá, en gran medida, cumplir con los objetivos de la materia y poner en práctica lo estudiado mediante la elaboración de trabajos que

propicien la revisión del quehacer del maestro en el aula en función del proceso enseñanza-aprendizaje.

La bibliografía que se propone cubre ampliamente las expectativas del curso, no obstante, podrá complementada con otras lecturas sugeridas por los alumnos y/o los profesores.

OBJETIVO GENERAL: El alumno-maestro será capaz de comprender su práctica docente a partir del análisis del proceso comunicativo y su relación con el proceso educativo.

Unidad I *El proceso de la comunicación*

OBJETIVO: El alumno será capaz de comprender y distinguir los elementos que intervienen en el proceso de comunicación. De igual manera conocerá los principios básicos de las teorías de este campo.

- 1.1 ¿Qué es la comunicación?
 - 1.1.1 Elementos de la comunicación.
- 1.2 Los lenguajes del hombre: hablado, escrito, visual, sonoro, etc.
 - 1.2.1 Signos, códigos, símbolos y señales.
- 1.3 Diferencias entre comunicación e información-
- 1.4 Teorías de la comunicación.
 - 1.4.1 Funcionalismo.
 - 1.4.2 Estructuralismo.
 - 1.4.3 Materialismo.

Bibliografía

Unidad uno

1. Marx Carlos y Federico Engels "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre", en *Obras escogidas. Tomo III*, México, Ed. Progreso, 1974, pp. 66-78.
2. Pasquali, Antonio "La comunicación un modelo simplificado de definición. Elementos del proceso", en *Comprender la comunicación*, Caracas, Venezuela, 1974, pp. 33-63.

3. Valdivia, José y María Arrieta "Introducción a la información y comunicación", en *Apuntes sobre información y comunicación*, series trabajos No. 1, CEESTEM, México, 1979, pp. 9-26.
4. Prieto, Castillo Daniel "Qué puede ofrecer la comunicación a la educación", en *La fiesta del lenguaje*, UAM-Xochimilco, México, 1982, pp. 57-87.
5. Molina Argudín, Alicia "Signo y proceso de significación" en *Comunicación educativa y cultural*, México, ILCE, 1986, pp. 9-32.
6. Toussaint, Florance *Crítica de la información de masas*, México, ANUIES, 1975, 95 pp.
7. Kaplún, Mario "Los múltiples lenguajes del hombre" en *El comunicador popular*, Argentina, Ed. Humanitas, 1987, pp. 133-197.
8. Mattelart, Armand y Michele Mattelart *Historia de las teorías de la comunicación*, Argentina, Ed. Piados, 1996, 142 pp.

Unidad II *Educación y comunicación*

OBJETIVO. A partir de caracterizar y distinguir algunas corrientes educativas, el alumno será capaz de establecer una analogía entre comunicación y educación.

- 2.1 ¿Qué es educación?
- 2.2 Dos corrientes educativas.
 - 2.2.1 La escuela tradicional.
 - 2.2.2 La escuela nueva.
- 2.3 Los modelos de comunicación y educación.
 - 2.3.1 Modelos exógenos.
 - 2.3.2 Modelos endógenos.
- 2.4 Comunicación educativa.

Bibliografía

Unidad dos

1. Palacios, Jesús "Algo sobre la escuela tradicional" en *La cuestión escolar*, pp. 16-23.
2. Idem "La tradición renovadora", pp. 24-37.
3. Idem "C.R. Rogers: La enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante", pp. 212-245.
4. Idem "A.S. Neill: Sumerhill, la escuela en la libertad", pp. 183-211.
5. Idem "Dos puntos de vista desde JAmérica Latina", pp. 519-555.
6. Idem "Educación, versus, masificación", pp. 80-112.
7. Watson de Chimera, Ma. Teresa "Enfoques conceptuales de la comunicación y educación", capítulo 10, en Valerio Fuenzalida *Educación para la comunicación*, Argentina, AAED, 1985, pp. 145-156.
8. Kaplún, Mario "Modelos de educación y modelos de comunicación", en *El comunicador popular*, Argentina, Ed. Humanitas, 1987, pp. 15-104.
9. Hernández Luviano, Guadalupe y Alonso Aurora Comunicación y Educación en Educación para los medios, UPN, 1994, pp. 5-45.

