

18  
2 ejem.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

**EN TORNO A LA LLAMADA  
COMUNICACION EDUCATIVA**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION  
P R E S E N T A:  
ANTONIO CAMPOS ARIAS



DIRECTOR: MTR. GUILLERMO TENORIO HERRERA

ASESORA: MTRA. NEDELIA ANTIGA TRUJILLO

MEXICO

1984

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

# C O N T E N I D O

Páginas

|                           |   |
|---------------------------|---|
| AGRADECIMIENTOS .....     | 1   |
| INTRODUCCION .....        | 1   |
| <b>Capítulo 1</b>         | <b>LA COMUNICACION SOCIAL</b>               |
| 1.1                       | El término Comunicación Social ..... 11     |
| 1.2                       | Los tipos de Comunicación humana ..... 25   |
| <b>Capítulo 2</b>         | <b>LA COMUNICACION GRUPAL</b>               |
| 2.1                       | La definición de lo grupal ..... 32         |
| 2.2                       | Formas de comunicación grupal ..... 43      |
| 2.2.1                     | Comunicación familiar ..... 44              |
| 2.2.2                     | Comunicación comunitaria ..... 46           |
| 2.2.3                     | Comunicación organizacional ..... 49        |
| 2.2.4                     | Comunicación educativa ..... 51             |
| <b>Capítulo 3</b>         | <b>LA COMUNICACION EDUCATIVA</b>            |
| 3.1                       | Los usos del término ..... 56               |
| 3.2                       | Una propuesta de conceptualización ..... 77 |
| CONCLUSIONES .....        | 87  |
| FUENTES CONSULTADAS ..... | 93  |
| ANEXO .....               | 97  |

## AGRADECIMIENTOS

En la culminación de un trabajo como el presente, difícilmente se pueden compendiar en unas líneas todos los motivos y las personas que tuvieron de algún modo una parte en la elaboración del mismo. Cuando se elabora un trabajo terminal, aún con la distancia temporal que media entre mi condición de estudiante universitario y este momento, no es posible dejar de recordar las horas transcurridas en las aulas (y fuera de ellas) al lado de un buen número de docentes y condiscípulos, algunos de ellos amigos entrañables al tiempo que influencias fundamentales por la cantidad enorme de aprendizajes y experiencias enriquecedoras, de las que fui afortunado testigo y ávido (si bien no siempre acertado) participante. Muchas presencias quedan en la memoria. A muchas de ellas quisiera poder incluirlas aquí. Valga en todo caso una alusión general a fin de evitar omisiones y olvidos involuntarios.

Sólo me remito ahora a mencionar a algunos de quienes en el tramo último han contribuido a la realización de este escrito. Quiero por tanto expresar mi gratitud a las personas que cito a continuación.

En primer lugar, al Maestro Guillermo Tenorio, a quién, por una coincidencia azarosa (muy propicia para mí personalmente), he reencontrado después de muchos años. En el pasado fue interlocutor y maestro de trato exigente y difícil, en modo equivalente a lo esclarecedoras e incisivas que resultaron muchas veces sus observaciones y cuestionamientos (sobre todo para quienes gustábamos de enfrascarnos con él en una que otra batalla). Durante los últimos meses, su asesoría fue fundamental para el diseño general de la investigación, así como para la definición de algunas de las ideas básicas contenidas en el escrito final. Aprecio de verdad los frutos de ambos momentos y la deferencia que me ha dispensado (gracias, muchas gracias Guillermo y mi reconocimiento más sincero para la labor docente que por tantos años has desarrollado en la Universidad, particularmente por las dificultades que ésta institución ha vivido desde hace ya bastante tiempo; para mí ha sido una grata experiencia reencontrar al académico tenaz que ha enriquecido notablemente sus armas intelectuales y, por fortuna, sigue siendo un apoyo invaluable para muchos egresados de la especialidad).

A la Maestra Nedelia Antiga, por las observaciones y correcciones metodológicas que hizo a lo largo del trabajo. La realización del informe final debe mucho a la guía y el apoyo dispensados por ella.

Al profesor Armando Tovar, por la atinada serie de indicaciones sobre la organización y la redacción del escrito. Su ayuda fue muy valiosa y sus comentarios fueron un apoyo también muy importante en el proceso de revisión de los borradores y en la revisión y corrección de la versión final del texto.

Asimismo, agradezco ampliamente la lectura y comentarios hechos tanto al diseño de la investigación, como a los borradores y a la versión final del escrito por Beatriz Monterroso Domínguez, Abigail A. Cervantes Cantero, Gerardo Cubos, Ma. Luisa Liévanos Santacruz, Sandra Rosas García, Esperanza Fernández R., Carlos Hernández G. y Martín Ortiz C. Muchas de sus observaciones sirvieron para atenuar errores y omisiones. Otras más fueron una ayuda excelente para agregar y reformular algunas ideas. Me congratulo de haber contado con el favor de su atención y de su apoyo a lo largo de la elaboración del trabajo y sólo espero haber podido corresponder en la misma medida a la culminación de sus propios esfuerzos.

Quiero dejar constancia también de mi agradecimiento a las profesoras Virginia López y Eréndira Urbina, quienes en su calidad de sinodales -junto con los profesores Guillermo Tenorio, Nedelia Antiga y Armando Tovar-, tuvieron a bien leer mi trabajo y aprobarlo como prueba escrita del examen profesional.

Igualmente, quiero expresar mi reconocimiento a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, por los apoyos prestados a través del Centro de Educación Continua, así como por las facilidades otorgadas para el trabajo individual y colectivo desarrollado durante los meses recientes. Aprecio en verdad las atenciones y la preocupación de Carmen Guitián en torno a nuestras necesidades y peticiones para la gestión de los diversos asuntos que el proceso de titulación implica.

A las autoridades de esta dependencia universitaria me permito, finalmente, manifestarles respetuosamente mi beneplácito por la puesta en marcha de un programa alterno dirigido a atender uno de los problemas, sin duda, más complejos y desafortunadamente añejos ya en la Universidad. Si bien creo que medidas de este tipo debieran haber sido instrumentadas con mayor celeridad, me parece que los

problemas de rezago en el egreso de la Facultad van a recibir un importante auxilio a partir de ahora. Es deseable que la Universidad logre vencer poderosas resistencias y rigideces que en su interior han obstruido la atención de este problema. La presunta defensa del nivel académico (llevada al extremo desde diversas instancias), ha contribuido a acentuar la extensión y la gravedad de la situación en este aspecto al no permitir, posponer o dificultar al menos, la instrumentación de soluciones alternativas (muchas de ellas no sólo posibles, sino vigentes y completamente aceptadas en otras instituciones de educación superior).

Asimismo, quisiera expresar mi gratitud a algunas personas más a las que, en un plano más afectivo y personal, no quisiera dejar de mencionar.

Le doy las gracias a Fernando González Salinas, por su paciencia y apoyo (no siempre valorado suficientemente por mí) en los últimos meses; a Thelma Camacho, con quien he compartido muy de cerca y en tiempos similares las vicisitudes propias de la titulación en la Universidad (si bien ella lo ha hecho en Historia, en la ENEP Acatlán); a la banda de Historia de la ENAH -José R. Pantoja, Ruben Espinoza, Arturo Alonso y compañía-, a quienes desearía poder expresar convenientemente mi gratitud por los momentos realmente memorables de un colectivo tan intenso, cálido y fraterno (si bien ahora resulta por desgracia sumamente incierta y dudosa su pervivencia en condiciones tan propicias y prometedoras como las que tuvo en otro momento); a Elías Orozco, por la intermitencia de su amable presión e interés por la culminación del trabajo; y, en fin, a otros amigos más que a la distancia han tenido noticia del mismo y me han alentado (Betty Cabrera -gracias y mil besos para ti-, Cristina Buenrostro -la china-, Alfredo García -¿Yaro...?-, Claudia Barona -por ahora en España-, Yara Córdova, Alfredo Hernández, Cecilia Clausen -besos y abrazos flaca-, Enrique Tovar -el buen Henry-, Guillermo Ramírez -saludos y suerte allá en Chicago..., joven-, Jorge Osorio, Rocío Morán, Patricia Quiroz, Yolanda Clorio, Fernando Munguía y Valdemar González.

Mi gratitud especial para Myriam Torres, quien en buena medida cargará con la "culpa" de haberme orillado a hacer este trabajo, luego de una charla -inolvidable para mí- que hemos tenido alguna noche de hace varios meses. Su animosa intervención, y luego su decidida voluntad para venir desde Chicago periódicamente para realizar su propio trabajo -lo mismo hizo su pareja- fueron sin duda un aliciente importante.

Con Cristina Tovar estaré en deuda permanente, por la afectuosa pero al tiempo persuasiva actitud que mantuvo para que, aún en contra de mis resistencias e incertidumbres, este trabajo llegara a su fin (Criss, gracias por tu compañía y por tu comprensión).

Por último, y en un ritual que suele acompañar este género de trabajos (mismo que, aún y cuando inevitable, resulta, para quien pasa por este trance, una alusión esencial, llena de sentido y de emoción personal), permítaseme expresar mi gratitud especialmente a mi familia. Gracias papá, por el enorme esfuerzo que has desplegado; gracias mamá, por la dedicación y paciencia que has tenido; gracias finalmente a mis hermanos (a todos), porque por caminos diversos resultaron apoyos y presencias valiosas.

Ciudad Universitaria, marzo de 1994.

A mis padres

## INTRODUCTION

El estudio de los procesos de comunicación constituye un espacio relativamente reciente de la actividad académica. Se trata de un territorio que, en opinión de muchos especialistas, no logra aún precisar con claridad sus principales herramientas teóricas e, inclusive, la extensión y profundidad del objeto de estudio propio de su actividad. Existe en este sentido una insuficiente base o, si se quiere, una escasez acusada en cuanto a fundamentos de validez teórica y metodológica al nivel de la disciplina en su conjunto. El ámbito de actividad del especialista en comunicación presenta así un panorama ciertamente complejo y muy escindido entre múltiples enfoques y perspectivas para abordar el fenómeno comunicacional.

Hasta el momento, se han desarrollado numerosas polémicas en torno a múltiples problemas de interpretación. Los debates han llegado a ser en ocasiones de una prolijidad extrema. Y, no obstante ello, la abundancia de los intercambios no ha redundado en una profusa y sólida producción de herramientas conceptuales, tal y como sería dable esperar en un espacio del saber que ha presenciado disputas verdaderamente notables por el vigor con que han sido acometidas por algunos de los contrincantes más conspicuos.

Sigue estando en consecuencia a la orden del día, respecto de muchas cuestiones cruciales de la enseñanza y la investigación en este campo, una evidente carencia de materiales conceptuales para poder emprender, con un cierto grado de solidez y fundamento, la construcción de proyectos de investigación en diversas ramas o áreas específicas del saber que la investigación en esta materia ha visto surgir y desarrollarse en su seno.

Un espacio en el que se manifiesta una peculiar relación de semejanza con el estado de cosas antes descrito es el de la llamada comunicación educativa, un

ámbito de la actividad profesional en el cual se nota una escasa participación de los especialistas en comunicación, si bien esta temática constituyó hace algún tiempo una especie de moda intelectual en la que incursionaron diversos autores.

Hoy en día la producción de propuestas y productos culturales y educativos vinculados a ésta temática es enorme. El crecimiento de los aparatos educativos ha sido generalizado en los años recientes y el incremento sustancial de la demanda de servicios en los diversos niveles del sector ha implicado un considerable desarrollo de alternativas de educación para dar respuesta a los requerimientos de diferentes grupos sociales. Con ello se ha alentado la participación de profesionales procedentes de la especialidad en comunicación, así como la de otros especialistas y espacios disciplinares que también desarrollan sus propios trabajos para este ámbito.

La comunicación educativa se presenta así como un espacio de desarrollo profesional en el que confluyen diversas especialidades. Es un área de trabajo interdisciplinario en la que el especialista en comunicación entra en contacto con la sociología, la psicología, la pedagogía y otras disciplinas afines. Ahí comunicación y educación se articulan para constituir una realidad compleja y con una gran variedad de particularidades que han hecho de este campo de estudio una amplísima franja de actividad profesional para los especialistas de estas disciplinas.

En esas condiciones, la citada comunicación educativa se ha querido referir a diferentes niveles y temáticas de interés vinculadas con este campo. Se la ha dirigido para el tratamiento de problemas que pueden inscribirse en alternativas de educación formal, no formal e informal; se ha hablado de ella también para referirse a situaciones educativas en las que pueden participar o no los diferentes medios

técnicos de comunicación; también se ha tratado de ella a propósito de la presencia, notoria en este ámbito, de la llamada tecnología educativa (a veces entendiendo ambas denominaciones como sinónimos, o bien planteándolas como temáticas diferentes y hasta antagónicas); se la ha abordado desde intereses y preocupaciones diversas, que inciden, por ejemplo, en diferentes espacios y relaciones entre los sujetos participantes (los procesos de interacción alumno-alumno, docente-alumno, docente-autoridades escolares, escuela-familia, escuela-comunidad, etc.); se ha buscado igualmente atender al tipo de relación comunicacional que es posible establecer en una situación educativa particular (comunicación directa o indirecta, unilateral o recíproca, etc.); la atención ha oscilado también en cuanto a la mayor importancia que se quiere dar a alguno de los elementos que intervienen en los procesos de comunicación de éste género (la situación y características del docente como emisor, la de los alumnos-receptores, el tipo de relación que se establece entre ambos, los atributos del medio o canal de comunicación, la presencia de medios técnicos y otros apoyos en el proceso, etc.); la óptica para abordarla ha estado influida también por la procedencia intelectual y formativa de quienes han escrito sobre el asunto (ahí se incluyen especialistas en comunicación, pero también, como ya se ha apuntado, de psicólogos, pedagogos, tecnólogos educativos, etc.); se la ha enfocado, en fin, o bien desde planteamientos que la refieren de manera explícita (es ese al parecer el caso menos frecuente), o bien desde posturas y producciones culturales y educativas que no se remiten abiertamente al término, ni se preocupan tampoco por precisar sus alcances e implicaciones.

En esas condiciones, la comunicación educativa se presenta como un campo temático en el que pareciera reinar la dispersión de esfuerzos y propuestas y una asistematicidad notable. Para quien se trata de familiarizar con el asunto resulta

sorprendente la dificultad para localizar referentes teóricos y materiales apropiados para tal efecto. Frente a la enorme cantidad de trabajos prácticos, ejemplos de aplicación y niveles educativos en los que ya hay un acervo de experiencias considerable, resulta paradójico el escaso y disperso esfuerzo concedido a la reflexión y fundamentación teórica del problema. Entre los mismos especialistas dedicados a la investigación educativa pareciera ser este un tema a propósito del cual no es posible sino establecer que es una temática de difícil abordaje por la carencia de una literatura especializada más o menos significativa y con la calidad necesaria para su tratamiento. Entre los especialistas que se dedican a desarrollar aplicaciones concretas en algún área específica de la realidad educativa es todavía mayor la indefinición. Se parte de presupuestos, cuando no de lugares comunes implícitos y no hay un ejercicio de revisión de los principios y supuestos básicos que dan fundamento a ésta actividad.

En esas condiciones, resulta necesario tratar de avanzar en la construcción de un andamiaje teórico más apropiado y completo para el trabajo que se desarrolla en este ámbito. Resulta de particular interés el asunto si se tiene en cuenta que en él tienen incidencia directa los especialistas en comunicación, particularmente aquellos vinculados a la actividad que se desarrolla en el medio educativo nacional. Hay ahí involucrados una gama muy amplia de procesos de comunicación de carácter educativo que forman parte, o debieran hacerlo, de las preocupaciones y temáticas de trabajo de este tipo de profesionales.

El ámbito educativo constituye un espacio de la vida social en que tienen lugar una serie de situaciones en las cuales los sujetos participantes interactúan desarrollando procesos comunicacionales de diverso tipo. En ellas se establecen relaciones interpersonales y/o grupales, mismas que pueden ocurrir con la intervención de

medios técnicos de comunicación o sin ella, bajo modalidades educativas de diferente signo y en condiciones espaciales y materiales que configuran ambientes de interacción que ameritan un trabajo mayor de reflexión y de análisis.

La cuestión entraña un nivel de importancia y valor social justamente porque se trata de procesos en los cuales va de por medio la intención formativa que está en la base de todo aparato o sistema de educación. Son, pues, procesos de comunicación especialmente diseñados y dirigidos a generar formas de interacción y de intercambio que redunden en beneficio de la formación de los destinatarios de la actividad educativa. Hay ahí una intencionalidad explícita y primordial que apunta al mejoramiento de los recursos y las prácticas corrientes en el medio educativo. El trabajo del especialista en comunicación en este campo se encuentra íntimamente unido al logro de dicho propósito. En esa medida, trabajos como el presente constituyen propuestas pertinentes tanto si se considera su utilidad en el terreno de la práctica profesional vinculada a la investigación y la enseñanza de la comunicación en general (y de la investigación educativa en particular), como si se tiene en cuenta la necesidad de apoyar sólidamente el diseño y la elaboración de productos culturales y educativos varios que, desde diferentes espacios, se construyen con intenciones pedagógicas muy concretas.

Los resultados pueden ser de utilidad sobre todo en términos de la necesaria interacción disciplinar que en el terreno profesional los especialistas en comunicación deben establecer con otros especialistas y áreas del saber en ciencias sociales. En este caso el contacto es con tecnólogos de la educación, sociólogos, psicólogos, pedagogos, etc. Ahí, en el ámbito de la práctica profesional cotidiana, se requiere entrar en contacto con otras perspectivas y enfoques de trabajo, pero también resulta necesario postular y proponer, desde la óptica propia, modelos,

técnicas y enfoques de trabajo que, a su vez, pueden resultar de interés y utilidad práctica para esas otras disciplinas y para sus especialistas.

En este sentido, el trabajo aquí propuesto incide en un terreno especialmente propicio para el intercambio y la colaboración interdisciplinaria, razón por la cual también constituye una importante oportunidad para que el especialista en comunicación entable un diálogo con otras áreas adyacentes a la propia y enfrente la compleja tarea de emprender una labor de reflexión y análisis en una zona del conocimiento donde educación y comunicación se entrecruzan y plantean una problemática diversa y sugerente.

Por todo ello, el planteamiento de la presente propuesta de trabajo apunta al desarrollo de una revisión conceptual que quiere contribuir en alguna medida a enriquecer la elaboración de dicho andamiaje teórico y, en última instancia, a redundar (luego de las obvias mediaciones que tendría que haber para ello) en la práctica cotidiana de otros especialistas en la materia, dedicados a la elaboración de aplicaciones y productos educativos y culturales específicos, inscritos en el territorio propio de la comunicación educativa.

El trabajo consta de las partes siguientes: en el capítulo primero se desarrolla una breve revisión general sobre la diversa y compleja construcción y elaboración conceptual sobre los procesos de comunicación en general. Se trata ahí de presentar una síntesis muy apretada de algunas de las propuestas más relevantes al respecto y de acotar de algún modo una construcción específica apropiada para los efectos del desarrollo posterior de este trabajo. Asimismo, se presenta a continuación una exposición, también muy general, en la que se plantea la existencia de diversos tipos o formas de comunicación. Con las clasificaciones ahí

enunciadas se tratará de constituir un marco general en el cual inscribir el espacio peculiar de desarrollo de la llamada comunicación educativa para, así, entrar a detalle en su revisión posterior.

En el capítulo segundo se presenta una exposición referida a la comunicación de carácter grupal, uno de los tipos posibles de comunicación, según los planteamientos de la primera sección, y espacio propio de desarrollo de la comunicación educativa. Ahí se desarrolla, en primer lugar, una revisión conceptual a propósito de la noción de grupo y los modos en que ésta ha sido concebida. Se revisan en ese sentido diversas maneras de ordenar y clasificar a los grupos con la intención de apoyar posteriormente la caracterización de los grupos a los cuales se dirige la referida comunicación educativa. Tangencialmente, se refiere la cuestión del surgimiento de liderazgos y la importancia del líder en los grupos (particularmente en algunos de ellos), tanto por la importancia que los estudios al respecto le asignan, como por la necesidad de tener en cuenta este fenómeno cuando nos referimos a una forma de comunicación que tiene su espacio de acción sobre todo en este ámbito de lo grupal. Por último, el capítulo presenta un intento de clasificación de las formas de comunicación grupal posibles, entre las que ubica a la comunicación educativa. Ahí se define en lo general a cada una de ellas y se concluye esbozando apenas rasgos muy generales de esta última para, en la sección siguiente, entrar de lleno a su revisión puntual.

Finalmente, el capítulo tercero se dedica a desarrollar de manera pormenorizada la revisión conceptual específica que en torno de la comunicación educativa se ha desarrollado hasta el momento. Se presentan en primer lugar una serie de usos muy diversos en los cuales se han manifestado, implícita o explícitamente, nociones o preconceptos igualmente diferenciados a propósito de este tema. Sin tratar de ser un

examen exhaustivo necesariamente, se trata de que este apartado refleje en términos generales la ambigüedad e indefinición reinantes alrededor del término. Una vez hecho esto, el apartado subsecuente procede a la presentación final de una serie de reflexiones que se proponen articular el recorrido argumental del escrito en torno de un intento de caracterización de la referida comunicación educativa.