Unidad III *Comunicación y Procesos Educativos*

OBJETIVO. El alumno analizará las formas de comunicación que se desarrollan en la escuela y en entorno social. De igual manera reflexionará la influencia de los medios en la escuela y sus posibilidades educativas.

- 3.1 El proceso de comunicación en la práctica educativa.
 - 3.1.1 La comunicación en el aula.
 - 3.1.2 Comunicación entre la escuela y el entorno social.
- 3.2 Medios de comunicación y escuela: un binomio inseparable.
 - 3.2.1 Influencia de los medios de comunicación en la escuela.
- 3.3 Los medios de comunicación con fines didácticos.

Bibliografía

Unidad tres

1. Charles Creel, Mercedes "Comunicación y procesos educativos, en Revista *Tecnología y Comunicación Educativa* No. 17, marzo 1991, pp. 77-82.
2. Laroque, Gabriel "Teorías de la comunicación vs Teorías del aprendizaje", CISE-UNAM, 40, abril-junio, 1988, pp. 15-23.
3. Charles Creel, Mercedes "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", CISE-UNASM, No. 39, enero-marzo, 1988, pp. 36-46.
4. Morduchowicz, Roxana "La escuela y los medios: un binomio necesario", Argentina, Ed. Aique, 1997, pp. 7-45.
5. Gutiérrez, Francisco "Los medios de comunicación fuera de la escuela, en *El lenguaje total*, Argentina, Ed. Humanitas, 1989, pp. 19-42.
6. Orozco Gómez, Guillermo y Mercedes Charles Creel "Medios de comunicación , familia y escuela", en *Tecnología y comunicación educativa*, pp. 63-76.
7. Gutiérrez, Francisco "La comunicación total pide una pedagogía diferente", en *El lenguaje total*, Argentina, Ed. Humanitas, 1989, pp. 87-155.
8. Charles Creel, Mercedes "Aparato escolar y medios de comunicación", pp. 68-80.

Metodología de trabajo

- Exposición oral por el profesor.
- Formación de equipos de trabajo para desarrollar actividades diversas: prácticas, exposiciones colectivas o individuales, organización de discusiones y trabajos parciales y finales.
- Reseñar críticas de lecturas individuales y por escrito.

Evaluación

- Asistencia

20%

- Reseñas críticas y reportes de prácticas 40%
- Trabajo teórico-práctico final 40%
- Asistencia mínima del 80% para tener derecho a trabajo final.

Recomendación

La bibliografía del programa puede ser localizada en las siguientes bibliotecas y/o librerías.

- Centro de Documentación del ILCE, calle del puente no. 49, entre periférico y Av. México-Xochimilco. Horario: 8 a 16 hrs.
- Biblioteca de la UAM-X, Calz. Del hueso casi esquina con Miramontes. Horario 8 a 19 hrs.
- Biblioteca y librería de la Universidad Iberoamericana. A. Paseo de la Reforma no. 880, Lomas de Santa Fe. Horario: 8 a 21 hrs. Abre los sábados de 8 a 13 hrs.
- Biblioteca del COLMEX. Horario: 9 a 20 hrs.
- Biblioteca Central de la UNAM. Insurgentes Sur, junto a Rectoría. Horario: 8 a 20 hrs. Abre los sábados de 8 a 13 hrs.
- Biblioteca Nacional de México. Centro Cultural Universitario. Ciudad Universitaria. Horario: 9 a 20 hrs. Abre los sábados de 8 a 13 hrs.

Librerías

- Gandhi, Miguel Angel de Quevedo casi esquina con Universidad.
- El Sótano, Miguel Angel de Quevedo casi esquina con Universidad.
- Red de distribución de textos especializados en comunicación, Opción, S. C., calle Cordobanes No. 24, San José Insurgentes, junto a la Iglesia de la Bola.

- Salvador Allende, Copilco y Administración casi esquina con Universidad.
 - Parnaso, Carrillo Puerto y Jardines del Centenario, centro de Coyoacán.
 - El Ágora, Insurgentes Sur casi esquina con Barranca del Muerto.
 - El Juglar, Revolución 1500, en el Centro Cultural Helénico.
 - ANUIES, Insurgentes Sur junto a la Carpa Geodésica.
 - UNAM, Insurgentes Sur, en la zona comercial de Ciudad Universitaria, junto a Rectoría.
- UNAM, Palacio de minería, calle Tacuba, Centro.

ANEXO 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**FASE II: CAMPOS ESPECÍFICOS DE ESTUDIO Y
TRABAJO PROFESIONAL**

SEMESTRE: 5º

PROGRAMA DE ESTUDIOS

COMUNICACIÓN, CULTURA Y EDUCACIÓN

Horas: 4 por semana

Créditos: 8

Reestructuración del Programa

Profesores:

Ma. Teresa Escudero Yerena

Humberto Calderón Sánchez

Olivia García Pelayo

Carlos González Padilla

Juan Pablo Méndez Pozos

Septiembre de 1993

PROGRAMA ANALÍTICO

COMUNICACIÓN, CULTURA Y EDUCACIÓN

I PRESENTACIÓN

A) Inserción curricular l características de la materia

La asignatura Comunicación, Cultura y Educación se ubica en el quinto semestre del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, corresponde a la Fase de Campos Específicos de Estudio y Trabajo Profesional e integra conjuntamente con las materias de Comunicación y Procesos Educativos y los Seminarios de Concentración: Tecnologías de la Comunicación aplicadas a la Educación y Computación y Educación, el Campo de la Comunicación Educativa.

Además de establecer relaciones directas con las asignaturas del mismo campo, se relaciona de manera importante con las asignaturas de Desarrollo, Aprendizaje y Educación, Psicología Social, Didáctica General, Bases de la Orientación Educativa, así como con las materias y seminarios que conforman el eje de investigación educativa.

La finalidad de esta asignatura es la de proporcionar al alumno de la licenciatura en Pedagogía, los elementos que le permitan comprender que los procesos educativos son también procesos de comunicación y ambos son a la vez, procesos culturales. Es decir, que la cultura de una sociedad o un grupo, determinan tanto los fines de la educación como las formas de relación y de comunicación que se desarrollan para alcanzar dichos fines y asimismo esas formas influyen y modifican la cultura.

Para lograr lo anterior, se partirá de la definición de los conceptos de comunicación y educación, el análisis de ambos procesos, sus particularidades, semejanzas y relaciones. Posteriormente se procederá al abordaje de ambos procesos como procesos culturales y a su comprensión como productos y productores de la cultura, tanto a nivel del aula y la escuela, como a nivel de los medios masivos de comunicación.

Para concluir, se trabajará en la identificación de lo que sería una comunicación con intencionalidad educativa y su aplicación en propuestas

pedagógicas que incluyan la configuración de mensajes educativos a través de la utilización de distintos medios de comunicación.

B) Lineamientos

En términos generales se proponen todas aquellas estrategias didácticas que favorezcan los procesos grupales, tanto como la discusión en pequeños grupos, el debate, el trabajo en equipo tanto para la preparación y exposición de un tema, como para la realización de trabajos prácticos. Todos ellos son procedimientos que implican la lectura previa del material señalado en la bibliografía básica.

Particularmente se recomienda que si uno, varios o todos los temas que conforman las unidades, se inicia con una exposición oral por parte del maestro, ésta sea sólo introductoria, con la finalidad de que sea a través del trabajo de discusión en pequeños grupos y la puesta en común y debate en plenarios grupales, lo que permita la asimilación de la temática. En algunos temas se recomienda inclusive que se inicie con la exposición oral por parte de los alumnos.

Se propone que para que la discusión en pequeños grupos, así como el debate en plenarios se enriquezca, los alumnos busquen bibliografía sobre el tema, acudiendo directamente a bibliotecas y que esa información, sea puesta en común en clase.

Esta propuesta tiene la finalidad no sólo de que el alumno obtenga una visión más completa sobre la temática, sino de que ponga en práctica sus conocimientos sobre investigación bibliográfica y documental y vaya cobrando conciencia de la importancia de ésta en la elaboración de sus trabajos académico-profesionales.

Se propone además que como parte medular de las estrategias didácticas se trabaje por equipos en la planeación, investigación y realización de materiales impresos y audiovisuales con fines didácticos, así como en la revisión y el análisis de mensajes difundidos a través de los distintos medios de comunicación masiva para ser trabajados posteriormente en clase y poder aplicar críticamente los conocimientos teóricos.