No está de más observar finalmente que se trata de una propuesta de trabajo que inscribe sus esfuerzos y parte importante de sus referentes esenciales en el terreno propio de la teoría de la comunicación. Es una óptica que parte de ésta identidad disciplinar y que, por necesidad (dada la naturaleza del objeto de estudio que ha elegido), debe enunciar también la pertinencia de recurrir a disciplinas contiguas, a efecto de poder enfocar con mayor propiedad (desde el entrecruzamiento de ópticas múltiples) un fenómeno que es efectivamente comunicacional, pero que le ha presentado a la investigación educativa contornos imprecisos, explicables en buena medida por las características y la naturaleza propias del hecho educativo.

Capítulo 1

## 1.1 EL TERMINO COMUNICACION SOCIAL

En el terreno propio de la investigación en comunicación, la referencia al tema de la llamada comunicación social ha generado permanentemente una serie de sentidos diversos a propósito del contenido semántico que bajo tal designación se ha de entender. Son muy numerosos los intentos por aproximar una acotación más o menos precisa de lo que se busca evocar con dicho término. Siendo este territorio de la Investigación un espacio de cruce de diversas disciplinas dedicadas al estudio de la sociedad, la reflexión sobre los problemas propios de la comunicación social ha encontrado a su vez vías diversas para emprender el intento de conceptualización acerca de lo que constituye su objeto de estudio. En estas condiciones, resulta una tarea nada sencilla formular una noción general sobre este problema sin que surjan de inmediato los problemas de interpretación y de perspectiva para quien escribe sobre el asunto.

Cuando hablamos de comunicación estamos refiriendo una cuestión sobre la cual han trabajado, dado que se refiere a procesos de carácter universal, todas las ciencias sociales. Por ello es que en la actualidad contamos con modelos de comunicación que reflejan el ambiente conceptual y los aspectos más característicos de las diversas ciencias de que proceden originariamente. Así, encontramos aproximaciones al problema que parten de modelos contruidos desde la psicología, la sociología, la antropología, la lingüística, la semiología, etc. <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cfr. MORA MEDINA, José de la; y SANCHEZ RIVERA, Roberto (comps.), *Antología de Ciencia de la Comunicación*, México, UNAM, v. 1, cap. "Hacia nuevas formas de pensar de la comunicación", pp. 167-196.

Lo que se quiere referir, pues, bajo tal designación no es necesariamente lo mismo, ni responde a las mismas preocupaciones, según se trate de científicos sociales inscritos en diferentes ámbitos disciplinares de la actividad profesional.

Ello obliga a plantear en cada ocasión el punto de vista particular de que se parte para emprender un trabajo de investigación o de análisis determinado. Sólo enunciemos, a manera de breve muestrario, algunas de las acepciones con que ha sido trabajado el asunto en el medio intelectual latinoamericano. Lo que se presenta a continuación es un intento de revisión muy sintética y de ningún modo pretende ser exhaustiva. Se propone sólo servir de punto de partida para el objetivo general de este trabajo, como un referente general en el cual inscribir los propósitos del mismo.

Durante mucho tiempo tuvieron vigencia e influencia principal las ideas procedentes de la investigación matemática. El referente básico en este caso fue el modelo construido por Shannon y Weaver que, esquemáticamente referido aquí, incluía la idea de una fuente emisora organizando, a partir de cierto repertorio, un mensaje, transmitido (por señales o estímulos físicos) por medio de un canal (electrónico o mecánico) a un receptor (que las recibe y descifra, o decodifica). Para esta perspectiva, todo tipo de interferencia física del proceso es una forma de "ruido", de obstáculo para la comunicación. Dada la reiterada y general opinión sobre el criterio reduccionista y limitado de este modelo, pasemos de inmediato a otras construcciones más próximas a nuestras preocupaciones.

Existen también un conjunto de trabajos que han tratado de vincular la perspectiva física de la comunicación con los procesos psíquicos de los sujetos que se comunican. Es el caso de los trabajos de David K. Berlo y Carl I. Hovland. Para el

primero, hay diversos componentes básicos de todo proceso de comunicación humana. Primero debe haber una *fente*, "alguna persona o grupo de personas con un objetivo y una razón para ponerse en comunicación". Luego habrá que tener en consideración lo comunicado, el *mensaje*, la traducción de ideas, propósito e intenciones en un *código* (conjunto sistemático de signos). Aquí Berlo introduce una interesante idea. Entre la fuente y el código debe haber un *encodificador*, el encargado de tomar las ideas de la fuente y estructurarlas en un código. El siguiente elemento es el *canal*, el portador de mensajes o el conducto. En el otro extremo del proceso se encuentra la persona o personas ubicadas al otro lado del canal, los *receptores* de la comunicación, su objetivo final. Pero para la recepción se requiere, correlativamente, un *decodificador* que permita retraducir, decodificar el mensaje y darle forma para ser accesible por el receptor. En los procesos de comunicación humana, la función de encodificación y decodificación la realizan los mismos agentes intervinientes, gracias a sus capacidades intelectuales y motoras para tal efecto <sup>2</sup>.

Carl I. Hovland, desde una perspectiva psicológica guiada fundamentalmente por el interés en torno a los elementos y variables de los cambios de actitud, sugiere que podemos entender en general a la comunicación como "el proceso por medio del cual un individuo -el comunicador- transmite estímulos (generalmente símbolos verbales) para modificar la conducta de otros individuos -los receptores de la comunicación- " <sup>3</sup>.

Ubicado en una perspectiva sociológica, Wilbur Schramm sostiene que el proceso de la comunicación humana, en su forma más simple, está constituido por la

<sup>2</sup> BERLO, David, *El proceso de la comunicación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1976, pp. 24-25.

<sup>3</sup> HOVLAND, C. I., *Persuasion and Persuasibility*, 1959, citado por Hartley y Hartley en PEREDO, Roberto (comp), *Introducción al estudio de la comunicación*, México, Eds. de Comunicación, 1986, v. 1, p. 31.

presencia de un transmisor, un mensaje y un receptor. Ahí, transmisor y receptor pueden ser incluso la misma persona, como ocurre en el acto individual del pensar o hablar consigo mismo. Un aspecto interesante que presenta esta versión de Schramm es el hecho de que el mensaje contiene, para el transmisor, un significado particular que no necesariamente ha de ser "leído" por el receptor de la misma manera. Es decir, el mensaje, una vez emitido, se autonomiza de algún modo de su fuente original para adoptar formas diversas según sea el proceso de recepción por el o los destinatarios del mismo. Así, el mensaje, que toma la forma de tinta sobre papel (el caso de un libro impreso) o de una serie de compresiones y rarefacciones en el aire (el caso de la palabra hablada) o bien de ondas de luz reflejadas (la comunicación icónica), tiene sólo los significados que, por convenio y experiencia, les asignan los sujetos intervinientes en el proceso. Un individuo sólo podrá "leer" los signos que conoce y únicamente les podrá asignar el significado que en relación con ellos haya aprendido. A dicha colección tanto de significados como de experiencias le llama Schramm el "marco de referencia". Este elemento aportado por el autor resulta de especial importancia en relación a las diferencias socioculturales de los diversos grupos sociales que participan, a nivel macro, en los flujos comunicacionales y, particularmente, a propósito de todas aquellas vertientes que han entendido, o han querido entender, una relación mecánica de causa-efecto entre emisor y receptor. La propuesta de Schramm recupera el espacio de autonomía y distancia relativa que media entre ambos polos de la relación <sup>4</sup>.

Charles Wright entiende a la comunicación como un proceso por el que son transmitidos significados de una persona a otra, es decir, un proceso fundamental que atraviesa la historia de la humanidad, de las primeras sociedades primitivas hasta las modernas. Para este autor, toda forma social humana se funda

---

<sup>4</sup> SCHRAMM, Wilbur, *La ciencia de la comunicación humana*, México, Roble, 1975.

necesariamente en la capacidad que tiene el hombre de transmitir intenciones, deseos, sentimientos, saberes y experiencia. La aproximación de Wright atiende particularmente a la comunicación interpersonal, presente efectivamente a lo largo de la historia humana y relativa en lo esencial a la relación cara a cara entre los sujetos sociales <sup>5</sup>.

Una perspectiva de particular interés por el eco que ha encontrado, especialmente en el medio latinoamericano, es el modelo propuesto por Antonio Pasquali, quien, desde una perspectiva entre sociológica y antropológica, ha querido diferenciar los procesos de comunicación o las relaciones comunicacionales de todos aquellos otros procesos en los que ocurren apenas relaciones de información. Refiramos, aquí sí en extenso, la versión que dicho autor nos ha entregado.

"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".

"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' (Wiener); el 'estado de abierto' como apertura a, o descubrimiento-aceptación de la alteridad en la interlocución, y, por reflejo, de una conciencia de mí mismo...Comunicarse -que no es comulgar, fusionarse o alienarse- implica en uno de sus momentos un aporte trascendental de

---

<sup>5</sup> WRIGHT, Charles, *Comunicación de masas; una perspectiva sociológica*, Buenos Aires, Paidós, 1978, pp. 8-10.

objetivar, de poner al otro en cuanto tal, como alteridad vinculada a un sujeto que no se enajena en esta operación..."

"Sólo es, pues, auténtica comunicación la que se asienta en un esquema de relaciones simétricas, en una paridad de condiciones entre transmisor y receptor y en la posibilidad de oír uno a otro o prestarse oídos (Heidegger), como mutua voluntad de entenderse..."<sup>6</sup>

En contraste, por

"INFORMACION debe entenderse *todo proceso de envío unidireccional o bidireccional de información-orden a receptores predispuestos para una descodificación interpretación excluyente, y para desencadenar respuestas preprogramadas*. Un doble flujo de informaciones no es aún comunicación. La respuesta del receptor es siempre mecánica y matemáticamente preestablecida, y no producto de un proceso de comprensión mental que elige entre infinitas alternativas y matices comprensivos"<sup>7</sup>.

La perspectiva pasqualiana establece así una escisión absoluta y radical entre las nociones de comunicación e información. La primera contiene en esta construcción teórica una valoración positiva, sobredimensionada ampliamente por la carga de negatividad que se asigna contradictoriamente a la segunda. Mientras aquella es diálogo y remite a las nociones de simetría, igualdad, apertura, relación dialéctica, interacción, equilibrio, etc., la otra es (ya sea implícita o explícitamente) una referencia a las nociones inversas: asimetría, inequidad, unidireccionalidad, relación no dialéctica, de mera influencia de un polo sobre el otro, de desequilibrio entre los términos de la relación.

---

<sup>6</sup> PASQUALI, Antonio, *Comunicación y cultura de masas*, Caracas, Monte Avila, 1972, pp. 43-44.

<sup>7</sup> PASQUALI, Antonio, *Comprender la comunicación*, Caracas, Monte Avila, 1985, p. 50.

Elaborada como una reacción durante los años sesenta ante el amplio predominio de las teorías matemáticas y funcionalistas norteamericanas, la propuesta de Pasquali tuvo una amplia acogida entre la intelectualidad de América Latina. Como contestación a los modelos procedentes de los centros de poder cosechó amplio reconocimiento y marcó sin duda a toda una pléyade de investigadores y especialistas en general vinculados a la investigación en comunicación. Al influjo de las ideas de este autor se construyeron arduas polémicas en las cuales se estigmatizó la labor y los logros procedentes del imperio. En el ambiente también de férrea contestación a la abrupta y poderosa presencia de los *media*, el discurso pasqualiano sirvió igualmente de fundamento para acuñar en la terminología al uso la idea de dichos recursos tecnológicos no como *medios de comunicación*, sino antes bien de mera *información* o, en todo caso, de *difusión*. Junto con ello, se discutió también con una cierta amplitud la pertinencia de referirse a ellos como *masivos* o simplemente *colectivos*, etc.

Con todo, la propuesta de Pasquali, sugerente para las inclinaciones contraculturales y alternativas del período en cuestión, cerraba con un cierto dogmatismo (esquemático como suelen serlo este tipo de construcciones) la posibilidad de hallar procesos de comunicación ahí donde no hubieran relaciones dialógicas de carácter inmediato y directo entre los polos de la relación. De hecho, el modelo constriñe la posible existencia de circuitos comunicacionales a la relación directa (cara a cara) propia de las relaciones interpersonales y a apenas algunos casos de ciertos medios técnicos que aún permiten la inversión de roles entre emisor-receptor (las cartas, el teléfono, etc.). Todo el resto de posibles circuitos o formas de relación interhumana son, inequívocamente, mera relación informativa, simples "alocuciones".

Ciertamente, nadie puede estar en desacuerdo en el planteamiento de que la relación comunicacional más deseable es aquella que ocurre en el diálogo entre dos o más sujetos en una relación directa, inmediata y con la posibilidad abierta de construir un proceso de intercambio tendiente a la horizontalidad. Pero esto sólo puede ser planteado como el ideal hacia el que se debería tender, no como la única configuración posible de constitución de la relación comunicacional entre los hombres.

Desde una tradición intelectual diversa y con un interés también de contestación al statu quo, en este caso en el terreno de la reflexión pedagógica y en contra de las tradiciones autoritarias propias de la institución escolar, la pedagogía libertaria de Paulo Freire propuso una perspectiva sumamente próxima a la de Pasquali. También para Freire la comunicación implica necesariamente la idea de la reciprocidad en la relación, una reciprocidad que no debe romperse pues en tal caso estaremos en presencia de otro fenómeno diverso.

Freire, igual que Pasquali, está en contra de la pasividad de los sujetos y en consecuencia postula como prerequisite insoslayable la presencia de sujetos activos, copartícipes (en este caso en la construcción del conocimiento en la escuela). Desde esta perspectiva, la clave se ubica en torno al signo, o a lo que el autor denomina el significado-significante. La verdadera comunicación, nos dice Freire, "no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación que se hace críticamente".

Y puesto que en este caso la atención está puesta fundamentalmente en la relación del educador con sus educandos, la propuesta de Freire concluye que la

comunicación es un proceso que ocurre fundamentalmente en el intercambio lingüístico. Así, comunicación y educación son esencialmente diálogo, no mera transferencia de saberes, sino encuentro intersubjetivo de dos polos que funcionan recíprocamente como interlocutores y confluyen armoniosamente en la búsqueda de una común significación lingüística <sup>8</sup>.

Estamos de nuevo en presencia de una perspectiva de matices sumamente sugestivos que, guardadas las distancias y peculiaridades propias de su espacio de desarrollo, también gozó de un amplia penetración y una audiencia receptiva y abundante. También aquí encontramos nuevamente el planteamiento de una postura inclinada radicalmente a la horizontalidad en la relación comunicacional y educativa y a la exclusión de todo otro proceso no simétrico, no dialógico, unívoco y de mera transmisión entre las partes. Quizá su dedicación específica a la relación educativa (en particular a la comunicación lingüística que tiene lugar en la actividad educacional) y por ende su intención de ilustrar sólo una parcela de la realidad y no la totalidad de la vida social, le exima de las limitaciones e inconvenientes del cercanísimo discurso de Pasquali.

Una variante curiosa de la oposición o contraste entre comunicación e información la constituye el trabajo de J. Antonio Paoli, quien entiende por comunicación al "acto de relación entre dos o más sujetos, mediante el cual se evoca en común un significado". Desde esta perspectiva, comunicación no es equivalente a información, si bien la supone. Para Paoli la información no se refiere a los datos en sí mismos, sino a la acción que los sujetos sociales desarrollan al construir procesos de significación comunes alrededor de un cierto cúmulo de datos. Cuando dichos sujetos evocan en común el significado de su acción, están comunicándose a partir

---

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo, *Extensión o comunicación*, México, Siglo XXI, 1979, pp. 74-80.

de una misma y común información. En este caso es evidente el interés del autor por trabajar no sólo en el sentido de especificar la significación que debe darse a la noción de comunicación, sino de establecer un distanciamiento semántico entre ella y la noción de información. La curiosa y paradójica versión que nos entrega Paoli (extraña al tiempo por la autocontradictoria que quiere imprimir al asunto) no parece haber encontrado ecos significativos ni recuperaciones realmente importantes <sup>9</sup>.

Un conjunto más de trabajos se han propuesto el abordaje de la cuestión desde la semiología, terreno tributario de la lingüística estructural de Ferdinand de Saussure. Siendo como se plantea a sí misma, una teoría general de los signos, la semiología ha sido vista por algunos como la matriz de todas las comunicaciones. Y de ello parten por ejemplo aquellos trabajos que plantean la cuestión en términos de los procesos de significación que ocurren en la comunicación que se entabla entre dos o más instancias.

Refiramos a propósito de ello la versión de un investigador mexicano que ha venido trabajando en ésta línea de interpretación.

Raúl Fuentes Navarro afirma que la comunicación es un "proceso que relaciona a dos o más sujetos, permitiendo la producción en común de sentido, de acuerdo a reglas convencionales en un contexto sociocultural determinado, en que se constituye como una práctica de significación" <sup>10</sup>. Para el autor, los individuos participan, como sujetos sociales, en prácticas de comunicación en diferentes ámbitos de la sociedad, pero siempre determinados por su ubicación en la estructura

<sup>9</sup> PAOLI BOLIO, J. Antonio, *Comunicación e información: perspectivas teóricas*, México, Trillas, 1983.

<sup>10</sup> FUENTES NAVARRO, Raúl, "La comunicación como fenómeno sociocultural", en FERNANDEZ CH., Fátima, et. al., *Comunicación y teoría social*, México, UNAM, 1984, p. 101.

social, por sus características individuales y el carácter de la formación social de que se trate. A partir de ello es que su constitución en sujetos con prácticas comunicativas ocurre con diferentes grados de libertad en la producción de sentido y diversas capacidades también para imponerlo o sufrir su imposición <sup>11</sup>.

Fuentes Navarro recupera en su construcción el elemento central propio de la semiología, el de la producción de significación, pero asociado a referencias explícitas a problemas del contexto en que dichos procesos ocurren, saliendo así al paso a una deficiencia muy cuestionada por críticos del modelo formalista originario, muy ceñido a atender sólo ese plano de la producción de significación, un tanto aislado (o completamente al margen en muchas ocasiones) de su espacio contextual.

Hay finalmente una vertiente de investigación sociológica que se ha preocupado por la reflexión en torno a los procesos de intercambio y relación de los individuos en el medio social que les rodea. A la especificidad de este tipo de trabajos se les ha dado en llamar o agrupar bajo la denominación de interacción social. No obstante, la historia de este concepto y del tipo de enfoques que incluye es larga y compleja. En ella han tenido participación por otra parte diversas disciplinas al margen de la sociología, que es donde más recientemente se ha reproducido y ampliado <sup>12</sup>.

En todo caso, a esta perspectiva interaccionista corresponde el planteamiento central de que la comunicación es interacción <sup>13</sup>. A propósito de ello, Noel Gist afirma que en aquellos casos en que la interacción social entraña la transmisión de significados por medio del uso de símbolos, se trata de relaciones de comunicación.

<sup>11</sup> FUENTES NAVARRO, Raúl, op. cit., p. 104.

<sup>12</sup> SILLS, David (dir.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Madrid, 1979, v. 6, pp. 166-176.

<sup>13</sup> PEREDO, Roberto, op. cit. (Cfr. Hartley y Hartley, "La importancia y naturaleza de la comunicación").

Adicionalmente, define a la interacción social como "las influencias recíprocas que los seres humanos ejercen uno sobre otro a través del estímulo y la reacción mutuos" <sup>14</sup>.

Para esta perspectiva la comunicación es, pues, una interrelación que ocurre entre instancias que se influyen mutuamente al transmitirse información. Este intercambio resulta cierto aún cuando la respuesta no sea inmediata ni directa, es decir, a pesar de que tenga lugar por otro canal y en un tiempo posterior. La respuesta ocurre de todas maneras y logra un efecto a su vez sobre la parte emisora original. Para este planteamiento, la disyuntiva comunicación-información, fundada en la necesidad de la respuesta inmediata y en condiciones de simetría (tal y como lo planteaba Pasquall), carece de sentido.

Aún más, la comunicación es intercambio de información que se puede dar entre los términos de la relación. A la mirada cualquier observador (y desde su propia y particular óptica y temporalidad), la comunicación puede ser entendida o bien como mera transmisión, o sólo como mera recepción, o bien ambas cosas, sin que por las consideraciones de aquél exista mengua o pérdida de la relación de interacción entre las partes (sobre ello volveremos más adelante).

Así pues, ahí donde "surja una interacción social entre seres humanos, podemos esperar que se encuentre un relación de comunicación" <sup>15</sup>. De hecho, ese es el proceso constante en que los individuos funcionan permanentemente. El proceso de comunicación humana no tiene un principio y un fin. Se trata de una sucesión

---

<sup>14</sup> Citado en Hartley y Hartley, *op. cit.*, p. 31.

<sup>15</sup> FERNANDEZ COLLADO, Carlos, *La comunicación humana. Ciencia social*, México, McGraw Hill, 1986, p.25.

interminable de relaciones, de un conjunto de conexiones diversas que reorientan un interminable fluir de la comunicación <sup>16</sup>.