Asimismo se propone la realización de una investigación en grupos escolares de educación básica, donde el alumno pueda a través de los conocimientos abordados en clase y los lineamientos metodológicos del profesor, para la investigación de un grupo, analizar la influencia de los mensajes de los medios en los alumnos de nivel básico y compararla con la

influencia con la influencia de los mensajes educativos que les proporciona la escuela.

C) Evaluación

Para la evaluación se recomienda considerar la situación global del proceso de aprendizaje el cual incluye:

- Reseñas críticas de la bibliografía básica.
- Trabajo en grupos pequeños de discusión y elaboración de conclusiones en los plenarios grupales.
- Búsqueda de información bibliográfica y documental pertinente al tema y su exposición (tanto de manera individual como en equipos).
- Trabajos impresos y audiovisuales que se elaboren.
- Reportes sobre trabajos de investigación en grupos de enseñanza básica.
- Participación en clase.
- Trabajo final en caso de que así lo determine el docente.
- Asistencia mínima al curso del 80%.

II OBJETIVOS

- Analizar la comunicación y la educación como dos procesos influyentes e influidos de los fenómenos culturales.
- Reflexionar y entender la comunicación como un proceso implícito en la educación.
- Reflexionar críticamente sobre los procesos de comunicación que se presentan al interior de la escuela, así como la influencia de los medios masivos de comunicación en la escuela.
- Aplicar los conocimientos anteriores en la elaboración de propuestas pedagógicas y mensajes educativos, a través de distintos medios de comunicación.

III ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los contenidos de enseñanza-aprendizaje están organizados en tres unidades, las cuales al comprender determinados ejes temáticos, permiten el abordaje, análisis y comprensión de los procesos educativos como procesos de comunicación y ambos como procesos culturales.

UNIDAD I

Eje temático: La comunicación y la educación como procesos culturales

Analizar la comunicación y la educación como productos culturales y como productores de cultura, así como el fenómeno de la comunicación masiva y su influencia en la educación.

1.1 La cultura y el discurso educativo.

1.1.1 La educación y las escuela como productos culturales y como productores de cultura.

1.1.2 Los medios de comunicación como producto cultural.

1.1.2.1 Los medios – objeto de comunicación en el aula.

1.1.2.2 Los medios masivos de comunicación.

1.2 La relación escuela – medios masivos de comunicación.

1.2.1 Los efectos de los medios masivos de comunicación en la educación.

1.2.2 Influencia de los medios masivos de comunicación en la cultura.

1.2.3 Resignación y mediación del mensaje de los medios masivos de comunicación a partir de la escuela y la sociedad.

Bibliografía

- Cole, Michael y Scribner, Silvia "¿Qué es la cultura" en *Cultura y pensamiento, relaciones de los procesos cognoscitivos con la cultura*, Ed. Limusa, Méxicico, 1977, pp. 5-9.
- Cole, Michael, et al., op. cit., "Experimento de comunicación", pp. 175-183.
- ----- op. cit., "Cultura y lenguaje", pp. 37-58.
- Swingewood, Alan "¿Cultura de masas o democratización?" en *El mito de la cultura de masas*, Ed. Premia, 1981, pp. 93-132.
- Lemonde, Iván "Para una historia de la cultura de masas y de sus medios", Revista *Culturas*, Vol. VIII, No. 1, UNESCO, 1982, pp. 9-15.
- Saccheto, Pierre Paolo *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1986.
- Menéndez, Antonio "Comunicación social, su impacto en el desarrollo", pp. 141-152.
- Gutiérrez, Francisco *El lenguaje total: Pedagogía de los medios masivos de comunicación*, Ed. Humanitas, Argentina, 1989, pp. 19-42.

- Charles, Wright *Comunicación de masas*, Ed. Paidós, Argentina, 1987, pp. 99-153.
- Prieto, Francisco "Comunicación y educación" en Cortés Rocha, Carmen *La escuela y los medios masivos de comunicación*, Ediciones El Caballito, México, 1986 pp. 57-62.

UNIDAD II

Eje temático: Hacia una comunicación educativa

A partir de los temas anteriores y su comprensión se abordará el fenómeno de la comunicación con intencionalidad educativa como una forma particular del proceso de comunicación con miras a la elaboración de mensajes educativos y la utilización de los distintos medios de comunicación con fines didáctico-pedagógicos.

- 2.1 La comunicación con intencionalidad educativa.
 - 2.1.1 Configuración de mensajes educativos.
 - 2.1.2 Los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2.2 Características de los medios con fines didáctico – pedagógicos.
 - 2.2.1 Especificidad del lenguaje de los medios.
 - 2.2.1.1 Lenguaje sonoro.
 - 2.2.1.2 Lenguaje visual.
 - 2.2.1.3 Lenguaje audiovisual.
 - 2.2.1.4 Lenguaje escrito visual.
 - 2.2.2 Utilización de los medios en la elaboración y transmisión de mensajes educativos.
 - 2.2.3 La comunicación alternativa en una propuesta pedagógica.

Bibliografía

1. Corral C., Manuel *Manual de comunicación*, Ed. Continental, México, 1982, pp. 71-81.
2. Prieto Castillo, Daniel "Tipos de mensaje", cap. XIX en *Elementos para el análisis del mensaje*, UAM México, 1980, pp. 163-186.
3. Gutiérrez, Francisco, op. cit., cap. II "La comunicación y la educación", pp. 43-75.

4. Linares, Marco Julio "Audiovisuales", "Radio" y "Televisión" en *El guión*, México, Ed. Alambra, 1989, pp. 17-32, 39-54, 141-156.
5. Gutiérrez, Francisco, op. cit., pp. 43-75.
6. Kaplún, Mario, op. cit., "La comunicación en la acción popular", pp. 63-106.

UNIDAD III

Eje temático: Recepción crítica y decodificación

La escuela puede usar los mensajes comerciales con fines educativos a partir de una educación para la recepción, para ello es necesario reutilizarlos y conocer la forma como se elaboran aquellos.

- 3.1 Recepción crítica.
 - 3.1.1 La televisión, el niño y el consumo.
 - 3.1.2 La familia, la televisión y los profesores.
- 3.2 Elaboración de mensajes.
 - 3.2.1 Lenguaje audiovisual. Diaporama.
 - 3.2.1.1 Sonoro, radio.
 - 3.2.1.2 Visual, televisión y cine.
- 3.3 Imagen e imaginario.
- 3.4 Elaboración de material impreso con fines didácticos.
 - 3.4.1 Historieta.
 - 3.4.2 Fotonovela.

Bibliografía

1. Orozco Gómez, Guillermo "El niño televidente no nace, se hace", en *Educación para la recepción*, México, Trillas, 1987, pp. 33-48.
2. Corona, Sara "Para jugar con la televisión" en *Educación para la recepción*, México, Trillas, 1987, pp. 49-81.
3. Beltrán, Luis R. Y Eliazabeth Fox "El contenido de los programas de T.V.: otro instrumento de dominación" en *La escuela y los MMC*, México, SEP, El Caballito, 1985, pp. 63-72.

4. Curiel, Fernando *La escritura radiofónica, manual para guionistas*, México, UNAM, 1984.
5. Linares, Marco Julio, op. cit.
6. Chávez, Ch. Esteban *Manual de planeación de medios de comunicación a bajo costo* ILCE, México, 1990, p. 62.
7. Vilar, Josefina *El sonido de la radio. Ensayo teórico práctico sobre producción radiofónica*, México, UAM Plaza y Valdez, IMER, 1988.
8. Romo, Cristina,
9. Aparici, Roberto y Agustín García Matilla *Cómic y la fotonovela en el aula*.
10. Diseño y diagramación de impresos.