En congruencia con esta postura, se postulan cinco géneros diversos de la comunicación: la *comunicación física*, que transmite flujos de energía en un ámbito de materia inerte; la *comunicación biológica*, que tiene lugar a partir de la transmisión de estímulos en un ámbito de materia orgánica (en la genética por ejemplo); la *comunicación animal*, en la que se transmiten displays en un ámbito general de materia animada; la *comunicación humana*, en la que se transmiten datos en un ámbito material en el que hay ya pensamiento; y, por último, la *comunicación social*, que tiene lugar por medio de la transmisión de dinámicas de funcionamiento social en un ámbito material en el que hay, a su vez, formas desarrolladas de la socialidad humana <sup>17</sup>.

Luego de este recorrido por una muestra representativa de lo que ha sido el trabajo de investigación en torno al concepto de comunicación, vale decir que la perspectiva es, sin duda, de una gran diversidad y que la posibilidad de querer reducir o simplificar la cuestión a una definición cerrada, unívoca y con pretensiones de resolución categórica sobre el tema puede ser vista bien como una empresa llena de candorosa intención, o bien como un exceso de petulancia y desmesura.

En tratándose de cuestiones que involucran tal complejidad de construcción, parece más conveniente atender al propósito particular sobre el cual se trabaja y actuar en consecuencia. Por estas y otras razones más, conviene apuntar que este trabajo se

---

<sup>16</sup> FERNANDEZ COLLADO, Carlos, op. cit., p. 7.

<sup>17</sup> TENORIO HERRERA, Guillermo, *Nociones de comunicación*, México, mimeog., 1993, p. 3.

propone recuperar el enfoque interaccionista y retomar al tiempo parcialmente algunos elementos de la propuesta de Raúl Fuentes Navarro.

De tal manera, lo que en adelante se entiende por comunicación es el proceso que pone en relación a dos o más instancias y permite la producción en común de sentido, de acuerdo a reglas convencionales, en un contexto sociocultural determinado. Para la referida producción en común de sentido es fundamental el proceso de intercambio de información, es decir, la relación de interacción de las partes. En ese tenor, carece pues de sentido una oposición o contraste autocontradictorio entre los términos comunicación e información. La relación de interacción no tiene que contar con la presencia de relaciones de completa reciprocidad, de simetría absoluta. Incluso el vínculo puede aparecer como de mera recepción o de mera transmisión por uno de los términos de la relación. Aún más, ambos términos pueden no coincidir ni en el espacio ni en el tiempo y, no obstante, cumplirse el proceso interactivo. En todo ello será, a fin de cuentas, la inserción social y cultural de las partes, el contexto, el elemento que funcione como la mediación necesaria para hacer posible la interacción entre los términos de la referida relación comunicacional.

Luego de las consideraciones precedentes, estamos en posibilidad de pasar ahora a abordar la cuestión relativa a los diferentes tipos de comunicación humana.

## 1.2 LOS TIPOS DE COMUNICACION HUMANA

En función de nuestro objeto de estudio, conviene establecer los diversos tipos de comunicación que podemos encontrar en los procesos de interacción existentes en la totalidad social en la que hemos inscrito estas reflexiones.

Si en el estudio de la sociedad tenemos por un lado a los individuos y por otra parte a los grupos o las colectividades, cabe iniciar esta revisión por el primero para avanzar a las diferentes configuraciones que adopta el segundo. Partamos pues del individuo para llegar después al todo social.

El nivel micro o más reducido de la interacción lo encontramos en la **comunicación intrapersonal**, que es aquella que se establece entre el individuo y sus formas de conciencia. Se trata aquí de la dimensión interior, íntima del sujeto, en la que ocurren, sin duda, múltiples procesos de interacción del sujeto consigo mismo. Hay ahí un circuito permanente de comunicación, de emisión de mensajes y de recepción de los mismos por el propio sujeto <sup>18</sup>. Se trata de un diálogo interior que es propio solo de la actividad humana en razón de la capacidad de pensamiento y lenguaje de que está dotado el ser que protagoniza este proceso. Por esta vía, el sujeto es interlocutor de sí mismo e interactúa frecuentemente confrontando datos de la realidad exterior en que se inserta con la configuración interior con la cual está constituido. Este nivel de interacción ha sido objeto de estudio durante mucho tiempo de la investigación psicológica y, más recientemente, de la investigación psicoanalítica, misma que ha revelado inclusive todo un espacio no consciente que juega un papel esencial en el desarrollo social de los individuos. Aquí está de por

---

<sup>18</sup> MORTENSEN, David, C., *Comunicación: el sistema intrapersonal*, Buenos Aires, Tres Tiempos, 1978.

medio la relación de un Uno con sí mismo, de un sujeto en soledad y en un proceso de ensimismamiento, en el que hay un repliegue, un retraimiento profundo sobre la propia percepción personal de sí mismo.

En la escala siguiente nos encontramos con la llamada **comunicación interpersonal**, que tiene lugar ahí donde intervienen dos o más sujetos comunicantes que participan como individuos. En este plano de la realidad interactiva ocurre un complejo proceso en el que cada una de las partes mantiene un marco de referencia compartido, tiene en común con los otros (con el Otro en general) un conjunto de convenciones y experiencias compartidas que hacen posible la interacción. Es este el ámbito más propicio para la constitución de relaciones dialógicas con absoluta reciprocidad y el establecimiento de flujos de comunicación de carácter horizontal <sup>19</sup>. Sin embargo, siendo como es el ámbito más apropiado para dichas formas ideales de interacción, caracterizadas por la simetría y el equilibrio armónico entre los términos de la relación, puede también ser un espacio de reproducción de las relaciones más asimétricas y verticales entre las partes. El diálogo es una opción posible, pero no automática en este tipo de relación comunicacional. Aquí se trata de un vínculo de interacción entre un Uno con un Otro, de una conciencia con otra conciencia, de un sujeto que cobra conciencia de una alteridad que le plantea la necesidad de aceptar su interlocución y asumir su existencia.

En el nivel siguiente se encuentra la **comunicación intragrupal o grupal** propiamente dicha. Esta se refiere a la relación de interacción que se establece entre los miembros de un grupo, en una colectividad determinada. En ella entran en

---

<sup>19</sup> MORTENSEN, David, C., *Comunicación: el sistema interpersonal*, Buenos Aires, Tres Tiempos, 1978; y FUENTES NAVARRO, Raúl, op. cit., p. 104.

contacto un agrupamiento de individuos que comparten la pertenencia al mismo en razón de alguna característica que fundamenta su cohesión interior (lazos de parentesco, actividad laboral, relaciones de solidaridad, procesos formativos, etc.). Así, es posible encontrar en este plano casos de interacción de grupos como la familia, una organización cualquiera, una comunidad. La comunicación fluye en este caso entre los miembros de estos grupos, que son colectividades perfectamente constituidas en torno de algún principio organizativo que les es característico en cada caso. Así por ejemplo, la familia se estructura a través de las líneas o lazos de consanguinidad que hay entre sus miembros, de las reglas y las interdicciones que a ellos corresponden, etc. Una organización cualquiera se estructurará sobre la base de sus objetivos específicos y las normas y relaciones jerárquicas que se establezcan para su funcionamiento. En la comunidad, finalmente, se ordenará todo alrededor de los vínculos de solidaridad que dan cohesión a las diferentes familias que la conforman, alrededor de las formas de cultura y los saberes tradicionales acumulados y reproducidos por los miembros de la misma.

A estas formas de organización grupal hay que agregar la de la **comunicación educativa**, que es una forma de interacción que suele presentarse también bajo la forma de grupos (formales o informales) que se estructuran (de manera espontánea o inducida) en torno de objetivos colectivos de socialización y formación de los individuos que ahí participan. El fundamento o el principio organizativo de estos agrupamientos es una actividad (el proceso de enseñanza-aprendizaje) en la que tienen lugar procesos de interacción en los que regularmente se parte de una relación entre polos que cumplen al tiempo posiciones de carácter educativo educador-educando (s) y comunicacional (emisor-receptor). Más adelante nos referiremos en amplitud a esta cuestión.

El siguiente nivel de comunicación ocurre en el ámbito intergrupal, en aquellos casos en que dos o más grupos constituidos interaccionan y desarrollan por esa vía procesos de comunicación más amplios.

Enseguida tenemos el nivel de la llamada **comunicación masiva**, que ha concentrado la atención y los esfuerzos recientes (dé unas décadas a esta parte) en materia de investigación comunicacional. Incluso se la ha llegado a confundir denominándola "comunicación social", por supuesto una denominación impropia para un proceso que sólo se refiere a la realidad de los medios técnicos de comunicación contemporáneos. Sobre el particular conviene aclarar que no se debe confundir a dichos instrumentos con el proceso con el que se relacionan. La comunicación masiva o colectiva es aquella forma de comunicación en la cual los mensajes son transmitidos públicamente (sin la presencia de un conjunto de receptores limitado y definido específicamente), por medios técnicos (a distancia espacial y/o temporal entre los participantes) y unilateralmente (es decir, sin intercambio o reciprocidad entre los que reciben y los que emiten los mensajes) a un público disperso o colectividad. La comunicación en este caso suele ser rápida y transitoria (se dirige a públicos amplios en un tiempo breve o aún simultáneamente y se dirige a usos inmediatos, no a la elaboración de registros permanentes) <sup>20</sup>. Se trata por supuesto de apenas una región dentro del campo mucho más extenso de los procesos de comunicación que ocurren a lo largo y ancho de la vida social. Los procesos de comunicación atraviesan y organizan la totalidad de la vida social, tanto la producción material como las prácticas culturales, los ritos y las formas de vida cotidiana <sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> WRIGHT, Charles, op. cit., pp. 11-13; y MALETZKE, Gerhard, *Sicología de la Comunicación Social*, Quito, Ciespal, 1976, pp. 42-43.

<sup>21</sup> PICCINI, Mabel, "¿Existe una teoría de la comunicación social?", en FERNANDEZ CH., Fátima, et. al., op. cit., p. 248.

A éste último nivel de la realidad, el nivel macro de la sociedad, corresponde justamente la referencia anterior. El plano de lo que debemos entender por **comunicación social** incluye a la sociedad en su conjunto y tiene que ver con los complejos procesos de comunicación por medio de los cuales son transmitidas las estructuras sociales en su conjunto. Es ese el mayor espacio de acción o de interacción social, la matriz esencial de todo el resto de procesos de comunicación que se desarrollan en los diversos niveles o espacios de la vida social.

Para efectos de nuestro trabajo, en las líneas que siguen conviene recuperar las diferentes clases de comunicación de que nos habla Gerhard Maletzke. El entiende que hay tres pares de opciones posibles para cualquier tipo de comunicación que se desarrolla en cualquiera de los espacios de la vida social.

En primer lugar, *toda* comunicación es *directa*, o bien *indirecta*. En el primer caso se trata de aquellas comunicaciones que se realizan de manera inmediata, sin intermediarios, cara a cara. En el segundo, se trata de toda aquella comunicación que es mediata, transmitida a través de una distancia temporal, espacial o de ambas a la vez. Aquí por ejemplo, la comunicación que emplea medios técnicos es siempre una forma de comunicación indirecta.

Luego, el siguiente par se refiere a la comunicación que es *recíproca* o *unilateral*. La primera alude a toda aquella comunicación en la que exista una relación de

reciprocidad entre las partes, como en una conversación personal. La segunda refiere aquellos casos en que la comunicación es en un sólo sentido, es decir, con papeles fijos en los polos de la relación, uno como emisor continuo, el otro como receptor continuo.

Por último, el tercer par se refiere a las comunicaciones según sean de carácter público o privado. En el primer caso se trata de todas aquellas comunicaciones que se dirigen específicamente a una persona o un grupo de personas determinadas de manera inequívoca como los destinatarios de las mismas. En el otro caso, se refieren todas aquellas comunicaciones que tienen como intención llegar a cualquier persona o grupo que se encuentre en posición de acceder a ellas. En este último caso están las comunicaciones en las cuales el círculo de los receptores no está delimitado o estrechado de algún modo por el emisor<sup>22</sup>.

A partir de las tipologías descritas hasta aquí, vamos a desprender una serie de características comunes al tipo de comunicación al que nos vamos a dedicar en este trabajo. De modo que por el momento ya no abundaremos más en estas cuestiones y sólo volveremos a ellas en referencias posteriores.

De este modo, tenemos ya un cierto marco general en el cual ubicar nuestro objeto de estudio. A fin de avanzar en un nivel más próximo, pasemos ahora a tratar más detalladamente la cuestión de la llamada comunicación intragrupal, que es la materia propia del capítulo siguiente.

---

<sup>22</sup> MALETZKE, Gerhard, *op. cit.*, pp. 29-31.

## Capítulo 2

## 2 LA COMUNICACION GRUPAL

### 2.1 LA DEFINICION DE LO GRUPAL

Sobre el tema de los grupos se ha generado también una copiosa producción de estudios e intentos de reflexión sobre sus características y sus formas de integración y funcionamiento.

En una acepción sumamente amplia, Eugene y Ruth Hartley han afirmado que un grupo está constituido por dos o más personas entre las que se dan relaciones recíprocas <sup>1</sup>.

Wilbur Schramm, por su parte, desarrolla una acepción en la que éste es entendido de una manera restringida. Para él un grupo es relativamente pequeño; las interrelaciones entre sus miembros son relativamente duraderas y tienden a mantenerlo; su carácter suprapersonal y su vida se desarrollan con una independencia relativa de cada miembro en particular; asume el carácter de una completa comunidad de vida, de trabajo o de vivencia; se caracteriza por su funcionalidad y la especificación de papeles de los miembros; y, finalmente, por normar y uniformar el comportamiento espiritual y práctico de los mismos <sup>2</sup>.

Por su parte, Homas afirma que un grupo está constituido por "cierta cantidad de personas que se comunican a menudo entre sí durante cierto tiempo, y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las

<sup>1</sup> HARTLEY, Eugene L. y Ruth E., *Fundamentos de la Psicología Social*, citado en MALETZKE, G., op. cit., p. 41.

<sup>2</sup> SCHRAMM, Wilbur, citado en MALETZKE, G., *Ibid.*, p. 42.

demás, no en forma indirecta, a través de otras personas, sino cara a cara". Para él, esta experiencia social de la participación de los individuos en los grupos pequeños es la primera y más inmediata de la humanidad <sup>3</sup>.

Stanford y Roark, a su vez, establecen una diferenciación entre un agregado y un grupo. El *agregado*, nos dicen, es apenas una reunión de personas que mantienen distancia interpersonal, no examinan directamente su interacción interpersonal, no tienen una tarea común y, por último, no son interdependientes. Por contraste, un *grupo* tiene efectivamente una interacción personal estrecha, examina su interacción siempre que sea necesario, tiene una meta u objetivo general, sus miembros son interdependientes y, por último, hay un sentimiento de pertenencia entre sus miembros <sup>4</sup>.

No obstante, al margen de las diferencias en el tipo de acepción adoptada sobre este término, los estudiosos del tema coinciden en la idea de que un grupo involucra relaciones de interdependencia y de interacción entre sus miembros. Por ello, "un grupo es un conjunto de personas (dos o más) que interactúan entre sí de modo que cada persona recibe la influencia de cada una de las otras personas y, a su vez, ejerce influencia en todas ellas <sup>5</sup>. Alrededor de la existencia de un grupo hay, por supuesto, un conjunto de motivaciones y metas, así como una estructura organizacional. Sin embargo, todas estas son condiciones contingentes (pueden o no existir); la condición necesaria para la existencia del grupo es justamente el proceso de interacción que ocurre entre los individuos participantes. Puede no existir alguna de aquellas y el grupo seguir existiendo sin ninguna dificultad. Motivaciones, metas y estructura organizacional tienen de cualquier manera su importancia en la

<sup>3</sup> HOMANS, G. C., *El grupo humano*, Buenos Aires, Eudeba, 1963, pp. 29-30.

<sup>4</sup> STANFORD, Gene y ROARK, Albert E., *Interacción humana en la educación*, México, Diana, 1981, p. 64.

<sup>5</sup> FERNANDEZ COLLADO, C. y DAHNKE, G. L., op. cit., p. 71.

vida de los grupos y determinan en muchos casos el tipo de agrupamientos que es posible encontrar.

Ahora bien, los grupos pueden ser clasificados de acuerdo a diversos criterios para su estudio sistemático. En ese sentido, existen diversos planteamientos sobre las formas de clasificación de los diferentes tipos de grupos posibles. Revisemos a continuación algunos de ellos para tener referentes generales sobre la manera en que podemos concebir y organizar los tipos de comunicación grupal que son el objeto fundamental de esta sección.

El interés por el estudio científico de los grupos surge de la confluencia entre sociología y psicología. De dicha convergencia han aparecido maneras diversas de aproximarse al tema. Un estudioso pionero en este campo (Kurt Lewin) se encargó de acuñar el término -hoy de uso corriente- de dinámica de grupos, a partir de una teoría que se proponía explicar las conductas de los individuos en su entorno social. De ella se desprende una clasificación que divide a los grupos en tres tipos.

En primer lugar, el grupo *autoritario*, que es aquél en el que las decisiones son tomadas siempre por la autoridad del mismo.

Por otro lado, el grupo de *laissez-faire*, aquél en el cual las decisiones son tomadas de manera independiente por cada uno de los miembros.

Finalmente, el grupo *democrático*, aquél en el que las decisiones son tomadas colectivamente por el establecimiento de mayorías <sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> S. A., *Diccionario Ciencias de la Educación*, Madrid, Santillana, 1987, v. 1, p. 702.

Una clasificación más, frecuentemente referida en la bibliografía especializada, es la que establece la noción de grupos primarios y secundarios.

Según esta perspectiva, un *grupo primario* se caracteriza por ser una asociación íntima y cara a cara. En un grupo de este tipo se establecen relaciones de cooperación y, por lo regular, incluyen sentimientos de identificación y simpatía mutua entre los miembros. La terminología referida alude a la idea de que este tipo de agrupamientos juegan un papel fundamental en la formación de los individuos, en sus procesos de socialización y en la definición de sus inclinaciones y aspiraciones principales. Por supuesto que la familia es un ejemplo claro de grupo primario, junto a los grupos infantiles de juego y algunos grupos en los que se establecen relaciones más o menos íntimas, de trabajo o vivenciales <sup>7</sup>. También el tipo de relaciones o vínculos de solidaridad que se establecen en la vida comunitaria tienen, en sus formas más tradicionales y antiguas, una dosis considerable de relaciones cooperativas y niveles de identificación entre sus miembros.

Por su parte, los *grupos secundarios* pueden ser agrupamientos de mayor tamaño y en los cuales los miembros sólo pueden establecer entre sí un contacto intermitente. El intercambio comunicacional es en muchos casos indirecto; ocurre frecuentemente a través mensajes escritos más que por medios verbales. En general es posible encontrar en estos casos modos de relación entre los miembros que tienden a ser formales e impersonales. Ejemplos claros de este tipo de grupos son las asociaciones de profesionales, los grupos de trabajo y las organizaciones burocráticas <sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 72.

<sup>8</sup> *Ibidem.*

Desde otra perspectiva, se puede plantear también la existencia de grupos formales y de grupos informales<sup>9</sup>.

Los *grupos formales* son aquellos que cuentan con una estructura firmemente establecida, impuesta muchas veces por una autoridad exterior. En estos casos, la normatividad que regula el funcionamiento del grupo se establece explícita y formalmente, hay un reparto específico de roles y cada uno de los miembros está consciente del conjunto de relaciones que ocurren al interior del grupo.

Los *grupos informales* por su parte, no cuentan con una estructura definida, ésta surge en el curso mismo de la interacción entre los individuos. Las normas, los roles y las relaciones que ahí ocurren suelen darse implícitamente y, por lo general, tienden a ser grupos más pequeños e íntimos que los grupos formales.

Finalmente, también es posible clasificarlos en función del tipo de objetivos o actividades que se plantean. Bajo esta perspectiva se habla de grupos orientados a una tarea y de grupos experienciales.

Los *grupos orientados a una tarea* son aquellos que tienen como propósito específico y explícito (para ello se constituyen) la realización de una tarea exterior a sí mismos. Este tipo de grupos se plantean regularmente la solución de algún problema concreto, una toma de decisión, la elaboración de algún tipo particular de producto o la resolución de un asunto determinado.

Por su parte, los *grupos experienciales* se proponen un fin al interior mismo del grupo, regularmente desarrollar la experiencia grupal por sí misma, por los

---

<sup>9</sup> *Ibidem*.

aprendizajes que ésta puede aportar a sus miembros para el manejo de sus sentimientos y emociones en general <sup>10</sup>.