Bibliografía

1. Alexander, Jeffrey C. *Las teorías sociológicas desde la segunda Guerra Mundial, Análisis multidimensional*, Traducc. Carlos Gardini, Barcelona, España, Editorial Gedisa, 3a. Edición, 1995, 315 pp.
2. Aparici, Roberto et al *La educación para los Medios de Comunicación*, México, copyright, Universidad Pedagógica Nacional, 1996, 414 pp.
3. Baena, Guillermina *Instrumentos de Investigación*, México, Editores Unidos, 1991, 34 pp.
4. Bell, Daniel *Las contradicciones culturales del capitalismo*, México, D:F:, CONACULTA, 1977, 264 pp.
5. Berlo, David K. *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*, Argentina, Edit. El Ateneo, novena reimpresión, 1978, 239 pp.
6. Berman, Marshall *Todo lo sólido se desvanece en el aire, la experiencia de la modernidad*, Traducc. Andrea Morales Vidal, España, Siglo XXI, 9a, edición, 386 pp.
7. Bourdieu, Pierre *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 206 pp.
8. Briggs, Asa y Peter Burke *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*, Traducc. De Marco Aurelio Galmarini, Madrid, Santillana Ediciones Generales, 2002, 425 pp.
9. Brunner, José Joaquín *Universidad y Sociedad en América Latina*, México, UAM-SEP, 1987, 141 pp.
10. Cabero, Julio (editor) *Tecnología Educativa*, Madrid, editorial Síntesis, 1999, 207 pp.
11. Castaneda, Carlos *Las enseñanzas de don Juan* México, FCE, decimoctavo reimpresión, 1999, 303 pp.
12. Castaneda, Carlos *Una realidad aparte* México, 1990, 302 pp.
13. Castaneda, Carlos *Viaje a Ixtlán, las lecciones de don Juan*, México, octava reimpresión, 1990, 365 pp.

14. Castañeda Yáñez, Margarita *Los medios de la comunicación y la tecnología educativa*, México, Trillas, duodécima reimpresión, 1997, 184 pp.
15. Castells, Manuel *La era de la información, economía, sociedad y cultura, La sociedad red*, volumen I, Traducc. Carmen Martínez Gimeno, México, Siglo XXI, 1999, 590 pp.
16. Colom Cañellas, Antonio et al *Tecnología y medios educativos*, Colombia, Cincel Kapeluz, 1988, 196 pp.
17. Coll, César y otros *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza, 1992.
18. *Comunicación y Sociedad*, No. 6, Guadalajara, Jalisco, México, Universidad de Guadalajara, 1989, 114 pp.
19. *Comunicación y Sociedad*, No. 29, Guadalajara, Jalisco, México, Universidad de Guadalajara, 1997, 203 pp.
20. *Comunicación y dependencia en América Latina. Televisión, cine, historieta y publicidad en México* (varios autores), México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 1978, 78 pp.
21. Corona Berkin, Sara *Televisión y juego infantil, un encuentro cercano*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, 1989, 174 pp.
22. Corral Corral, Manuel *Manual de Comunicación*, México, Continental, 1987
23. Charles Creel, Mercedes y Guillermo Orozco *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas, 1990, 246 pp.
24. Delval, Juan *El desarrollo humano*, México, Siglo XXI, 1994.
25. Darwin, Charles *El origen de las especies*, versión abreviada e introducción de Richard E. Leakey. Traducc. Guadalupe Meléndez, México, 2da. Edición, 1985, 239 pp.
26. DeFleur, M.L. y S. Ball-Rokeach *Teorías de la comunicación de masas* Traducc. Homero Alsina Thevenet, México, Paidós, 2ª. Reimpresión, 1987, 349 pp.

27. Descartes, René *Discurso del método*, México, Hispánicas, 2da. Edición, 1988, 87 pp.
28. *Diccionario de las ciencias de la educación*, Vols. 1 y 2, México, Santillana, 1984, 1528 pp.
29. Dorfman, Ariel y Armand Mattelart *Para leer al pato Donald*, México, vigésimo segunda edición, 1981, 160 pp.
30. Durkheim, Emilio *Las reglas del método sociológico* Medellín, 1971, 113 pp.
31. Eibl-Eibesfeldt, Irenäuss *Introducción al estudio comparado del comportamiento, s/f*, mm.
32. *Enciclopedia Práctica Planeta*, No 3. Barcelona, Tiempo y Lenguaje, 1993.
33. *Enciclopedia Práctica Planeta*, No. 6. Barcelona, Tiempo y Lenguaje, 1993.
34. Escobar G., Miguel *Paulo Freire y la educación liberadora*, México, Ediciones el Caballito y la SEP, 1985, 160 pp.
35. Fernández Christlieb, Fátima y Margarita Yépez Hernández (compiladoras) *Comunicación y teoría social*, México, UNAM, 1984, 304 pp.
36. Foster, H., *La posmodernidad*, Barcelona, Kairos, 1985.
37. Freinet, Celestin *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI, veintiochoava edición, 1993, 143 pp.
38. Freire, Paulo *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* Traducc. Lillian Ronzoni, México, Coedición Siglo XXI y Tierra Nueva, 19a. Edición, 1996, 109 pp.
39. Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970, 245 pp.
40. *Gaceta Bachilleres*, año XX, IV época, 20 de septiembre, México, 1999, No. 407.
41. García Canclini, Néstor (coord.) *El consumo cultural en México* México, CONACULTA, 1983, 414 pp.