En cualquier caso, un grupo implica un proceso permanente de interacción entre sus miembros y para que dicho proceso tenga lugar es esencial que ocurran múltiples y variados flujos de comunicación. Así, la comunicación ocupa un papel central en la interacción grupal. La investigación en comunicación descubrió o redescubrió con cierto retraso la existencia de los grupos. Apenas en los años cincuenta, investigadores como Katz y Lazarsfeld observaron la influencia notable que los grupos, incluso los más casuales y contingentes, ejercen sobre el conjunto de percepciones, puntos de vista y actitudes de sus miembros. La investigación de la época, interesada sobre todo en temas vinculados al funcionamiento de los medios de comunicación masiva, encontró que una gran cantidad de actitudes y opiniones visiblemente individuales son de carácter eminentemente social, "es decir, corresponden a las normas de los grupos a que los individuos pertenecen o desean pertenecer" <sup>11</sup>. Ello se debe, sin duda, a que "todas las relaciones sociales del hombre son determinadas decisivamente por el hecho de que éste es miembro de grupos" <sup>12</sup>. La relación entre individuo y sociedad se materializa en la participación múltiple de aquél en diversos grupos.

El grupo involucra al individuo en la formulación de normas y marcos referenciales que le proporcionan patrones y juicios de valor sobre sí mismo y sobre los demás. Actitudes y opiniones, así como otras áreas de la personalidad, son modeladas por la inserción en él. Un grupo define y corrige conductas y percepciones, induce una cierta renuncia de independencia personal, de libertad y autonomía, y proporciona,

---

<sup>10</sup> *Ibidem.*

<sup>11</sup> KLAPPER, Joseph T., *Efectos de las comunicaciones de masas*, Madrid, Aguilar, 1974, p. 25.

<sup>12</sup> MALETZKE, Gerhard, *op. cit.*, p. 114.

al tiempo, protección y seguridad, reconocimiento y un lugar o un rol determinado. En él el individuo logra desplegarse y establecer vínculos múltiples, niveles de experiencia y conocimiento, encuentros y comunicación con las colectividades involucradas.

Un grupo es, por tanto, un espacio primordial en el proceso de interacción social. En el curso de ella los individuos manifiestan y contrastan una gran variedad de características personales, de preferencias y tendencias, de fobias y rechazos. En el curso de la interacción surge la heterogeneidad y se constituye también una cierta estructuración interior en la que se perfilan, explícita o implícitamente, posicionamientos y roles, niveles y asignación en consecuencia de status diferenciados. De todo ello resultan un conjunto de variables intragrupalas que redundan finalmente en los flujos de comunicación del grupo, en la aparición de liderazgos y esquemas de funcionamiento que establecen hábitos y prácticas determinados.

Los grupos, por otra parte, pueden ser empleados (y a esta intención apunta el interés de esta sección) con el fin expreso de aprender. "En tal caso, existirá coincidencia entre el fin y lo que denominamos efecto. La dinamis del grupo se encauzará directamente a producir aprendizajes de diversa índole entre sus miembros" <sup>13</sup>.

Se pueden organizar también grupos con el fin de tomar decisiones o resolver problemas. Se producirán también en esos casos efectos educativos, aun y cuando ello no sea el fin expreso del grupo. Por tanto, "todo grupo puede tener efecto

---

<sup>13</sup> CIRIGLIANO, Gustavo F. J.; y VILLAVERDE, Anibal, *Dinámica de grupos y educación*; Buenos Aires, Humanitas, 1975, p. 42.

educativo pero (...) existen grupos que se organizan con el fin educativo especialmente y (...) vuelcan toda la energía modeladora en ello. En el primer caso se puede tratar de un efecto secundario, no en el segundo" <sup>14</sup>.

En el proceso del grupo hay, por otra parte, un aspecto que se presenta con frecuencia y que constituye uno de los más interesantes en la vida del mismo: el liderazgo. Este es, de hecho, parte de la estructura interior de los grupos y una de tal manera significativa que ha sido objeto de investigación de un modo tan extenso que quizás resulte ser el aspecto más estudiado de entre todos los procesos propios de un grupo.

Sobre el líder se ha escrito y debatido ampliamente. La noción misma ha sido objeto de múltiples definiciones <sup>15</sup>. En cualquier caso, el término evoca la intervención de una influencia que opera en el plano de las relaciones y la comunicación interpersonal, en un determinado ámbito de la vida social. Al líder le corresponde la función de ejercer dicha influencia.

¿Dónde y cómo aparece esta actividad de liderazgo? Este proceso tiene su origen en una diversidad de factores (la cantidad, calidad y momento de la participación, el carácter, la competencia, el sexo, la fortaleza, la posición en el grupo, etc.) <sup>16</sup> y

---

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> FERNANDEZ COLLADO, C. y DAHNKE, G. L., *op. cit.*, pp. 91-92.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 93.

— emerge de manera paulatina, a la par de la constitución del grupo, y recorriendo una trayectoria similar en lo relativo a efectividad, grado de cohesión y fortaleza del mismo. Por tanto, llegar a ocupar esa posición y hacerlo con eficacia depende de múltiples factores, tanto personales como situacionales <sup>17</sup>.

Para el caso específico de la comunicación, el problema del líder y del liderazgo ha sido especialmente atendido en lo relativo a la comunicación directa. En este tipo de comunicación, se le da especial importancia al concepto de conductor o líder de opinión. Por él se entiende comúnmente a todos aquellos individuos que, mediante el contacto personal, influyen las opiniones (e inclusive las actitudes y la conducta) de otros <sup>18</sup>.

Estos líderes de opinión no siempre son personajes destacados en la vida pública. Pueden ser, y en muchos casos así ocurre, miembros del común de la sociedad que, respecto de cierto asunto, ocupan esta posición y definen o modelan la opinión del espacio microsociedad en el que se desenvuelven. Los estudios al respecto han permitido saber que muchos procesos de comunicación a nivel masivo realmente transcurren en dos fases o momentos diferentes (P. Lazarsfeld). Uno inicial en el que los mensajes son enviados a través de los medios de comunicación masiva, y otro posterior en el que estos mensajes son difundidos por el o los líderes de opinión en pequeños círculos sociales.

Este tipo de fenómenos no han agotado aún sus posibilidades de reflexión y la investigación al respecto todavía tiene, al parecer, preguntas por responder a propósito de las condiciones en que ocurren. No obstante, la efectividad de este tipo

---

<sup>17</sup> Ibid., p. 95.

<sup>18</sup> MALETZKE, G., op. cit., p. 112.

de comunicación de dos vías ha sido ampliamente documentada en las investigaciones dedicadas a observar la labor de estos líderes de opinión y tiene, sin duda, un interés fundamental para todas aquellas actividades que se proponen el logro de objetivos determinados a través de los medios masivos de comunicación.

Trasladado al ámbito educativo, el rol de conductor le corresponde ahí, por lo general al educador. Es él el encargado de cumplir una labor de liderazgo, bien sea este formal e institucional, o no completamente formalizado y en condiciones de escolarización menos rígidas respecto del primero. Aún se puede entender así en el caso de los procesos de educación a distancia, en los cuales si bien la interacción entre educador y educandos es indirecta, se cumple también una función de conducción y definición de múltiples orientaciones y momentos del aprendizaje por parte del aquél.

El estudio de los grupos de aprendizaje ha llevado a observar diferentes tipos de liderazgo en este ámbito <sup>19</sup>.

El líder autoritario.- Aquél que toma las decisiones, da órdenes, establece normas e impone su criterio. El es el único responsable, da pocas explicaciones de sus acciones o ninguna; sólo él conoce el curso posterior de la actividad que se desarrolla en el grupo; se encarga de señalar los objetivos, distribuir las tareas y designar a los miembros de cada equipo, etc. Los grupos dirigidos autocráticamente soportan en general mayor hostilidad, descontento y niveles de competencia; sus miembros suelen ser menos creativos y más dependientes.

---

<sup>19</sup> CIRIGLIANO, Gustavo F. J., op. cit., pp. 97-98.

El líder paternalista.- Aquél que es amable y paternal: Regularmente deja discutir pero al final expone sus opiniones y cierra con ellas el universo de conclusiones posible, mismas que deben ser asumidas por todos. En grupos de este género los miembros no se desarrollan y no crecen o en último término se ve muy obstruido su crecimiento porque carecen de oportunidad para tomar decisiones y aprender de sus propios errores.

El líder democrático.- Aquél que confía normalmente en la capacidad del grupo y favorece las discusiones; pide y toma en cuenta las opiniones del grupo para la toma de decisión de cualquier tipo. Suele dar explicaciones y permitir la expresión incluso de críticas, asumiéndolas si es necesario. Deja en libertad a los miembros para trabajar a su gusto y agruparse espontáneamente. Los grupos de estructura democrática tienden a estar más motivados para la tarea; se dan en ellos relaciones personales más estrechas y cordiales, hay más comunicación, menos hostilidad y mayor desarrollo personal de los miembros.

El líder pasivo (laissez faire).- Aquél que actúa muy poco, deja hacer a los miembros por su cuenta, no toma decisiones y no da orientaciones. Con él las discusiones son incontroladas, la estructura del grupo es débil y de carácter individualista. El grupo, por su parte, suele carecer de incentivos, mostrar una tendencia a discutir por discutir sin llegar a tomar decisiones. En esos grupos hay escaso espíritu cooperativo y los miembros se desarrollan poco.

Finalmente, el liderazgo participativo.- Aquel en el cual el grupo actúa por participación. Ahí los miembros trabajan en conjunto con la intención explícita de lograr una elevada cohesión del grupo. Se le confiere la máxima importancia al crecimiento y desarrollo de todos los miembros, ninguno de los cuales es líder.

Tanto objetivos como actividades son elegidos por el grupo. Este es un tipo de estructura que puede funcionar sólo en grupos suficientemente maduros y experimentados. Es en cierto modo una meta para los grupos que recién se inician.

Como es evidente, la acción del educador puede manifestarse de variadas maneras en la labor de conducción de dichos grupos dirigidos expresamente al desarrollo de procesos de aprendizaje. Ello no obsta, por supuesto, para que al interior de los grupos mismos se desarrollen liderazgos entre los miembros, mismos que también resultan (cuando se pueden desarrollar en el curso de la interacción entre los educandos) significativos sin duda para los fines del proceso educativo.

Dejemos por el momento hasta ahí las consideraciones en torno a estos aspectos. En el contexto en que se inscriben las reflexiones del presente escrito era necesario apuntar al menos la presencia de estos liderazgos, así como la trascendencia que su actividad tiene en los procesos de interacción grupal a los que esta sección se ha dedicado.

Para los fines de este trabajo conviene ahora pasar a ver los tipos diversos de comunicación grupal, o intragrupal, que es posible caracterizar.

## **2.2 FORMAS DE COMUNICACION GRUPAL**

Lo grupal, como hemos visto, se constituye de diversas maneras y asume en la realidad social formas o tipos de manifestación variables. Desde el punto de vista de

la comunicación, que es el enfoque que interesa a este trabajo, es posible también identificar una diversidad de manifestaciones de lo grupal. La comunicación en los grupos puede aparecer bajo diferentes modalidades o formas. Así, es posible hablar de comunicación familiar, comunitaria, organizacional y, finalmente, educativa. En las líneas siguientes se presenta una caracterización general de cada una de ellas.

### 2.2.1 Comunicación familiar

En el nivel más íntimo y próximo a los individuos que participan de la experiencia grupal, es el agrupamiento familiar un núcleo fundamental de desarrollo y un espacio en el que ocurren numerosos procesos comunicacionales que, desde los primeros años, dejan su impronta en el individuo que participa de esta experiencia.

El término familia procede del latín y equivale a grupo doméstico. Al margen del significado etimológico (y sobre todo por motivos de índole sociológica), se ha separado posteriormente a ambos conceptos. Así, por *grupos domésticos* se entiende a aquellos en los cuales participan individuos que comparten habitualmente una vivienda y una fuente de alimentos, sin que medie necesariamente entre ellos ningún lazo de parentesco <sup>20</sup>.

El tema de la familia, por su parte, ha sido objeto de amplias y numerosas investigaciones. Resultado de ello se sabe ahora que, en general, para las sociedades euro-americanas el modelo básico de familia es el que se establece por la vinculación biológica y la relación sexual, de manera que las relaciones intrafamiliares son establecidas en función de la genealogía o de las relaciones

<sup>20</sup> SILLS, David I. (dir.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Madrid, 1979, v. 4, p. 698.

sexuales. Esto no ocurre necesariamente así en todas las sociedades, pues cabe la posibilidad de que sean desarrolladas relaciones sociales de familia con independencia de los lazos genéticos o de las relaciones sexuales. No obstante, el tipo de relación familiar que tradicionalmente hoy se maneja en la cultura occidental se corresponde en términos generales con esta noción biológica. A partir de ella, es posible hablar de familias de diverso tipo (nuclear, compuesta, conjunta, extensa, etc.). Sin embargo, sea cual sea la definición exacta o el tipo de estructura familiar de que se hable, la familia "siempre constituye un ámbito de solidaridad difusa y permanente entre un número limitado de individuos, y esta es probablemente su característica más visible" <sup>21</sup>.

Así pues, la comunicación de tipo familiar ocurre en este ámbito. Vincula o relaciona a ese número limitado de individuos y permite la construcción de esta pequeña y primera comunidad en la que tiene lugar el proceso de crecimiento y desarrollo de los individuos que forman parte de ella. Tienen mayor cabida en ella los intercambios y la comunicación tanto interpersonal, como grupal, y ocurren mayoritariamente de manera privada (se dirigen a individuos o grupos específicos, a destinatarios muy precisos) y directa (en relaciones cara a cara, sin intermediarios y de manera inmediata). Esta forma de comunicación puede ocurrir de manera unilateral (unívoca, en un sólo sentido) o bien de manera bidireccional (recíproca, en ambos sentidos), como diálogo entre los participantes.

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 706.

### 2.2.2 Comunicación Comunitaria

Más allá de la agrupación familiar, se ha desarrollado otra colectividad humana que ha dado también cobertura y protección al individuo. Es el espacio propio de la comunidad o de lo comunitario. Se trata en este caso de un agrupamiento mayor, que excede el plano de lo familiar. De hecho, bien se podría hablar de la familia como una comunidad parcial, como parte de la agrupación social que presenta características típicas de una convivencia comunitaria.

La comunidad es una forma social en la que es posible observar un tipo de solidaridad en la que quedan reunidas comunidades parciales y subordinadas, es decir, familias de diversos tipos pero ligadas de modo inseparable a la organización general de la comunidad. En ella hay vínculos cohesionantes muy sólidos<sup>22</sup>, espíritu de cuerpo, lazos de interdependencia colectiva que unen, líneas de parentesco y relaciones de vecindad geográfica y cultural que acercan y unifican, creencias y rituales que se comparten e identifican<sup>23</sup>.

La vida comunitaria implica también la existencia y la práctica de disciplinas colectivas, variables en sus modalidades y vigor. Las comunidades en su conjunto participan de estas disciplinas, para las cuales se designan los órganos y miembros encargados de la organización comunitaria.

---

<sup>22</sup> Henry Lefebvre les llama de solidaridad orgánica, por oposición a la solidaridad mecánica, que aparece históricamente en aquellas comunidades en las cuales la primera comienza a disolverse para dar paso a la aparición, cada vez más extendida, de agrupamientos de individuos que experimentan la vida de la comunidad en condiciones de exterioridad y su relación con el grupo tiende gradualmente a la disolución. Cfr. LEFEBVRE, Henri, *De lo rural a lo urbano*, Buenos Aires, Lotus Mare, 1976, p. 27.

<sup>23</sup> LEFEBVRE, Henri, *Ibidem*.

En estas comunidades subsisten de algún modo, más o menos evidente, un alto nivel de cohesión social, formas cooperativas, reconocimiento y significado especial de los vínculos de parentesco, reconocimiento y valoración social de los ancianos, apego a la tradición (familiar y local) y una interacción social en la que prevalecen el sentido de pertenencia al grupo y las relaciones interpersonales cara a cara. Se conserva muchas veces la vida familiar patriarcal (convivencia espacial de dos o tres generaciones bajo el mismo techo), prácticas rituales y tradiciones y creencias mágico-religiosas <sup>24</sup>.

Es a este ámbito particular al que corresponde la comunicación comunitaria. En términos generales, los procesos de comunicación que ahí tienen lugar oscilan también entre las formas de comunicación interpersonal entre los miembros y la comunicación grupal a nivel de pequeños grupos, o aún de toda la comunidad en su conjunto. Prevalecen ahí las formas de comunicación directa (cara a cara, inmediata y sin intermediarios) y privada (con destinatarios específicos). En sus manifestaciones más tradicionales, la comunidad es un espacio social en el que la relación comunicacional transcurre por mecanismos que tienden a la horizontalidad entre los participantes, al diálogo y la interacción con intercambio de roles entre emisores y receptores. Cabe de cualquier manera, particularmente en los casos en que la vida comunitaria tiende a la disolución (es el caso de los agrupamientos comunitarios que subsisten en medio de la competencia, el mercado y las fuerzas disolutorias del capital en general), la presencia de formas de comunicación unilateral e, incluso, inhibitorias de todo intercambio dialógico entre los miembros.

---

<sup>24</sup> ESCALANTE FORTON, Rosendo; y MIÑANO G., Maxit, *Investigación, organización y desarrollo de la comunidad*, México, Oasis, 1988, p. 12.

Hoy en día, la vida tradicional de las comunidades ha recibido el impacto de la modernidad tecnológica y comunicacional propia de las sociedades industriales. En muchos casos, la vida comunitaria ha incorporado ya la presencia de medios técnicos de comunicación de diverso género y, con ello, han variado también en grados diversos sus formas de comunicación intracomunitaria. Hoy es ya muy amplia la gama de experiencias que en este sentido han producido múltiples proyectos de desarrollo comunitario, impulsados sea desde dentro o desde el exterior, al igual que muchos otros procesos inducidos en nombre de estrategias de comunicación participativa, popular, alternativa, etc. Diversos recursos y medios han sido empleados para ello. Desde técnicas y medios de bajo costo, hasta medios audiovisuales en algunos casos. En ese sentido, es posible también encontrar procesos de comunicación comunitaria en los que intervienen formas de comunicación indirecta (no inmediata necesariamente y mediada por el uso de uno o varios medios técnicos de comunicación). Inclusive se puede dar la presencia de formas de comunicación unilateral, dada la imposibilidad técnica que el uso de cierto medio de comunicación imponga a una determinada comunidad.

Así, tanto por las características técnicas de algunos de los recursos o medios comunicacionales empleados, como por las peculiaridades de la condición social en que se inscribe la existencia actual de las comunidades (en un medio generalizado de competencia, de formas de intercambio dinerarias, procesos de acumulación y expansión del capital, de incorporación al mercado, etc.), resulta cada vez más distante la posibilidad de igualar o hacer equivalentes las referencias a lo comunitario con todas aquellas formas de convivencia y comunicación tendientes a la horizontalidad y el intercambio recíproco entre sus miembros.

Cada vez más, lo comunitario no implica necesaria y automáticamente la presencia de relaciones sociales y formas de comunicación directas, dialógicas y eminentemente participativas. La tendencia a la disolución de los vínculos de solidaridad característicos de la vida comunitaria, operada lenta pero inexorablemente por la realidad del mercado en el capitalismo contemporáneo, reduce paulatinamente los espacios en que las formas de vida comunitaria pueden subsistir. La modernidad tecnológica por su parte, hace cada vez más improbable la pervivencia de grupos comunitarios con una dinámica social y una producción cultural surgidas espontáneamente de sus propios procesos de interacción social. La tendencia apunta más bien a un amplio y complejo proceso de aculturación e incorporación a la cultura occidental. En esas condiciones, la comunicación comunitaria se lleva a cabo también en circunstancias que no permiten concebirla en los términos idealizados y ciertamente románticos con los que muchas veces ha sido tratada.

### **2.2.3 Comunicación Organizacional**

Al margen de la familia y la comunidad, los hombres han construido agrupamientos de muy diverso género que han cristalizado en organismos que terminan por instituir un conjunto de mecanismos y procedimientos generales para normar su funcionamiento. A este tipo de instituciones se refiere el tema de la comunicación organizacional.

En términos muy generales se puede establecer que la comunicación organizacional es "un proceso de creación, intercambio, procesamiento y almacenamiento de mensajes dentro de un sistema de objetivos determinados". Resulta de fundamental

importancia subrayar en este caso la noción de sistema que subyace en la anterior definición. Tras ella está la idea de que la organización es un sistema en el que hay una serie de actividades interdependientes, mismas que al integrarse logran un conjunto definido de objetivos <sup>25</sup>.

Así pues, la comunicación organizacional se ubica en este ámbito particular. Se trata de un tipo de comunicación distinta, tanto cualitativa como cuantitativamente, a la que ocurre en otros contextos (familiar, comunitario, educativo). Normalmente se vincula a actividades y espacios de trabajo muy específicos, en los que operan niveles formales de división del trabajo (especializaciones), estructuras jerárquicas claramente delimitadas y definidas en sus diferentes funciones, canales de comunicación formal e informal, tecnologías varias, etc.

La presencia de organizaciones data obviamente de mucho tiempo atrás; sin embargo, sólo muy recientemente, en el inicio del siglo XX, se ha dado un desarrollo teórico a propósito de ellas. La investigación en comunicación ha desarrollado posteriormente un cierto número de investigaciones relativas al tema y ha tratado de establecer un conjunto de principios acerca de los procesos de comunicación que tiene lugar ahí. En términos generales estos esfuerzos apuntan a mejorar la eficiencia de las mismas y, por supuesto, a garantizar la subsistencia y la funcionalidad de cada uno de estos sistemas.

La comunicación organizacional, dependiendo del tamaño y la conformación interna de la organización de que se trate, puede incluir formas de comunicación directa o indirecta; y siempre bajo la modalidad de comunicación privada, es decir, se dirige a destinatarios específicos; todo otro destinatario fuera de la organización desborda

---

<sup>25</sup> FERNANDEZ COLLADO, C. y DAHNKE, G. L., op. cit., p. 114.

los objetivos y el sentido mismo de este tipo de comunicación. Por último, la comunicación organizacional puede llegar a contar con la presencia de procesos de comunicación recíproca en algunos contados espacios de su estructura, pero, en general, este tipo de comunicación responde a la jerarquía estratificada en la que tiene lugar, es decir, desarrolla por lo regular procesos de comunicación unilateral. La toma de decisiones y muchos otros mensajes atraviesan la organización sin posibilidad de respuesta. Los objetivos institucionales definen, al margen de los miembros, la lógica y los flujos comunicacionales existentes.

#### 2.2.4 Comunicación educativa

En el plano de lo grupal cabe finalmente incluir a la comunicación educativa. Se trata en este caso de un tipo de comunicación que se desarrolla también en agrupamientos constituidos específicamente para el desarrollo de este tipo de finalidad. Ocurre regularmente en grupos de diversas magnitudes y con la participación de miembros de diferentes edades, intereses y niveles educativos. La comunicación de este tipo se desarrolla propiamente en el ámbito de todas aquellas actividades que tienen que ver con procesos de educación, sean estos de carácter formal, no formal o informal <sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Conviene aclarar lo que se entiende en este trabajo por cada una de estas modalidades educativas. La **educación formal** corresponde a todo aquel sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado, jerárquicamente estructurado y con cobertura del nivel básico al superior. Es convencional, curricular, sistemática, otorga títulos y diplomas y, por lo común, es escolarizada. Por su parte, la **educación no formal** incluye cualquier actividad organizada o semiorganizada, sistemática, llevada a cabo al margen del sistema formal y dirigida a grupos específicos de educandos (sean adultos o niños). Tiene un énfasis especial en lo programado y sistemático. Es lo opuesto al sistema formal en tanto es abierta a una gama infinita de actividades, enfoques, métodos y técnicas de aprendizaje. Esta regularmente diseñada para atender a grupos determinados de población. Se le asocia normalmente a países llamados en desarrollo donde se llevan a cabo programas de extensión agrícola, desarrollo comunitario, entrenamiento técnico, alfabetización, etc. Busca el mayor desarrollo de actitudes, conocimientos, habilidades y experiencias para la solución de necesidades específicas. Finalmente, la **educación informal** es un proceso no estructurado ni sistematizado, permanente (ocurre a lo largo de la vida de un individuo), abierto, circunstancial y procede de las influencias educativas y las condiciones del medio ambiente, la familia, el

El ámbito de la educación constituye un amplio espacio de la actividad humana en las sociedades modernas y, en razón justamente de la extensión y de la variedad de instancias y niveles que ahí concurren, resulta indispensable la referencia a este tipo peculiar de actividad comunicacional.

Desde la perspectiva específica de la teoría de la comunicación, conviene ubicarla como un tipo de comunicación esencialmente grupal. Este tipo de procesos ocurren por lo regular con la participación de grupos humanos en los que, sean pequeños o grandes, sus miembros interactúan entre sí en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ahí tienen lugar y, en consecuencia, participan de los flujos de comunicación que ahí se producen. Ocurren sin duda en muchos casos, intensos y variados procesos de comunicación interpersonal; pero cada vez con mayor frecuencia es posible también observar la participación en este ámbito de medios técnicos de comunicación, inclusive de los llamados masivos (radio y televisión especialmente).

Las sociedades modernas suelen, en términos generales, desarrollar sus procesos educativos, la formación de sus miembros, por medio de actividades escolarizadas y no escolarizadas dirigidas a muy diversos grupos o subgrupos específicos. Es este enorme territorio el que, de una manera o de otra, constituye el ámbito peculiar de desarrollo de la llamada **comunicación educativa**. A ella se han dedicado ya algunos intentos iniciales, fragmentarios y erráticos a veces, balbuciantes y apenas iniciales otras más.

---

vecindario, el trabajo, la recreación, los medios de comunicación y, en general, el ambiente social circundante. Es ejercida consciente e inconscientemente y, por medio de ella, el individuo adquiere habilidades, valores, actitudes y conocimientos (Cfr. MELENDEZ CRESPO, Ana, op. cit., pp. 21-22; y S. A., *Terminología de los sistemas abiertos de educación en México*, México, Colegio de Bachilleres, 1984).

Estas líneas constituyen un intento por contribuir en la compleja tarea de caracterizar, con una mínima dosis de legitimidad y fundamentación, tanto las implicaciones de esta noción, como su peculiar ubicación en un punto de cruce en el que convergen educación y comunicación, espacios ambos que constituyen hoy en día disciplinas que comparten una común dificultad para delimitar con precisión su territorio y definir las fronteras que les separan de otros espacios disciplinares entre el conjunto de las ciencias sociales. Curiosamente, educación y comunicación han compartido debates muy parecidos en torno a su legitimidad y su presunto estatus científico. Ambos terrenos han experimentado desarrollos teóricos y de investigación aplicada relativamente recientes, si bien ya abundantes (particularmente en el segundo caso). Como espacios disciplinares autónomos tienen una historia todavía breve. Es esta, por supuesto, otra de las razones de fondo que han dificultado reiteradamente el tratamiento del tema objeto de este escrito.

Aún más, en tanto se trata en ambos casos de espacios de cruce de diversas disciplinas sociales, educación y comunicación han tenido similares dificultades para construir y delimitar teóricamente su espacio propio, y, en consecuencia, el tratamiento del tema de la comunicación educativa se vincula sin duda a una problemática interdisciplinaria, ciertamente compleja y de difícil abordaje. Parte de la dificultad para caracterizarla adecuadamente se encuentra por supuesto en esta peculiar ubicación. Las especialidades y los especialistas involucrados la han tratado desde facetas múltiples y con ópticas regularmente parciales. El acercamiento entre ellas no ha resultado sencillo. Aquí, como en muchos otros espacios de la actividad académica y profesional en general, el intento por construir un trabajo interdisciplinario se enfrenta a serias dificultades.

Abordar por ello el tema de la comunicación educativa involucra necesariamente referencias a problemas teóricos y prácticos vinculados con estos dos espacios (y, necesariamente, concierne a las cuestiones interdisciplinarias antes apuntadas). Se trata de un cruzamiento de procesos y de realidades en los que confluyen formas de comunicación y formas de enseñanza-aprendizaje; actores que son, al tiempo, emisores y receptores (o ambos), y educadores o educandos; medios y recursos que son, asimismo, soporte técnico de la comunicación e instrumento pedagógico, etc.

De ello resulta un entramado nada sencillo de dilucidar. La intención general de este trabajo no aspira, por supuesto ni a tratar de resolver el asunto, ni mucho menos a agotar sus implicaciones. Se trata tan sólo de esbozar un planteamiento que, desde el campo específico del estudio de los procesos de comunicación, propone una forma posible de enfocar este problema. De ello puede resultar probablemente el acercamiento y un necesario diálogo con otras perspectivas que tienen algo que decir al respecto, con otros especialistas que desde sus espacios disciplinares pueden sin duda esclarecer otros ángulos y facetas de este tema.

En el apartado siguiente la intención es abundar ya directamente en el contenido y las implicaciones de la comunicación educativa. Procederemos en principio a trazar una perspectiva general del uso o los usos que hasta ahora ha tenido para, a continuación, proceder a formular la perspectiva que sustenta este trabajo.

Capitulo 3

### 3 LA COMUNICACION EDUCATIVA

#### 3.1 Los usos del término

Una primera aproximación al concepto lo ha hecho teniendo como preocupación esencial el vínculo existente y/o posible entre la educación y los medios de comunicación en general. A este tipo de reflexiones les ha estado muy próxima la problemática, compleja por sí misma (y también, por su parte, objeto de numerosos y acerbos debates), de la *tecnología educativa*. No es propósito de este trabajo entrar a dilucidar de algún modo los espinosos y diversos ángulos que esta cuestión presenta. Este espacio académico y de investigación ha sido un territorio particularmente sensible para educadores y demás profesionales involucrados en la labor educativa. En este caso sólo nos limitaremos a referir el asunto sin entrar en honduras sobre el significado y las implicaciones de la realidad designada bajo el término de tecnología educativa.

Bajo comunicación educativa, por ejemplo, Margarita Yañez Castañeda nos refiere el tema de la importante presencia de los modernos medios de comunicación y la revolución tecnológica que, en general, ha producido un impacto notable en el terreno educativo, al cual le ha abierto una gama de posibilidades muy amplia. Esta presencia, nos dice la autora, le proporciona al docente un repertorio adicional de lenguajes, más allá del verbal, por medio de los cuales puede transmitir sus mensajes al alumno. Los medios proporcionan una variedad considerable de experiencias en virtud de la capacidad que tienen para trasladar al espacio del aula

reproducciones de eventos muy próximos a la realidad (experiencias simuladas les llama ella) <sup>1</sup>.

Así, para esta perspectiva la referencia a la comunicación educativa se asocia directamente a esta presencia novedosa y revolucionaria de los medios de comunicación. El acento está puesto en el medio, en este caso un medio instruccional que es concebido como recurso que proporciona al estudiante una experiencia indirecta de la realidad y en el que quedan contenidos los problemas tanto de la organización didáctica del mensaje, como de los equipos técnicos para elaborarlo. El medio (la comunicación educativa, nos dice implícitamente la autora) abarca un doble sentido, el de la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje en la elaboración del mensaje y el aspecto estrictamente mecánico del instrumento técnico necesario para materializarlo <sup>2</sup>. No obstante, la propuesta se cuida bien de evitar un sesgo que parece inconveniente. Se insiste por ello en el hecho de que estos recursos tecnológicos son sólo un medio y no un fin en sí mismos. Lo esencial, se concluye, es el elemento humano. Si este no participa en alguno de los dos polos, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se cumple exitosamente.

Otra versión cercana a esta línea de reflexión, establece que en la actualidad esta presencia de los medios es incluso ignorada por la institución escolar en todos sus niveles. Desde ella se evita incorporar las bondades que harían incluso posible la conformación de modos de cultura fruto de los medios de comunicación. Estos, se afirma, son excelentes recursos que adquieren su sentido más pleno en el contexto

---

<sup>1</sup> CASTAÑEDA YAÑEZ, Margarita. *Los medios de la comunicación y la tecnología educativa*, México, Trillas, 1979, p. 103.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 105.

de una comunicación dialógica. La búsqueda de una comunicación educativa <sup>3</sup> es entonces, en este caso, un intento por reivindicar el valor (positivo y potencialmente enriquecedor para el medio educativo) de los medios de comunicación modernos, a condición, también aquí, de que sea tenida en cuenta una premisa fundamental. Dichos medios pueden recibir usos de diverso signo. Es pernicioso en ese sentido el que les es asignado por la sociedad de consumo y, por contraste, su utilización en el medio educativo debería propiciar y apoyar la conformación de la escuela como un espacio de libertad, de comunicación bidireccional, dialógica. Ello permitiría, según el autor, aproximar la experiencia comunicacional que tiene lugar en el medio educativo a una metodología de trabajo que reclama para sí la designación de "lenguaje total" <sup>4</sup>.

Por último, un trabajo más nos dice que la comunicación educativa tiene que ver con el tratamiento de los procesos que ocurren en la relación entre medios masivos y educación. De este planteamiento general, se dice, pueden desprenderse subdivisiones y aspectos concretos de esta relación. No obstante, no se procede a enunciar dichas especificidades. La comunicación educativa, se apunta, puede oscilar entre la clasificación de problemas y el análisis técnico-pedagógico de la elaboración de los mensajes, por una parte, y, por otra, el estudio psicológico (de carácter conductual) sobre los efectos de los mismos entre los estudiantes <sup>5</sup>. Así, afirma el autor, la comunicación educativa involucra "el conjunto total de las relaciones existentes entre los medios de difusión masiva y el aparato escolar" <sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Así designa el autor una sección de su trabajo sin volver, por cierto, a hacer uso posteriormente del término ni a intentar referir más ampliamente sus implicaciones.

<sup>4</sup> GUTIERREZ PEREZ, Francisco, *El lenguaje total; una pedagogía de los medios de comunicación*, Buenos Aires, Humanitas, 1979, pp. 43-45.

<sup>5</sup> KARAM CARDENAS, Taniúm, *Nociones al estudio de la Semiótica Educativa*, México, Tesis, ULA, 1988, p. 97.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 187.

Y aquí nuevamente aparece una orientación que le quiere imprimir al tema un contenido y un significado "diferente" al de la perspectiva dominante en ambos espacios, el de la comunicación masiva y el de la educación. La comunicación educativa, se afirma, tiene un lugar específico de inserción social como opositora a toda aquellas perspectivas unilaterales, tanto de los medios, como del aparato escolar. "La comunicación educativa cohesiona dos metas: la comunicación alternativa y la intención educativa" <sup>7</sup>. En consecuencia, el término se refiere, desde este punto de vista, al conjunto de formas comunicacionales que no se encuentran inmersas en el circuito dominante y se proponen, implícita o explícitamente, modificar los órdenes educativo y comunicacional establecidos, vía la puesta en práctica de estrategias de participación y diálogo. Esta versión del término aspira a impulsar procesos bidireccionales y participativos en el medio educativo. El espacio propio de desarrollo de esta forma de comunicación así definida sería no sólo el aula y el área física de los establecimientos escolares, sino también el medio extraescolar, a efecto de construir una "práctica democrática", un proceso de diálogo e interacción diverso a las prácticas lineales y unilaterales que han caracterizado a los modelos tradicionales de comunicación y educación <sup>8</sup>.

En contraste, hay un conjunto de acepciones más que buscan imprimir al término un contenido más amplio y complejo. La comunicación educativa evoca, desde esta otra óptica, un territorio que desborda ampliamente la realidad tecnológica contemporánea. No se puede reducir su campo de acción al de la presencia en el medio educativo de la tecnología educativa. Comunicación educativa y tecnología educativa no son términos equivalentes o equidistantes. Hay entre ambos una relación de divergencia, de contraste, más que de similitud o convergencia. La

---

<sup>7</sup> Ibid., p. 150.

<sup>8</sup> Ibid., pp. 150-151.

comunicación educativa contiene (antes que ser algo semejante a) la realidad y el espacio de acción propio de la tecnología educativa y otros ámbitos más; la incluye, pero no se agota en ella y designa un espectro muy amplio de procesos.

Así por ejemplo, Delia Crovi nos dice que, si bien ha sido hasta cierto punto habitual una especie de confusión o igualación de significados, por la cual se han solido utilizar con un sentido similar términos como tecnología educativa, medios audiovisuales aplicados a la enseñanza, tecnología educativa y tecnología pedagógica, cuando se habla de ellos se evocan realidades diversas, "no es la misma cosa" <sup>9</sup>. Para esta autora la tecnología educativa se reduce al "conjunto de medios técnicos que apoyan o pueden formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje" <sup>10</sup>.

De esta delimitación puntual (la única que establece explícitamente la autora), se concluye que la tecnología educativa es apenas una parte de un proceso más general y abarcador, el de lo que el trabajo designa como la comunicación-educación (no se refiere directamente a la comunicación educativa). Tal proceso debe entenderse, se nos dice, no como un simple flujo de información, sino antes bien como verdaderos actos participativos, insertos en un contexto de relaciones clasistas y con un universo ideológico-cultural igualmente jerarquizado que da origen a la contestación y la impugnación <sup>11</sup>. Para esta perspectiva, lo fundamental es indicarnos que la tecnología educativa, la realidad tecnológica introducida en un período reciente en los ambientes educativos, es una noción limitada, incrustada en el espacio propio de lo que ella llama la educación-comunicación y, por ello,

---

<sup>9</sup> CROVI DRUETTA, Delia María, "¿Comunicación o Tecnología Educativa? Apuntes para una diferenciación", en PATIÑO, Alfredo (comp.), *La tecnología educativa*, México, SEP/COSNET, 1985, p. 24.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 30.

conviene separar sus significaciones. Lo comunicacional alude, desde su punto de vista, a la horizontalidad de la relación y a la presencia de actos participativos, a la ruptura con la información de una sola vía. Aquí la referencia a la comunicación educativa parece identificarse con la existencia necesaria de procesos de comunicación bidireccional. Toda otra forma que no responda a esta característica, pareciera decirnos el texto, no participa o no forma parte de esta noción.

Una versión cercana es la que nos propone Daniel Prieto Castillo, quien observa que existe una notable disociación entre comunicación y educación. Ambos campos, afirma, son pensados de manera autónoma, diferenciada, sin buscar entremezclarlos. Ambas disciplinas se estudian por separado y en ninguna de las dos se presta mayor atención a los vínculos y puntos de cruce de una con la otra. En medio de esta situación, nos dice, hay un equívoco esencial, existe una confusión entre manejo de medios y comunicación educativa <sup>12</sup>. El término "está muy lejos de haber logrado una clara definición conceptual", particularmente por la presencia del término comunicación. Para el autor de referencia, cuando se habla de comunicación debe explicitarse el proceso específico que se alude. Así, para él existen procesos de comunicación publicitaria, propagandística, estética y educativa. En cada caso, nos dice, hay relaciones intersubjetivas que definen las características de los mensajes, los medios y los resultados de la comunicación <sup>13</sup>.

También para Prieto Castillo la intervención de la tecnología educativa en los procesos educativos, si bien representa un conjunto de recursos que contribuyen a solucionar diversos problemas, no puede equipararse con la comunicación educativa. Sólo es parte de ella y no a la inversa. Constituye una realidad que aporta

---

<sup>12</sup> PRIETO CASTILLO, Daniel, "La comunicación educativa como proceso alternativo", en PATIÑO, Alfredo, op. cit., p. 33.

<sup>13</sup> Ibid., p. 34.

beneficios a la educación, por lo que sería una equivocación rechazar en bloque su incorporación <sup>14</sup>. Los medios, nos dice este autor, no son intrínsecamente autoritarios, son las relaciones sociales en que se encuentran inmersos las que los conforman de ese modo. Así pues, desde esta óptica resulta necesario convalidar la participación de la tecnología educativa sin que se crea por ello que automáticamente se está actuando en contraposición a las formas de la enseñanza tradicional.

Hay en consecuencia en esta postura una intención explícita de ubicar a la comunicación educativa como espacio alternativo. Prieto Castillo converge también en la aspiración por una vía de participación como respuesta a la opción autoritaria tradicional. Rechaza el esquema emisor-receptor de un sólo sentido y postula la pertinencia de relaciones comunicacionales que tiendan "a grupos participativos donde la división informador-maestro y alumno-informado desaparezca" <sup>15</sup>. "La comunicación educativa es alternativa del orden comunicacional vigente, es la alternativa ". Si bien opera minoritariamente (es decir representa cuantitativamente un elemento mínimo de nuestra realidad), es una presencia necesaria <sup>16</sup>.

Resulta importante destacar finalmente que este autor ubica a la comunicación educativa en lo que él denomina la comunicación intermedia (reconoce tres niveles diferentes, la comunicación interpersonal, la intermedia y la colectiva). En este nivel se encuentran contenidas todas aquellas formas de comunicación propias de los grupos, sean estas de carácter formal o informal. Se caracterizan por ocurrir en grupos de diversas dimensiones <sup>17</sup> y comparten en general una finalidad

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>17</sup> PRIETO CASTILLO, Daniel, *Introducción a la Comunicación Educativa*, México, mimeo, p. 22.

determinada (educativa, laboral, política, etc.). En tanto parte de este nivel de comunicación, la comunicación educativa tiene su espacio propio de desarrollo en los grupos humanos y pueden ocurrir en ella relaciones interpersonales, directas, cara a cara entre los participantes. Hay ahí proximidad espacial y similitud de tareas e intereses <sup>18</sup>. La comunicación educativa y las formas intermedias de comunicación en general resultan así medios de contacto más directo con los individuos y grupos respecto del que es posible establecer en la comunicación colectiva (o masiva, si bien el autor rechaza este término). Son formas de comunicación con una gran efectividad y atendidas escasamente por los trabajos dirigidos a desarrollar procesos de concientización y educación <sup>19</sup>.

Un trabajo interesante y muy próximo al anterior es el de Ana Meléndez Crespo, para quien este concepto, por la frecuencia con la que es usado en los años recientes, es una "realidad insoslayable, tanto en la práctica profesional como en la investigación sistemática" <sup>20</sup>. La autora desarrolla una amplia revisión del vínculo entre educación y comunicación, particularmente para el caso mexicano. Hace la interesante observación de que el impulso inicial para la incorporación de medios audiovisuales en la enseñanza ocurre alrededor del año 1964, como parte del plan educativo modernizador. Dicho impulso se intensificó durante los años setenta y ello significó la adquisición de equipos y recursos varios para reforzar el trabajo educativo <sup>21</sup>. Sobre la investigación en comunicación, nos dice esta autora, existe en general una "escasez de estudios de validez teórica y metodológica". Pocos de ellos

---

<sup>18</sup> Ibid., pp. 2-3.