42. Giddens, Anthony, Jonathan Turner y otros *La teoría social, hoy*, México, CONACULTA.
43. Giroux, Henry *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993.
44. Gómez Palacio, Margarita et al *El niño y sus primeros años en la escuela* México, SEP, 1995.
45. González, Jorge A. y Jesús Galindo Cáceres (coordinadores) *Metodología y Cultura*, México, CONACULTA, 1994, 281 pp.
46. Guiraud, Pierre *El lenguaje del cuerpo* Traducc. Beatriz Padilla Salas, México, FCE, 2da. Reimpresión, 1994, 120 pp.
47. Gutiérrez, Francisco *El lenguaje total*, Argentina, Edit. Humanitas, 1989.
48. Hall, Edward T. *La dimensión oculta*, Traducc. De Félix Blanco, México, 17a. Edición en español, 1994, 255 pp.
49. Heller, Agnes *El hombre del renacimiento*, Edición Península (Colección Historia, ciencia, sociedad 164), Barcelona 1980, 460 pp.
50. Hidalgo Guzmán, Juan Luis *Constructivismo y aprendizaje escolar* México, Castellanos editores, 2da. Edición, 1998, 326 pp.
51. Horkheimer, M. T. W. Adorno *Dialéctica del Iluminismo*, México, Editorial Hermes (Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1969), 1997, 302 pp.
52. Jiménez Mier y Terán, Fernando (comp..) *Freinet una pedagogía de sentido común*, México, Ediciones El Caballito y la SEP, 1985, 160 pp.
53. Kaplún, Mario *El comunicador popular*, Argentina, Edit. Humanitas, 1987.
54. Kojève, Alexandre *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, Argentina, Edit. La Pléyade.
55. La Belle, Thomas J. *Educación no formal y cambio social en América Latina*, México, editorial Nueva Imagen, 4ª. Edición 1988, 288 pp.
56. *La comunicación educativa en México*, México, SEP/COSNET, 1985, 487 pp.

57. *La Jornada*, México, año 16, 9 de febrero, 2000, No. 5544.
58. *La Jornada*, México, año 16, 14 de febrero, 2000, No. 5549.
59. *La teoría y el análisis de la cultura*, México, SEP-Universidad de Guadalajara-COMECSO,
60. Lewontin, R.C., Steven, Rose y Leon J. Kamin *No está en los genes, racismo, genética e ideología*, Traducc. Enrique Torner, México, coedición de CONACULTA y Grijalbo, 1991, 357 pp.
61. Lozano Rendón, José Carlos *Teoría e Investigación de la Comunicación de Masas*, 2da. reimpresión, México, Alhambra Mexicana, 1997, 233 pp.
62. Luria y otros *Psicología y pedagogía* España, AKAL, 1979.
63. Marcuse, Herbert *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, México, Joaquín Mortiz, sexta edición, 1970, 272 pp.
64. *Material audiovisual educativo y cultural en México*, México, SEP/COSNET, 1986, 329 pp.
65. Maya, Carlos y Ma. Inés Silva *El nacionalismo en los estudiantes de educación básica*, México, UPN, 1988, 297 pp.
66. McLuhan, Marshall *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre* Traducc. Ramón Palazón, México, Editorial Diana, 443 pp.
67. McLuhan, Marshall *La Galaxia de Gutenberg*, México, editorial Artemisa, 1985, 347 pp.
68. McLuhan, Marshall y Eric *Leyes de los medios, La nueva ciencia* Traducc. Juan José Utrilla, México, Editorial Patria, 1990, 269 pp.
69. Mattelart, Armand *La invención de la comunicación*, Traducc. Gilles Multigner, México, Siglo XXI, 1995, 386 pp.
70. Mattelart, Armand y Michele Mattelart *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós, 1997.