<sup>19</sup> Ibid., p. 24.

<sup>20</sup> MELENDEZ CRESPO, Ana, *La educación y la comunicación en México*, en Perfiles Educativos, no. 5, CISE-UNAM, México, abril-junio, 1984, p. 13.

<sup>21</sup> Ibid., p. 15.

hacen reales aportes para la resolución de problemas específicos relacionados con la educación <sup>22</sup>.

Al margen de estas observaciones, el trabajo reflexiona sobre el problema de la relación entre educación y comunicación como un espacio de cruce de dos tipos de procesos paralelos en los que ocurren dos relaciones básicas, las de enseñanza-aprendizaje por un lado, y las de emisión-percepción (retoma en este último caso la terminología propuesta por Prieto Castillo) por el otro <sup>23</sup>. También concibe el ámbito comunicacional como un espacio constituido por tres niveles de realidad, el de la comunicación interpersonal, la intermedia y la colectiva. Así, los procesos de enseñanza formal tienen que ver con procesos de comunicación intermedia, mientras que las modalidades de enseñanza no formal e informal pueden involucrar los tres procesos de comunicación descritos <sup>24</sup>.

Para esta autora, en el curso de este proceso de confluencia entre educación y comunicación han surgido diversos estudios e intentos por construir diversos términos. Así, han aparecido, nos dice, conceptos como los de comunicación educativa, comunicación participativa y comunicación popular, cada vez más comunes, si bien "aún no han sido precisados ni en su significado ni en su ámbito de acción". En su opinión, cuando se habla de la comunicación educativa en general se tiende a circunscribir su presencia a aquellos procesos de carácter participativo en la instancia interpersonal, una postura reductora pues, nos dice, este tipo de comunicación puede darse en procesos de comunicación intermedia y aún, bajo ciertas circunstancias, en los de comunicación colectiva <sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Ibid., p. 16.

<sup>23</sup> Ibid., p. 29.

<sup>24</sup> Ibid., pp. 28-29.

<sup>25</sup> Ibid., p. 37.

"Hoy en día se habla de comunicación educativa como proceso donde el diálogo es la esencia misma del aprendizaje y la participación". Pero -se pregunta la autora de manera incisiva-, si la comunicación sólo es educativa cuando implica participación, ¿cómo se debe llamar a todo aquel aprendizaje adquirido en los procesos de comunicación no formal e informal donde no siempre están presentes las relaciones dialógicas? <sup>26</sup>.

El trabajo hasta aquí descrito vuelve en efecto a insistir en el sesgo dominante que se le imprime al concepto (el de referir de manera específica procesos de comunicación en los que están íntimamente vinculados el diálogo, el aprendizaje y la participación), y plantea a la vez un interesante cuestionamiento sobre las limitantes que impone este tipo de caracterización del término. A pesar de que deja dicha interrogante en el aire, el trabajo tiene la virtud de abrir el asunto a una reflexión mayor y no quedar sujeto a una postura ciertamente restrictiva.

En una tesitura también próxima, un trabajo más nos habla también de la relación íntima entre comunicación educativa y comunicación alternativa <sup>27</sup>. Para dicha perspectiva, ésta última corresponde, por sus características (participativa, revaloradora del interlocutor y con intenciones o tomas de posición antiautoritarias), al discurso educativo, a la "verdadera comunicación educativa que, como tendencia general, traspone los muros de la escuela para hacerse práctica cotidiana" <sup>28</sup>.

El interés en este caso gira en torno a la manera en que debería entenderse el papel de la extensión universitaria y la difusión cultural. Inscrito en el ámbito de la vida

---

<sup>26</sup> Ibid., p. 38.

<sup>27</sup> RAMOS DANACHE, Fausto, *La comunicación educativa y la política de comunicación de la institución universitaria. Supuestos básicos*, en *Perfiles Educativos*, no. 3, México, CISE, octubre-diciembre, 1983.

<sup>28</sup> Ibid., p. 34.

universitaria, el autor se propone hacer una revisión crítica de esta actividad y se pregunta al tiempo sobre la manera de reformular, por medios no autoritarios, el contenido de estas actividades. Se propone así sustituirlas por lo que denomina una política de comunicación educativa y cultural universitaria, con un sentido diverso al tradicional, esencialmente por incluir (para su planeación y ejecución) un proceso participativo real entre la comunidad a la que se supone va dirigida.

Se trata por tanto en este caso de una elaboración analítica y propositiva que, en el contexto específico de una institución de nivel superior -la UNAM-, busca revisar las actividades de extensión y difusión de la cultura (tal y como han sido entendidas a nivel institucional) para plantear, de manera alternativa, una política cualitativamente diferente. Tenemos pues, de nueva cuenta, y por un curioso sesgo inscrito en un ámbito institucional, el recurso a la llamada comunicación educativa, desde una óptica que la quiere ver como auténtica alternativa al orden comunicacional vigente (en este caso en el medio universitario). "La comunicación educativa es, nos dice este autor, una práctica que permite crear y compartir saber, propósitos comunes y orientar acciones...Hablamos ya de la comunicación como discurso educativo alternativo"<sup>29</sup>.

Para concluir con este grupo de trabajos, presentemos sólo un par de referencias más que tienen que ver ya no con el trabajo de conceptualización en sí mismo, sino con la recuperación de experiencias concretas vinculadas a esta forma peculiar de entender la comunicación educativa.

Apenas en el inicio de la década de los ochenta y en el contexto del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA, el Centro Internacional de

---

<sup>29</sup> *Ibidem*.

Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL) desarrolló un proyecto piloto denominado de Comunicación Educativa para Areas Rurales. Auspiciado por dicho organismo regional y por el Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador, este proyecto se proponía brindar capacitación a grupos campesinos en el uso de "medios de comunicación comunitaria" para que estos produjeran sus propios materiales informativos y educativos. Este esfuerzo de capacitación eminentemente técnica se inscribía en la intención explícita de impulsar en las áreas rurales formas de comunicación participativa, mismas que, a su vez, estaban encaminadas a apoyar los procesos de desarrollo comunitario en la región <sup>30</sup>.

El diseño y contenido de este trabajo se orientó fundamentalmente a apoyar la producción de materiales "de comunicación educativa con técnicas apropiadas" <sup>31</sup>. Esta producción de materiales estaba referida en general a la producción y confección de mensajes a través de periódicos y medios de bajo costo e, inclusive, a la producción radiofónica dirigida a las comunidades locales de las zonas geográficas incluidas en el proyecto. Curiosamente, la acepción utilizada en este caso acerca la noción restringida de uso de medios, que hemos referido antes, a la de comunicación educativa en un sentido más amplio (misma que hemos encontrado asociada a nociones como la comunicación participativa, alternativa o aún popular, como se desprende del grupo de trabajos que venimos comentando en las últimas líneas).

Inclusive, en este caso se llega a referir, como uno de los objetivos específicos del proyecto, el de dar capacitación a "promotores de comunicación y alfabetización en

---

<sup>30</sup> DE VELA, Gloria, *Comunicación educativa para áreas rurales: informe de la experiencia realizada por CIESPAL en áreas rurales ecuatorianas con el auspicio de PREDE/OEA*, Quito, CIESPAL (Monografías, 6), 1986.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 12.

el uso y manejo de *técnicas de comunicación educativa comunitaria*, para la producción de materiales educativos impresos y audiovisuales" <sup>32</sup>. Tenemos entonces una noción que es utilizada como equivalente a uso de medios, como una forma de comunicación que involucra procesos participativos y, aún más, como un conjunto de técnicas específicas de producción de materiales educativos. Así, en el proyecto de referencia tuvieron cabida estas diversas formas o sentidos de término. Tal laxitud semántica hizo posible, por ejemplo, hablar de los "usos de la comunicación educativa intra e intercomunitaria" (para hablar de la incorporación y uso del mimeógrafo, la fotografía y los audiovisuales), de la realización de cursos de "comunicación educativa comunitaria" y su uso alternado e indiscriminado con otras nociones. Se mezclan de este modo numerosas referencias que al tiempo nos hablan de lo popular, lo comunitario, lo participativo y lo educativo. En todo caso, lo que queda claramente establecido por dicho proyecto es su fundamento metodológico, basado en la intención permanente de dar impulso a la comunicación participativa <sup>33</sup>.

Por último, tenemos una experiencia de comunicación radiofónica desarrollada en una región pobre de México (Huayacocotla, Veracruz) que nos es relatada por su autor como una experiencia de comunicación educativa para el desarrollo rural <sup>34</sup>. El trabajo en cuestión describe el proceso por medio del cual una escuela radiofónica, dedicada en sus orígenes a la educación básica para adultos, es reorientada a la educación informal, como una emisora cultural abierta a todo público. La emisora no solo amplió su audiencia, sino también su integración a la problemática regional, al extremo de ser cancelada más tarde la salida al aire de sus emisiones. Aquí

---

<sup>32</sup> Las cursivas son del autor de este trabajo.

<sup>33</sup> DE VELA, Gloria, *op. cit.*, pp. 161-168.

<sup>34</sup> OSEGUERA, Antonio, *Una experiencia de comunicación educativa para el desarrollo rural*, en *Comunicación y Cultura*, no. 8, México, 1982.

tenemos de nueva cuenta una acepción del término en la que aparecen asociadas tanto la referencia al uso de medios técnicos de comunicación, como la implicación de procesos comunicacionales que tienen que ver con lo popular, participativo o alternativo (este segundo elemento no aparece explícitamente enunciado en el trabajo, pero es evidente que subyace en el tono y la óptica de defensa antiautoritaria con que el autor relata el caso).

Desde una vertiente por completo diversa, el investigador Raúl Fuentes Navarro nos ha propuesto una versión más <sup>35</sup>. En su opinión, "el término **comunicación educativa** ha venido imponiéndose en los últimos años como un concepto más adecuado que el de **tecnología educativa** ya que implica, por una parte, una sólida fundamentación en la teoría de la comunicación y en la pedagogía, y por otra, un marcado énfasis en la consideración global de las relaciones específicas establecidas entre seres humanos en el proceso enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones, en vez de centrarse únicamente en el análisis de los medios, instrumentos y técnicas de enseñanza" <sup>36</sup>. Como es evidente, nos encontramos de nuevo ante una perspectiva que separa y contrasta comunicación y tecnología educativas, asignando a la primera un contenido más abarcador, mientras la segunda se limita a referir una temática de medios, instrumentos y técnicas de la enseñanza.

La peculiaridad de la propuesta está, sin embargo, en la ubicación peculiar que a continuación le asigna al término. Para este autor, la comunicación educativa audiovisual (que es propiamente su tema de reflexión en este trabajo) se inserta en el marco general de la comunicación educativa, y ésta, a su vez, en el de la

---

<sup>35</sup> FUENTES NAVARRO Raúl, *La comunicación educativa audiovisual*, en PATIÑO, Alfredo (comp.), op. cit., pp. 71-102.

<sup>36</sup> *Ibidem.*, p. 72.

comunicación social. Por esta vía, enlaza su propuesta con la de Umberto Eco, para quien "la cultura por entero debería estudiarse como un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación"<sup>37</sup>. Así, la semiótica de Eco, que constituye una teoría general de los códigos (o sistemas de significación), implica los procesos de comunicación cuando son aprovechadas las posibilidades de un sistema de significación para la producción física de expresiones con diversos fines prácticos. Por su parte, la educación es la forma fundamental de la socialización y, por ello, de la comunicación. En consecuencia, concluye el autor, la "teoría de la comunicación educativa (...) puede considerarse como un desarrollo particular de la Semiótica General"<sup>38</sup>.

Ubicado en esta óptica a propósito del tema, Fuentes Navarro subraya que la referencia a la comunicación educativa (una "nueva disciplina en vías de consolidación") implica "la investigación, diseño, sistematización, práctica y evaluación de todos los factores que intervienen en los procesos de comunicación involucrados en la enseñanza y el aprendizaje, dentro y fuera de las instituciones educativas y en el contexto sociocultural en que se insertan"<sup>39</sup>.

Hay, como puede apreciarse, la intención evidente de desbordar cualquier tipo de marco reducido o reduccionista sobre el tema, pues media aquí el interés por realizar un tipo de construcción que quiere referirse a la realidad social y cultural en su conjunto, a todo aquel espacio en el que es posible encontrar sistemas de significación en los que confluyen procesos de comunicación y de educación. En la perspectiva de este autor se precisa de considerar a la comunicación educativa

---

<sup>37</sup> ECO, Umberto, *Tratado de Semiótica General*, México, Nueva Imagen-Lumen, 1980, p. 58.

<sup>38</sup> *Ibidem.*, p. 73.

<sup>39</sup> *Ibidem.*, p. 72.

como algo ligado de manera directa a un espacio mucho más general, a un amplio marco conceptual sobre la sociedad y la cultura.

Con todo, el autor sólo nos sugiere esta noción general, sin entrar a desarrollar con cierto pormenor la manera en que se articula todo este entramado que nos ha propuesto. Se trata, entonces, de la única versión del término que ha querido acercarlo a la semiótica (o semiología), dándole un sesgo peculiar, en el que se busca resaltar en especial un aspecto de la cuestión, el de los sistemas de significación y el conjunto de intercambios simbólicos. En términos de la teoría comunicacional, se privilegia la atención sobre la forma y el contenido del mensaje, más que sobre el problema del medio o medios empleados para transportarlo.

Ubicados en un ángulo distinto, las investigaciones y trabajos de Mercedes Charles se han propuesto enfocar el asunto desde la perspectiva misma del escenario educativo por excelencia, el aula. Para esta investigadora el interés primordial se ubica en el pequeño microcosmos en que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con un recorte de la realidad de este género, esta propuesta limita su atención a los procesos de educación formal, es decir a los procesos de comunicación que tienen lugar en el proceso educativo escolarizado.

La mayor parte de los trabajos dedicados al estudio de la comunicación educativa, nos dice esta autora, "se centran principalmente en el análisis de las relaciones que se establecen entre educación y medios de comunicación, o bien, en el uso de materiales audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje". Son muy escasos los trabajos que se han dedicado a la revisión de las prácticas comunicativas que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. "Dicho

problema sólo ha sido abordado en forma tangencial por los investigadores de la comunicación" 40.

Así, esta investigadora nos propone observar el tipo de relaciones comunicacionales que se establecen entre los actores del proceso educativo. Para ella, la relación comunicacional involucra diversos procesos de interacción social, "implica interacción entre sujetos con una finalidad determinada" 41. El tipo de relación de comunicación que se da entre maestro y alumnos se encuentra sujeto a un complejo proceso de intercambio en cuyo núcleo está presente la matriz cultural de los interlocutores. A su vez, dicha matriz se encuentra determinada por la historia personal, grupal y social de los protagonistas.

Para esta óptica resulta también de vital importancia plantearse el problema de la participación activa de los dos polos del proceso. No obstante, hay en su perspectiva un conjunto de anotaciones interesantes a propósito de la manera en que dicha relación opera en el caso de la educación formal. Ahí en la relación educativa, nos dice Mercedes Charles, está presente una forma de vinculación asimétrica. "Por lo general, es el maestro quien tiene en sus manos la definición del carácter de la relación". Es él quien da la pauta de tiempos, espacios y roles de la misma. Instituye un código y un repertorio posible 42.

No obstante, es clara la opción por la búsqueda de una relación participativa por parte del alumno, si bien esta posibilidad enfrenta, para su concreción en la realidad del aula, una serie de dificultades y requisitos previos.

---

40 CHARLES, Mercedes, *El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación*, en *Perfiles Educativos* no. 39, México, CISE, enero-marzo, 1988, p. 36.

41 *Ibidem.*, p. 45.

42 *Ibidem.*, p. 41.

Así, en la práctica educativa vigente, es posible observar que, tras la manera en que se establecen las relaciones entre emisor y receptor, se encuentran implícitas construcciones determinadas acerca de la educación y los procesos de construcción del conocimiento y, por consiguiente, diversos modelos pedagógicos. En función de esas concepciones, es posible hablar de pedagogías tradicional o activa, que se corresponden con los procesos de comunicación verticales u horizontales, autoritarios o dialógicos.

La autora plantea un punto de vista crítico sin duda pertinente acerca de las posibilidades reales de orientar los procesos educativos a través de estrategias de diálogo y participación. La búsqueda de la participación del alumno responde efectivamente a un modelo pedagógico que se concentra en los procesos de interacción entre las personas. Sin embargo, apunta, el logro de los objetivos de aprendizaje (que son el fin último de este tipo de relación) no queda garantizado por la simple operación de hacer posible la reversibilidad en los polos del proceso de comunicación, ello "depende de muchos otros factores que se interrelacionan en un tejido complejo en el interior del escenario educativo"<sup>43</sup>.

El recurso al diálogo como mecanismo para impulsar un modelo pedagógico abierto en el ámbito escolar (y en el salón de clases de manera más específica), debe tener en cuenta que su inclusión en el proceso educativo no puede implicar tan sólo un intercambio de opiniones. Ahí debe convertirse en un procedimiento de intercambio ordenado y sistematizado de los contenidos de la enseñanza. Debe contribuir efectivamente al proceso de construcción del conocimiento. Así pues, hay exigencias propias del tipo de procesos que ahí ocurren que obligan a concebir requisitos mínimos de profundidad y solidez argumentativa entre los dialogantes. Y

---

<sup>43</sup> *Ibidem.*, p. 38.

según se desprende de la reflexión de la autora, dichos requisitos encuentran condiciones de posibilidad escasas en un espacio en el que, por lo regular, los procesos de educación formal se llevan a cabo con asimetría y disparidad de saberes, códigos y lenguajes entre los protagonistas <sup>44</sup>.

Tenemos pues, en este caso, una propuesta que se circunscribe a la observación de los procesos comunicacionales que ocurren en el sistema escolarizado, para atender, prioritariamente, a los sujetos participantes y sus procesos de interacción. En términos de la teoría de la comunicación, la atención se centra en los polos de la relación (emisor y receptor) y desarrolla, como hemos visto, sugerentes ideas acerca de las posibilidades reales de impulsar mecanismos de comunicación participativa o dialógica en el ámbito escolar.

Esta diversidad de perspectivas, matices y formas de concebir el contenido y los contornos de este término propician, como es comprensible, un manejo sumamente ambiguo, aun entre los especialistas que (al menos hipotéticamente) debieran ser más proclives a enunciarlo con un cierto grado de precisión conceptual. Sorprendentemente esto no es así. La revisión antes presentada da una idea general de la laxitud semántica contenida en los usos diversos que de él se han hecho.

También es, por supuesto, problemático el plantearse la pregunta por el origen de esta noción. Si resulta difícil ubicar su ámbito de acción a partir de cómo se lo ha entendido, es igualmente complicado ubicar el momento de su incorporación a la jerga del sector educativo y la manera en que fue evolucionando.

---

<sup>44</sup> *Ibidem.*, p. 44; Cfr. tb. *Comunicación y procesos educativos*, en *Tecnología y Comunicación Educativas*, año 7, no. 20, México, octubre, 1992.

El momento más temprano en que se pudo detectar un registro de su utilización es un texto de 1974 <sup>45</sup>. Más tarde, en 1979, lo que inicialmente fue el Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educativa (ILCE), organismo internacional surgido en el seno de la UNESCO, en 1956, y con sede en México, mudó su denominación por la de Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (el cambio implicó, por cierto la comodidad de no modificar las siglas del nombre original, que siguieron siendo las mismas), queriendo con ello significar una ampliación de sus actividades, hasta entonces encaminadas a labores de carácter cinematográfico en beneficio de los países latinoamericanos participantes de su organización y sostenimiento. Una publicación institucional da cuenta de este propósito: "Al poner énfasis en la comunicación educativa, se pretendía ampliar el campo de acción de la institución, para desempeñar tareas concretas de investigación y producción, experimentación e información en materia de comunicación y de adiestramiento de personal especializado en técnicas modernas de la comunicación, especialmente cine, radio, televisión y de todos los materiales audiovisuales necesarios para enriquecer la enseñanza" <sup>46</sup>.

Este Instituto creó, en 1970, una Escuela de la Comunicación Educativa, para la capacitación de expertos en comunicación educativa <sup>47</sup>. Asimismo, se creó con posterioridad un área de investigación que tiene entre sus funciones la de

---

<sup>45</sup> RODRIGUEZ YERENA, J., *Técnicas de la comunicación educativa*, Pátzcuaro, Mich., ILCE.UNESCO, Escuela de la Comunicación Educativa, 1974. El documento contiene un programa de asignatura y algunas notas (fechadas en marzo de 1973) con un nombre diferente: "Técnicas de enseñanza audiovisual". El contenido incluye temas de elementos didácticos más una sección dedicada al concepto general de comunicación y a exponer las características y funciones de la enseñanza audiovisual, así como una clasificación de medios. En la parte final del temario se abunda en la tecnología y la didáctica de los medios audiovisuales. Fuera del título, no hay una referencia posterior al término y no se le vuelve a usar a lo largo del texto. El elemento central en este caso lo ocupan ostensiblemente los llamados medios de comunicación audiovisual.

<sup>46</sup> S. A., *Aniversario del ILCE: 30 años de presencia en América Latina*, Tecnología y Comunicación Educativas, no. 3, México, mayo-julio 1986, p. 9.

<sup>47</sup> A la fecha, subsiste esta intención capacitadora de especialistas en la materia bajo la forma de una especialidad en comunicación educativa.

incursionar en ese ámbito particular de la investigación educativa, a la que, en general, dirige sus esfuerzos. Así pues, el término cobró sentido muy pronto como denominación oficial al interior de esta institución.

En la misma Secretaría de Educación Pública se proyectó y ha sido editada desde 1980 una publicación periódica que entre sus lectores se ha identificado adoptando el término en su título <sup>48</sup>.

No obstante, la aparente presteza con que fue integrado al uso común de la actividad educativa no ha derivado siquiera en una mínima delimitación de su sentido y sus implicaciones. A propósito de ello es significativo el resultado obtenido por una encuesta realizada para el ILCE (en el curso del proceso de diseño curricular de la especialidad que imparte), en la cual una muestra de expertos en la materia emitió sus opiniones acerca de diversos rubros, entre ellos el de la conceptualización del término. Los enunciados breves que fueron vertidos por los encuestados muestran nuevamente la volatilidad del mismo. No existe, al decir de algunos de ellos, un avance en la tan necesaria delimitación y estructuración teórica del concepto. Hay por tanto ahí una laguna insalvable hasta el momento <sup>49</sup>.

Con lo hasta aquí referido, se ha esbozado ya una panorámica general sobre el estado actual del tema objeto de estas líneas. Podemos entonces proceder a pasar al apartado siguiente, en un tono ya completamente propositivo al respecto.

---

<sup>48</sup> "Comunicación Educativa" ha sido una publicación mensual de la SEP desde noviembre de 1980. Su contenido estaba orientado básicamente al acopio de materiales hechos por profesores o por escritores a propósito de temas relacionados con la educación, la ciencia y la cultura. En 1982 se editó asimismo una antología de textos extraídos de las entregas mensuales de la publicación (Cfr. *Lo mejor de Comunicación Educativa*, México, Federación Editorial Mexicana, 1982).

<sup>49</sup> Cfr. el "Análisis de entrevistas a expertos en el campo de la comunicación educativa", de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, fechado en enero de 1991, mismo que es reproducido parcialmente (sólo en la sección de interés para la materia propia de este trabajo) como ANEXO en la parte final.

### 3.2 UNA PROPUESTA DE CONCEPTUALIZACION

Cuando nos referimos a la existencia de alguna forma de comunicación educativa, estamos, en primer lugar, queriendo referir un determinado proceso, una parte del mismo, o alguno de sus elementos e instancias participantes, pero siempre se tratará, en el fondo, de una alusión relativa a un tipo de relación básica que pone en contacto a dos o más instancias entre las cuales se da la producción e intercambio en común de sentido, a partir de un cierto repertorio de significados, establecido por medio de un conjunto de reglas convencionales, e inscrito en un contexto sociocultural determinado. Un inicial principio básico de toda comunicación de este género es la existencia de dicho nexo o puesta en práctica de tal relación. De esa producción en común de sentido deriva la *interacción* entre las partes.

Sin embargo, en este tipo peculiar de comunicación no se puede reducir la cuestión a un simple intercambio de informaciones, a un mero vínculo intersubjetivo en el que reina el azar. No se trata de ningún modo de un espacio en el que prive la contingencia. Hay ahí necesidades específicas por cubrir, propósitos y aspiraciones a cumplir, fines prácticos que estructuran y dan fundamento a la relación. Es un espacio de la comunicación humana en el que el hombre actúa *teleológicamente*. Se propone una serie de fines y de metas y diseña, instituye y operacionaliza en consecuencia una serie diversificada de actividades dirigidas a cumplirlos. Es, pues, siempre, un territorio de la actividad humana sujeto a fines. No cabe en él la mera vinculación entre las partes, el puro contacto entre las mismas. Su razón de ser desborda tal circunstancia. El fundamento primero de una comunicación de este género es, por tanto, su *intencionalidad*. Se la requiere para el desarrollo de procesos de socialización y formación de individuos y grupos. Son esos los fines

últimos que trata de cumplir todo tipo de comunicación que aspire a reclamarse como comunicación educativa <sup>50</sup>.

En el proceso de interacción social en el que ocurre esta forma de comunicación tenemos, por otra parte, que no sólo se da una relación de *emisión-recepción* entre las partes intervinientes. Ocurre al tiempo un hecho paralelo y fundamental. Se desarrolla ahí un proceso de *enseñanza-aprendizaje*, es decir, un segundo proceso o modo de vinculación entre las partes, una realidad compleja y múltiple en sí misma. Desde esta otra faceta del asunto, la relación se establece entre educador y educando(s). Alrededor de ellos, intervienen múltiples elementos que tratan de articularse en un circuito cuya razón de ser es la construcción del conocimiento. La relación, por ello, es entre dos entidades que, desde condiciones y roles diversos, entran en contacto para interinfluirse en una experiencia que, al tiempo que les involucra en importantes vivencias de socialización, de apropiación de determinadas prácticas sociales y culturales, les lleva a participar en un proceso formativo cuyo propósito es dotar a uno de los términos de la relación de un repertorio definido de conocimientos, habilidades y destrezas.

Así pues, cuando hablamos de comunicación educativa nos estamos refiriendo a una **doble realidad**. La de los agentes de un circuito o relación comunicacional en sentido estricto (con sus roles correspondientes de emisor y receptor, sean estos fijos o alternados entre los polos de la misma); y la de los integrantes de un proceso de enseñanza-aprendizaje (también con sus correspondientes roles de educador-

---

<sup>50</sup> A propósito del tema de la intencionalidad en este tipo de comunicación, un trabajo de Guillermo Tenorio ha tratado ya el asunto (Cfr. TENORIO HERRERA, Guillermo, *La Comunidad Universitaria (Política vs. Comunidad)*, México, Tesis de Maestría, FCPS-UNAM, 1988). Si bien el escrito se dedica a tratar el tema de la comunidad universitaria, dedica tangencialmente un pasaje a la comunicación educativa (Cfr. op. cit., pp. 208 y ss.). Tanto en relación a la comunicación universitaria, como a la educativa (a las que, no obstante, diferencia), Tenorio refiere la existencia de la intencionalidad, en el segundo caso vinculada a "la transmisión y obtención de conocimientos de carácter científico, artístico o técnico" (Cfr. p. 209).

## ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

educando, con independencia del tipo específico de relación pedagógica que se establezca entre ambos términos). Para esta forma de comunicación lo esencial será que ambos procesos estén presentes y que medie como fundamento de todo su funcionamiento la presencia de fines específicos de carácter educativo, la intención de involucrar a los destinatarios de este tipo de comunicación en procesos formativos de niveles, modalidades y alcances de diverso género.

Ahora bien, a este tipo de comunicación se la puede inscribir propiamente en el nivel de lo que hemos venido denominando la **comunicación grupal**, en tanto es un tipo de práctica que tiende a extender su radio de acción a grupos más o menos definidos de individuos.

Los procesos educativos en las sociedades occidentales modernas suelen ocurrir regularmente por medio de aparatos o sistemas educativos constituidos de manera que los destinatarios de su actividad han de recibirla colectivamente, bajo normatividades, convenciones y formas de proceder que inscriben a cada individuo en un cierto nivel, en una determinada modalidad educativa y en un agrupamiento específico, al lado de otros individuos, para ser atendidos colectivamente. En este sentido, la mayor y más frecuente forma de experiencia grupal se da, por supuesto, en el ámbito de la *educación formal*. La sistematicidad y organización estructurada en él, le hacen el espacio en el cual es más evidente y común la inscripción de los individuos en grupos de un cierto número de educandos. No obstante, es también frecuente su presencia en el terreno de la *educación no formal*, donde en muchas ocasiones no sólo se alienta la experiencia colectiva, sino que incluso se aprovecha

la proximidad social y cultural preexistente entre ciertos grupos de destinatarios de este tipo de servicio educativo <sup>51</sup>.

Esta inserción de la comunicación educativa entre los tipos de comunicación grupal a que nos hemos referido antes, le confiere un nivel de importancia fundamental en razón de la profundidad con la que, como hemos visto, los individuos son influidos por los grupos diversos en los que participan a lo largo de su vida. Así, cuando nos referimos a la comunicación educativa estamos aludiendo a una realidad de primer orden para la vida social y cultural. Se trata de un espacio de interacción social muy estrecha, que reúne a un conjunto de individuos, los involucra en una red de interrelaciones múltiples, los organiza y cohesiona alrededor de una motivación específica y busca, de modo explícito, inducir en sus miembros un cierto conjunto de procesos formativos y de socialización.

El grupo (o los grupos) en la llamada comunicación educativa no puede(n) darse, pues, sólo en el interés de la interacción por sí misma. En este caso el grupo tiene que agregar a su característica básica (la interacción entre sus miembros) una condición esencial, contingente si sólo se piensa en la existencia posible de un grupo cualquiera, pero necesaria en el caso de un grupo típico de ella. La experiencia grupal debe tener ahí motivaciones y metas, debe estar orientada claramente a un fin determinado. La comunicación educativa tiene que ver entonces con experiencias grupales típicas de los *grupos orientados a una tarea*, ya sea que

---

<sup>51</sup> Una excepción, por supuesto, es la de los sistemas de educación a distancia, en los que la forma de estudio puede ser individual o por grupos (la educación a distancia es una modalidad educativa que busca el logro de objetivos de aprendizaje por medio de una relación no presencial, distinta a la del sistema convencional y con una combinación de diversos medios adaptada a las necesidades de usuarios impedidos para sujetarse a condiciones rígidas de calendario, espacio y tiempo; su acción se puede dar a través de medios como el correo, la radio, la televisión o una combinación entre ellos y el modo de estudio, como se ha indicado arriba, puede ser de manera individual o por grupos).

estos adopten formas autoritarias, de *laissez faire* o democráticas, tal y como se ha indicado antes.

Por otra parte, el tipo de interacción social que se establece entre los participantes de la comunicación educativa la acerca y encuadra más claramente entre los *grupos primarios* observables (hay comunicación cara a cara, directa e inmediata), referidos anteriormente, si bien es posible igualmente encontrar casos de comunicación educativa en los cuales ocurren experiencias grupales en las que media una relación comunicacional indirecta e intermitente, tal y como ocurre en los llamados *grupos secundarios*.

Asimismo, es una forma de comunicación que, en general, tiene que ver con la formación y funcionamiento de *grupos formales*, es decir, con estructuras establecidas e impuestas por entidades exteriores a los mismos. Como suele ocurrir en estos casos, hay un conjunto de disposiciones normativas que rigen su funcionamiento, son enunciadas explícitamente y formalizan roles, obligaciones y prácticas entre los participantes. Como es evidente, esta forma de comunicación tiende a constituirse, por sus características y fines específicos, no como una estructura que prioriza necesariamente el libre albedrío de sus participantes, sino como un espacio en el que se busca inducir, estimular, propiciar u orientar los procesos por los cuales se cumplan requerimientos mínimos de socialización y formación de los mismos. En la base de su organización se encuentra la exigencia de un mínimo de conocimientos y habilidades a desarrollar, sin que medie necesariamente tampoco una intervención directa de los destinatarios en el proceso de estructuración de los modelos educativos aplicados ni, en general, en la producción de las condiciones, medios y recursos con que se lleva a cabo el hecho educativo. Según sea, finalmente, el tipo de servicio, nivel o modalidad educativa de

que se trate, las condiciones de estructuración de normas, prácticas y relaciones jerárquicas tenderán a ser más o menos rígidas en su aplicación.

La comunicación educativa tiene que ver, por tanto, con una realidad institucional de cuño muy antiguo que difícilmente puede renunciar a rasgos que la definen y constituyen como una presencia que, en mayor o menor medida, ha sistematizado su estructura, establecido normas y prácticas sociales que le son características, definido espacios propios para su desarrollo, y, en fin, establecido una jerarquía, un conjunto de roles y un repertorio de niveles y modalidades para el desarrollo de su tarea.

La educación es una actividad y una función social que, evidentemente, forma parte del entramado de disputas y pugnas de intereses en el que las diversas fuerzas de la sociedad se enfrentan entre sí y dirimen sus proyectos respectivos. En ese sentido, no cabe pensar a este territorio como una entidad al margen de esos acontecimientos y exento de una determinada ubicación en ese contexto contradictorio y complejo.

Así pues, la comunicación educativa se inscribe en un espacio que la sociedad ha institucionalizado y al cual le ha asignado determinado número de responsabilidades y tareas. El carácter y el contenido de la labor educativa tiene pues, de origen, la impronta que los poderes dominantes suscitan en ella. A contracorriente, es efectivamente posible (y en los hechos así ocurre) la presencia de esfuerzos, desde diversas perspectivas e intereses, por cambiar de signo ideológico o político el tono dominante en este terreno. Pero no es posible por otra parte, ignorar la dimensión esencialmente institucional (con una función social muy definida) en la que se lleva a cabo dicha forma de comunicación. Esa condición institucionalizada pone un dique

nada sencillo de romper a las aspiraciones por presenciar en este territorio de la actividad humana (como quisieran diversas voces), formas realmente participativas en las que los educandos tuviesen un lugar radicalmente distinto al de meros receptores pasivos (de esos de los que abjura Pasquali) o al de los usuarios típicos de una educación bancaria (a la manera en la que Freire nos ha relatado en sus trabajos). No se afirma con ello la imposibilidad de construir espacios y formas educativas abiertos. Se apunta tan solo la dificultad que existe, de origen, para sustraerse de algún modo a este nivel de realidad y pretender ¡igualar o entender casi como sinónimos a la comunicación educativa con conceptos como la comunicación alternativa, la participativa, la horizontal, etc.

Por lo que se refiere a sus modos de operar como proceso comunicacional, la comunicación educativa se desarrolla tanto de manera directa como indirecta. Es decir, que tan pronto puede llevarse a cabo por medio de la comunicación cara a cara, sin intermediación de ningún tipo y de manera inmediata, como por medio de una relación a distancia, temporal, espacial o de ambas a la vez, en la que pueden participar intermediarios (medios técnicos de comunicación) y ocurrir de manera mediata. La comunicación educativa tiene, por tanto, escenarios diversos y no se restringe a modos comunicacionales en la esfera interpersonal, ni a procesos donde la respuesta y el intercambio en general tengan que ocurrir inmediatamente. Cabe concebirla también, y de manera general (como hemos visto), en el plano de la comunicación grupal y, aún más, en el de la propia comunicación masiva.

Es por tanto una forma de comunicación que tan pronto puede ser **recíproca** (ésta es, por supuesto, la opción más deseable, si bien no siempre se cuenta con la posibilidad real de ponerla en práctica) como **unilateral**, sin que ello implique otra cosa que maneras diversas de establecer la relación, tanto comunicacional como

pedagógica, entre las partes. Es decir, que cabe la posibilidad de que entre ellas ocurran o bien flujos de ida y retorno (bidireccionalidad), o bien comunicaciones de un sólo sentido (unidireccionales) en las cuales la vía de retorno no es inmediata ni directa y ocurre por un canal diferente al empleado en el proceso original. Igual pueden darse roles alternados como fijos de emisión y recepción continua entre los polos de la relación. Particularmente en casos como el que plantea la relación educativa, se puede ilustrar esta posibilidad de intercambio comunicacional aún ahí donde no hay equilibrio posible entre emisor y receptor. En este tipo de procesos hay dos polos de la relación que tendencialmente no se relacionan en condiciones de simetría y similitud de saberes, códigos, lenguajes y marcos referenciales. De ello no se desprende, necesariamente, la imposibilidad de los vínculos comunicacionales entre las partes.

La factibilidad del diálogo (modelo ideal de la reciprocidad) en la comunicación educativa está supeditado, por otra parte, a requisitos mínimos de argumentación y solidez académica (no sólo por la mera reversibilidad de los papeles de emisión-recepción de los mensajes). Hay ahí de por medio un proceso de construcción del conocimiento en curso, no una mera interacción contingente. No cabe duda de las virtudes que puede tener todo acto educativo que se proponga establecer condiciones que apunten a una relación más o menos dialógica entre educador y educandos. En ello las pedagogías activas han introducido importantes y muy pertinentes innovaciones. Sin embargo, a la sombra de estas últimas y en una posición extrema se han cometido también excesos y despropósitos por sólo centrar el interés en la alternancia de los papeles entre emisor y receptor (el experimento del modelo de la Universidad-Pueblo generó, en más de una ocasión, ejemplos lamentables de lo que algunas corrientes "de avanzada" entendían por participación y diálogo, nociones que ahí padecieron no sólo desgaste sino que engrosaron el

arsenal de variados acervos demagógicos de muy dudosa calidad intelectual, además de actuar en demérito, muchas veces, de la tarea formativa correspondiente).

La comunicación educativa ocurre entonces en torno de un proceso de construcción del conocimiento que no puede equipararse ni asimilarse a un proceso de construcción de consensos desde la pura empiria, o a partir de la lógica elemental del mero sentido común. Tampoco tiene que ver con con la simple sumatoria de puntos de vista, o de procesos de elección de saberes o pareceres, en aras de nebulosas y mal encaminadas prácticas democráticas. La posibilidad de introducir ahí el diálogo y la participación pasa necesariamente por requisitos adicionales al del puro intercambio de opiniones. Este debe asociarse a otros elementos más para constituir de manera efectiva en un ingrediente valioso para el proceso. Por tanto, en los procesos de comunicación educativa el diálogo puede constituirse, en no pocas ocasiones, en una condición inclusive necesaria, pero de ningún modo suficiente.

En un sentido inverso y directamente proporcional al anterior, los argumentos que, en aras de la presunta calidad académica, resisten y se oponen a la introducción de innovaciones en los modelos educativos vigentes, actúan también con frecuencia en contra de que dicho proceso de conocimiento se lleve realmente a cabo. De esta forma, por una curiosa paradoja, las llamadas izquierdas y derechas en este plano han llegado en ocasiones, por caminos diversos, a desencadenar resultados similares. En todo caso, el aspecto central en todo este asunto es, sí el proceso de interacción social entre los polos de la relación, pero siempre y cuando se cumpla también, de la manera más efectiva y completa posible, el proceso de construcción del conocimiento que está en juego y que da sentido y forma a este espacio comunicacional.

Por último, esta comunicación educativa ocurre, en general, como un modo de comunicación **privada**, en tanto sus contenidos se dirigen regularmente a públicos específicos. Hay en ella destinatarios definidos, delimitados por diversos parámetros (edades, niveles educativos, necesidades formativas, posibilidades de acceso, etc.). La comunicación de carácter educativo no se produce ni se envía al azar y de manera indiscriminada. Sus círculos de receptores o destinatarios tienen identidad y se encuentran regularmente delimitados por el polo emisor. Este último cuenta por lo general con un perfil tanto del grupo de destinatarios de su acción, como de los procesos intelectuales y prácticos que busca desencadenar entre ellos con su labor.

CONCLUSIONES

De lo hasta aquí expuesto se pueden desprender una serie de consecuencias. En primer lugar, que no obstante ser un lugar de cruce de muy diversas disciplinas, entre ellas la que se encarga de los procesos comunicacionales, el espacio propio de lo educativo constituye aún un terreno en el que múltiples problemas observan apenas desarrollos iniciales y aproximaciones tenues. En educación, de una manera singularmente parecida a lo que ocurre en el estudio de la comunicación, hay una necesidad ingente de disponer de mas abundantes y sólidas precisiones conceptuales. El campo es, en ese sentido, propicio para las búsquedas de diversas disciplinas, que encuentran en él un lugar para poner en acción sus saberes y maneras de proceder. De un modo a la vez interesante y complejo, se suscitan ahí fenómenos que involucran a individuos y grupos, prácticas sociales y culturales, tradiciones e innovaciones, modelos establecidos e invenciones en curso, sistemas dominantes y producciones marginales que le brindan a especialistas del más amplio espectro motivos suficientes para encaminar hacia allí sus energías y trabajos. En ese ámbito, la actividad comunicacional tiene sin duda problemas por abordar y desafíos que resolver.

El terreno de la llamada comunicación educativa figura entre ellos. Se trata de un asunto en torno al cual sus especialistas no han trabajado, o cuando lo han hecho (en muy reducido número) ha sido, o emprendiendo cuestiones sumamente generales, o evitando de plano sumergirse en profundidades muy densas. El tema ha sido, no cabe duda, objeto de reflexión y de un cierto acopio de esfuerzos. Sin embargo, no se evidencian signos de una mínima confluencia (no uniformidad) de pareceres sobre su contenido. Reina en el área propia de esta actividad un pertinaz ambigüedad y una reiterada escasez de referentes, tanto entre los especialistas más o menos vinculados a la docencia y la investigación, como entre aquellos otros

dedicados a la aplicación concreta de propuestas y productos culturales dirigidos a la atención de problemáticas educativas específicas.