71. Miege, Bernard *El pensamiento comunicacional*, Traducc. Alejandro Pescador, México, Universidad Iberoamericana, 1996, 131 pp.
72. Moragas, Miquel de (ed.) *Sociología de la Comunicación de Masas. I. Escuelas y autores*, 2da. ed. Barcelona, 1986, 207 pp.
73. Morin, Edgar *Introducción al pensamiento complejo* Traducc. Marcelo Pakman, Barcelona, España, 1994, 167 pp.
74. Orozco Gómez, Guillermo *Recepción televisiva: Tres aproximaciones y una razón para su estudio*, México, Universidad Iberoamericana, 1991, 77 pp.
75. Palacios González, Jesús *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, España, De. Laia, S:A., 1980.
76. Pansza González, Margarita et al *Operatividad de la didáctica*, Vol. 2, México, Gernika, 1986, 137 pp.
77. Pasquali, Antonio *Comunicación y Cultura de Masas*, Caracas, Venezuela, Monte Ávila Editores, 1980, 611 pp.
78. *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, No. 4, 1984, 64 pp.
79. *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, No. 5, 1986.
80. *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, No. 39, 1988.
81. Piaget, Jean *The Journal of Research Science Teaching*, Vol. 2, ISSUE, N. 3, 1964.
82. Prieto Castillo, Daniel *Diseño y comunicación* México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, 1982, 149 pp.
83. Prieto Castillo, Daniel *La fiesta del lenguaje* México, Ediciones Coyoacán, 1994, 246 pp.
84. Prieto Castillo, Daniel *La pasión por el discurso* , México, ediciones Coyoacán, 1994, 142 pp.

85. *Programa de estudios Comunicación, Cultura y Educación, 5o. Semestre*, licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
86. *Programa de estudios Comunicación y Procesos Educativos, 4o. Semestre*, licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
87. *Revista interamericana de educación de adultos*, Vol. 3, números 1-2, México, CREFAL, 1980, 186, pp.
88. Rodríguez Illera, José Luis (comp.) *Educación y Comunicación*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1988, 271 pp.
89. Rojas Soriano, Raúl *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, UNAM, 1977, 253 pp.
90. Rousseau, Juan Jacobo *Emilio*, Editores Unidos Mexicanos, 1988, 485 pp.
91. Russell, Bertrand *Sociedad humana: ética y política*, Traducc. Beatriz Urquidi, España, ediciones Altaya, reimpresión, 1999, 251 pp.
92. Sánchez Ruiz, Enrique E. (compilador) *Teleadición infantil: ¿mito o realidad?*, Guadalajara, Jalisco, México, 1989, 156 pp.
93. Sartori, Giovanni *Homo videns. La sociedad teledirigida*, México, Taurus, séptima reimpresión, 2000, 159 pp.
94. Simone, Raffaele *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, Traducc Susana Gómez López, Madrid, Santillana, 2001, 165 pp.
95. Tinbergen, Nico *El estudio del instinto* Traducc. Juan Armela, México, Siglo XXI, Décima edición, 243 pp.
96. Trilla Bernet, Jaume *Otras educaciones, animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, España, Coedición Anthopos y UPN, 1993, 220 pp.
97. Vigotsky, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo, 1968.

98. Villoro, Luis *El pensamiento moderno, filosofía del Renacimiento*, México, FCE. 1994, 127 pp.
99. Watzlawick, Paul, Janet Beavin Bavelas, Don D. Jakson *Teoría de la comunicación humana*, interacciones, patologías y paradojas, Traducc. Pragmatics of Human Communication, W:W: Norton & Company, Inc. 1967, Barcelona, España, Editorial Herder, novena edición, 1993, 260 pp.
100. Weber, Max *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Traducc. José Chávez Martínez, México, ediciones Coyoacán, sexta edición, 1999, 195 pp.
101. Wolf, Mauro *La investigación de la comunicación de masas*, Traducc. Carmen Antal, México, Paidós, 1992, 318 pp.
102. Wright R. *Comunicación de masas*, Buenos Aires, Paidós, 155 pp.

Direcciones electrónicas

1. <http://contexto-educativo.com.ar/2000/11/vygotsky.htm>

2. <http://www.adital.org.br/asp2/noticia.asp?idiomaES¬icia=42493>
Latinoamérica: 20 millones de pobres más que hace 5 años.

3. <http://www.icd.org.uy/mercosur/informes/encuentro/vargas8.html>
Vargas-Hernández, José G. *Algunos mitos, estereotipos, realidades y retos de Latinoamérica.*