La comunicación educativa ha tenido entre ellos comprensiones y usos de tal diversidad y falta de precisión y rigor en muchos casos, que, en perspectiva, denota, por una parte, una escasez aguda en el trabajo teórico, y, por otra, el predominio casi generalizado del empirismo y la falta de fundamentación en los hábitos lingüísticos de quienes, familiarizados ya con la jerga del medio laboral, han integrado precariamente el uso de esta noción, a la que, sea por descuido o por el peso de la inercia misma de los repertorios especializados, se la viene utilizando sin reparar en la necesidad de asignarle un mínimo de precisión. No se trata de cerrarle el campo semántico para decretar, a partir de ahora, los términos de una estrecha y vana simplificación. Pero tampoco resulta pertinente mantener la volatilidad de una designación que, como a la fecha sucede, evoca casi cualquier cosa y sirve muy escasamente en la tarea de propios y extraños en la materia.

La revisión de las implicaciones y contornos de esta noción remite a problemas que se ubican en un terreno doble, el de la **comunicación** y el de la **educación**. Ambos son a su vez, como se ha dicho, espacios interdisciplinarios, lugares de cruce de saberes, métodos y técnicas diversos. Las ciencias sociales en general participan, de un modo u otro, en la reflexión específica de ambos.

El término nos remite asimismo a la observación de un **doble proceso**. De una parte, la presencia de una relación **emisor-receptor**, de otra (simultáneamente), la de una relación **educador-educando**. En ambos casos tenemos un contacto que se opera entre dos o más instancias, que producen e intercambian significaciones, disponen de un cierto repertorio, reglas convencionales y un contexto sociocultural

específico. Para estos procesos es esencial la *matriz cultural* de los participantes y el fundamento de toda comunicación de este género estará dado en función de las metas o fines concretos que estructuran ese doble proceso.

Por otra parte, si nos referimos a la **comunicación educativa**, estamos aludiendo en efecto a una realidad muy ancha y diversa por completo a la mera realidad tecnológica, sea esta asociada a la de los recursos y posibilidades de los medios técnicos de comunicación pensados en sí mismos, o sea en referencia a la llamada **tecnología educativa** (una noción también ambigua y volátil semánticamente), a la que muchas veces, y de manera muy general, se entiende como la presencia de elementos tecnológicos (entre los cuales se cuenta a los medios masivos también) en el escenario educativo.

Entre comunicación y tecnología educativas no hay relación de semejanza tal que permita concebirlas como sinónimos. Sin tener que recurrir a designar a la comunicación educativa en función de lo que es o pueda ser la tecnología educativa (a propósito de la cual, por cierto, la investigación educativa libra una polémica aparte sobre sus movedizos contornos), sí se puede emprender una labor de deslinde e inserción de cotas que permitan establecer su territorio y sus atributos, tanto desde la teoría de la comunicación (al menos eso ha sido el interés de este trabajo), como desde las teorías de la educación (a las que debemos pedir su contribución para este asunto).

Aquí se ha referido el problema de la comunicación educativa separando permanentemente su significado de toda posible evocación que pudiera remitir a las nociones que, tanto en el terreno de la comunicación como en el de la educación, estuvieron en boga en el pasado, producto de la notable presencia del funcionalismo

norteamericano. Resulta inevitable, por las características del estudio aquí emprendido, referir aspectos y temas que estuvieron fuertemente ligados a este referente teórico. No obstante, una porción significativa de las obras consultadas da cuenta de esfuerzos múltiples que se han propuesto la reflexión sobre sus respectivos objetos de estudio a partir de perspectivas que han querido trascender (en mayor o menor medida) el horizonte teórico propio de dicha tradición intelectual.

Por otra parte, hablar de comunicación educativa nos lleva a referirnos a una noción que no es y no debiera utilizarse desde el más puro pragmatismo, ni tampoco desde el más llano sentido común, sino remitirnos a un tema que se inscribe en un doble campo problemático, el de los procesos comunicacional y de enseñanza-aprendizaje. Aquí se ha querido enfocar la cuestión, en lo esencial, desde la óptica de la teoría de la comunicación social. Se requiere por supuesto de ampliar las breves observaciones aquí contenidas con otros saberes y pareceres de disciplinas contiguas. Para el caso mismo de la investigación en comunicación se necesita una mayor atención a este campo de actividad, hasta ahora virtualmente inexplorado por los estudiosos del área.

En otro sentido, el de la comunicación educativa es en efecto un territorio en el cual pueden ocurrir efectivamente procesos de la llamada comunicación alternativa o participativa (y de hecho así ha ocurrido en variadas experiencias). Pero no se puede tampoco equiparar una y otra realidad. Dicha confluencia es antes bien esporádica y producto de diversas circunstancias, variables en su profundidad y modos de manifestación. Estas formas alternativas y/o participativas (ambas también nociones que han sido objeto de querrelas y sesgos interpretativos diversos) han tenido lugar en ámbitos tan heterogéneos como el organizacional, el comunitario, el de espacios educativos institucionales y no institucionales, etc.

Asimismo, la comunicación educativa puede llevarse a cabo aun a través de los medios técnicos de comunicación (la radio, el cine, la televisión, etc.). La condición de poderosos implementos tecnológicos que (por sus características de operación) no permiten la respuesta inmediata a través del mismo canal, no es en forma alguna obstáculo para descartarlos como posibles vías de comunicaciones de este género. Se tratará en estos casos de formas de comunicación indirecta, inclusive no recíproca, pero en los cuales se cumpla de manera efectiva un proceso de interacción a distancia (temporal-espacial) en el que, de cualquier modo, pueden operar y cumplirse a satisfacción los propósitos educativos propuestos.

En último término, la comunicación educativa alude a un espectro muy amplio y diversificado de fenómenos en los que, en esencia, han de estar presentes múltiples y heterogéneos procesos de interacción social en los cuales los agentes participantes pueden entrar efectivamente en un proceso de relaciones intersubjetivas que, además de ser un aspecto vivencial importante por sí mismo (dadas las posibilidades de socialización que genera para cada individuo), constituye en realidad un espacio en el que se postulan y cumplen las metas y objetivos asociados a los procesos de enseñanza aprendizaje propios de este tipo de estructuras comunicacionales. Cuando se realiza a satisfacción el proceso de construcción del conocimiento y este redundo de algún modo en el proceso formativo de los usuarios involucrados, se puede hablar de una comunicación educativa cabalmente desarrollada.

FUENTES CONSULTADAS

## BIBLIOGRAFIA

- ACEVEDO M.; GOMEZ, N.; RODRIGUEZ, R. M.; ROMO, M., *La producción social de sentido y la comunicación educativa: una serie de radio para niños*, México, UAM-X (Cuadernos del TICOM, no. 19), 1983.
- ANDUEZA, María, *Dinámica de grupos en educación*, México, ANUIES-Trillas (Temas Básicos. Area: taller de lectura y redacción, 10), 5a. reimp., 1990 [c1983].
- BAENA PAZ, Guillemina y MONTERO, Sergio, *La comunicación educativa como respuesta*, en PATIÑO, Alfredo (comp.), *La comunicación educativa*, México, SEP-COSNET, 1985, pp. 41-46.
- BERLO, David K., *El proceso de la comunicación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1976.
- CASTAÑEDA YAÑEZ, Margarita, *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*, México, ANUIES, Trillas (Cursos Básicos para la Formación de Profesores. Area Lenguaje y Comunicación, 6), 1979 [c 1978].
- CIRIGLIANO, Gustavo F.J. y VILLAVARDE, Aníbal, *Dinámica de grupos y educación; Fundamentos y técnicas*, Buenos Aires, Humanitas (Colec. Guidance, 4), 7a. ed., 1975 [c1966].
- CORTES ROCHA, Carmen, *La escuela y los medios de comunicación masiva*, México, Secretaría de Educación Pública-Eds. El Caballito (Biblioteca Pedagógica), 1986.
- CROVI DRUETTA, Della María, *¿Comunicación o Tecnología Educativa? Apuntes para una diferenciación*, en PATIÑO, Alfredo (comp.), *La Tecnología Educativa*, México, SEP/COSNET, 1985, pp. 23-32; tb. en *Acción y Reflexión Educativa: Revista del Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE)*, no. 8, s.l., mayo, 1982, pp. 105-135.
- DE VELA, Gloria, *Comunicación educativa para áreas rurales: informe de la experiencia realizada por Ciespal en áreas rurales ecuatorianas con el auspicio de PREDE/OEA*, Quito, CIESPAL, (Monografías, 8), 1986 [microfilm].
- ECO, Umberto, *Tratado de Semiótica General*, México, Nueva Imagen-Lumen (Serie Semiología y Lingüística), 2a. ed., 1980 [c1977].
- ESCALANTE FORTON, Rosendo y MIÑANO, G., Maxll, *Investigación, Organización y desarrollo de la comunidad*, México, Oasis, 1988.
- ESCUADERO YERENA, Ma. Teresa, *La comunicación en la enseñanza*, México, ANUIES, Trillas (Cursos Básicos para la Formación de Profesores. Area de Lenguaje y Comunicación, 5), 1977.
- FERNANDEZ COLLADO, Carlos y DAHNKE, Gordon L., *La comunicación humana. Ciencia social*, México, McGraw-Hill, 1986.
- FERNANDEZ CH., Fátima; y YEPES, Margarita, *Comunicación y teoría social. Hacia una precisión de referentes epistemológicos*, México, UNAM, 1984.
- FREIRE, Paulo, *¿Extensión o comunicación?: concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI, 15a. ed., 1987 [c1973].  
- *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 25a. ed., 1979 [c1969].
- GUTIERREZ PEREZ, Francisco, *El lenguaje total; una pedagogía de los medios de comunicación*, Buenos Aires, Humanitas, 1979.
- HOMANS, G.C., *El grupo humano*, Buenos Aires, Eudeba, 1983.
- HOVLAND, Carl I, *Persuasion and Persuability: psychological studies of opinion change*, New Haven, Yale University Press, 1974 [c1959].
- ILCE, *Capacitación y Formación profesional en Tecnología y Comunicación Educativas*, México, ILCE, 1989.
- KARAM CARDENAS, Tanius, *Nociones al estudio de la semiótica educativa*, México, Tesis de Licenciatura en la ULA, 1988.
- KLAPPER, Joseph T., *Efectos de las comunicaciones de masas: poder y limitaciones de los medios modernos de difusión*, Madrid, Aguilar (Biblioteca de Ciencias Sociales, Sociología), 1974.
- LEFEBVRE, Henri, *De lo rural a lo urbano*, Buenos Aires, Lotus Mare, 1976.
- MALETZKE, Gerhard, *Sicología de la comunicación social*, Quito, Ecuador, CIESPAL (Colección Intiyan), 1976.
- MCQUAIL, Denis, *Sociología de los medios masivos de comunicación*, Buenos Aires, Paidós (Bibl. de Psic. Soc. y Sociología, 52), 1976.

- MELENDEZ CRESPO, Ana, *La educación y la comunicación en México*, en PATIÑO, Alfredo (comp.), *La comunicación...*, pp. 13-39; tb. en *Perfiles Educativos*, no. 5, CISE-UNAM, México, abril-junio, 1984.
- MOGUEL CONTRERAS, Idolina, *Comunicación educativa*, en PATIÑO, Alfredo (comp.), *La comunicación...*, pp. 47-55.
- MORA MEDINA, José de la; y SANCHEZ RIVERA, Roberto (comps.), *Antología de la Comunicación*, México, UNAM, s.a.
- MORAGAS, Miguel de, *Sociología de la comunicación de masas*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.
- MORTENSEN, David, *Comunicación. El sistema intrapersonal, interpersonal y sociocultural*, Edit. Tres Tiempos, 3 v.
- NETHOL, Ana María y PINTO, Joao Bosco, *La comunicación participativa*, México, UAM-Xochimilco (Cuadernos del TICOM, 7), 1980.
- PAOLI BOLIO, J. Antonio, *Comunicación e información: perspectivas teóricas*, México, Trillas, 1983.
- PASQUALI, Antonio, *Comunicación y cultura de masas. La masificación de la cultura por medios audiovisuales en las regiones subdesarrolladas. Estudio sociológico y comunicacional*, Caracas, Monte Avila, 1972 [c1963].
- *Comprender la comunicación*, Caracas, Monte Avila Editores, 2a. reimp., 1985 [c1970].
- PATIÑO, Alfredo (comp.), *La comunicación educativa*, México, SEP-COSNET (Serie Comunicación, Educación y Tecnología), 1985.
- PEREDO, Roberto (comp.), *Introducción al estudio de la comunicación*, México, Eds. de Comunicación, 1986.
- PRIETO CASTILLO, Daniel, *Apuntes sobre la comunicación popular educativa*, Ecuador, Belén (Cuadernos de Chasqui, 2), 1984.
- *La comunicación educativa como proceso alternativo*, en PATIÑO, Alfredo (comp.), *La comunicación...*, pp. 57-70; tb. en *Biblos*, Revista de Educación de la Universidad Michoacana, no. 3, Mich., México, 1980, pp. 33-42; tb. en *Perfiles Educativos*, no. 4, México, enero-marzo, 1984.
- *Educación y Comunicación. Periodismo, Cultura y Vida Cotidiana*, Quito, Ecuador, Belén, 1983.
- *Introducción a la Comunicación Educativa*, s. l., mimeog., s. a.
- SARRAMONA L., Jaime, *Comunicación y Educación*, Barcelona, Eds. CEAC (Colec. Educación y Enseñanza. Teoría de la Educación), 1988.
- SCHMELKES, Corina, *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*, México, Haría (Colec. Textos Universitarios en Ciencias Sociales), 1988.
- SCHRAMM, Wilbur, *La ciencia de la comunicación humana*, México, Roble, 1975.
- SEP, *La comunicación educativa en México: Catálogo 1985*, México, SEP- COSNET (Colección Inventarios), 1985.
- SILLS, David I. (dir.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Madrid, Aguilar, 2a. reimp., 1979, 11 v.
- S. A., *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, México, Santillana, 3a. reimp., 1987 [1983], 2 v.
- *Educación y Comunicación. III Encuentro Iberoamericano de Comunicación* [Chile, 1988], Madrid, Turner (Colec. Encuentros. Serie Seminarios), 1989.
- *Terminología de los sistemas abiertos de educación en México (Versión Revisada/1982)*, México, Colegio de Bachilleres (Sistema de Enseñanza Abierta), 2a. ed., 1984 (c1982).
- STANFORD, Gene y ROARK, Albert E., *Interacción humana en la educación*, México, Diana, 1981.
- TENORIO HERRERA, Guillermo, *La comunicación universitaria (política vs. comunidad)*, México, Tesis de Maestría, UNAM, 1988.
- VALDES BLASQUEZ, Guadalupe, et. al., *Comunicación Educativa y Cultural*, México, ILCE, 1987, 4v.
- VEJARANO, Gilberto, et. al., *La comunicación en la educación de adultos y el desarrollo rural*, Mich., México, CREFAL (Cuadernos del CREFAL, 14), 1989.
- WRIGHT, Charles, *Comunicación de masas; una perspectiva sociológica*, Buenos Aires, Paidós, 1978.

## HEMEROGRAFIA

- ADAME GODARD, Lourdes, *¿Son los medios de comunicación colectiva un apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje?*, en Síntesis Cultural (ILCE), v. 2, no. 2, 1981.
- ALDANA MENDOZA, Carlos, *Exigencias comunicacionales en la educación popular*, en Investigación y Educación, v. 7, no. 7, Guatemala, 1990.
- ALVAREZ MANILLA, J.M., *El futuro en el presente: la educación en la era de la informática*, en Síntesis Cultural (ILCE), Nueva Epoca, v. 7, pp.
- BIRO, Carlos E., *La educación como un problema de comunicación*, en Cuadernos de Comunicación, no. 14, México, agosto, 1978, pp. 41-46.
- CHARLES CREEL, Mercedes, *Comunicación y procesos educativos*, en Tecnología y Comunicación Educativas, año 7, no. 20, México, octubre, 1992.
- *El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación*, en Perfiles Educativos, no. 39, México, CISE, enero-marzo, 1988, pp. 36-46.
- MANTEROLA, Carlos, *La enseñanza y la comunicación en el aula*, en Revista de Pedagogía, v. XII, no. 27, Caracas, julio-septiembre, 1991.
- MEZA, Andrés, *Hacia una teoría de la comunicación pedagógica*, en Colección Pedagógica Universitaria, no. 9, 1980, pp. 41-55.
- NOLASCO ARMAS, Margarita, *Educación y medios de comunicación masiva*, en Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación, Primera Epoca, no. 5, Quito, Ecuador, 1974, pp. 25-38.
- NOGUEZ RAMIREZ, Antonio, *Utilización de los medios para la comunicación educativa*, en Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación, Primera Epoca, no. 9, Quito, Ecuador, 1975, pp. 11-21.
- OJEDA CASTAÑEDA, Gerardo, *La introducción de nueva tecnología a la educación en México. El proyecto de comunicación educativa del COSNET*, en Telos, no. 15, Madrid, FUNDESCO, 1988, pp. 121-130.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo y CHARLES CREEL, Mercedes, *Medios de comunicación, familia y escuela*, en Tecnología y Comunicación Educativas, año 7, no. 20, México, octubre, 1992.
- OSEGUERA, Antonio, *Una experiencia de comunicación educativa para el desarrollo rural*, en Comunicación y Cultura, no. 8, México, 1982, pp. 33-37.
- PRIETO CASTILLO, Daniel, *Educación, tecnologías y futuros*, en Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación, Segunda Epoca, no. 5, Quito, Ecuador, 1982.
- RAMOS-DANACHE, F.A., *La comunicación educativa y la política de comunicación de la institución universitaria. Supuestos básicos*, en Perfiles Educativos, no. 3, México, octubre-diciembre, 1983.
- RODRIGUEZ YERENA, J., *Técnicas de la comunicación educativa*, Pátzcuaro, Mich., ILCE:UNESCO, Escuela de la Comunicación Educativa, 1974.
- S. A., *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*, en Perfiles Educativos, México, abril-junio, 1980.
- *Aniversario del ILCE: 30 años de presencia en América Latina*, en Tecnología y Comunicación Educativas, no. 3, México, mayo-julio 1986, pp. 7-14.

ANEXO

## ANALISIS DE ENTREVISTAS A EXPERTOS EN EL CAMPO DE LA COMUNICACION EDUCATIVA

FRIDA DIAZ BARRIGA  
GERARDO HERNANDEZ

ENERO DE 1991

Como parte de la fundamentación de la Especialización en Comunicación Educativa del ILCE, se consideró importante el recurrir a la consulta de expertos de reconocido prestigio en el ámbito de la comunicación educativa en nuestro país. Esto permitiría obtener información de primera mano de quienes aparte de tener un panorama amplio y crítico del estado del arte de este campo, están actualmente desempeñándose en el mismo profesionalmente, como investigadores, como docentes y como funcionarios. Así, las opiniones de los expertos permitirán redondear los fundamentos de la especialización y corroborar los lineamientos que se desprendan de los demás estudios que se vienen realizando para diseñar el currículum propuesto en el ILCE.

Se estimó que los expertos podrán apoyar este proyecto curricular ofreciendo información diversa en los siguientes rubros:

- FORMACION, EXPERIENCIA Y DESARROLLO PROFESIONAL EN EL AMBITO DE LA COMUNICACION EDUCATIVA.
- CONCEPTUALIZACION DEL CAMPO DE LA COMUNICACION EDUCATIVA.
- DESARROLLO Y LIMITACIONES DE LA COMUNICACION EDUCATIVA EN MEXICO Y AMERICA LATINA.
- PERFIL PROFESIONAL, HABILIDADES Y CAMPO DE TRABAJO DEL ESPECIALISTA E COMUNICACION EDUCATIVA.
- DISEÑO DEL CURRÍCULUM DE LA ESPECIALIDAD EN COMUNICACION EDUCATIVA.

Se conformó una muestra de doce especialistas, los cuales se seleccionaron intencionalmente tratando de cubrir diversas perspectivas teóricas, insituciones, campos particulares de acción y tipo de actividades realizadas.

La obtención de información de los expertos se realizó mediante una entrevista personal, la cual era grabada íntegramente en audiocassette y posteriormente transcrita. El formato de entrevista fue semiestructurado, abarcando en diversas interrogantes los rubros arriba descritos.

El entrevistador podía diversificar las preguntas cuanto fuera necesario para adaptarse al entrevistado, con la intención de resaltar el valor cualitativo de la información que este ofreciera. El formato de entrevista se ofrece en un anexo al final de este documento, así como también se encuentra en vaciado de información de cada entrevista.

Una vez realizadas las entrevistas, se conformaron una serie de categorías de análisis (v. apéndice) abarcando las respuestas ofrecidas por cada rubro. Esta información se irá presentando a continuación.

En primer lugar, se ofrece el listado de nombres de los expertos consultados, así como su ubicación laboral actual:

1. JAVIER AGUILAR - FAC. PSICOLOGIA UNAM
2. GUILLERMINA BAENA - FAC. CIENCIAS POLITICAS UNAM
3. DELIA CROVI - TV UNAM
4. MARGARITA CASTAÑEDA YAÑEZ - FAC. PSICOLOGIA UNAM
5. ROXANA ERDMAN - DIARIO LA JORNADA NIÑOS
6. GILDA ROJAS FERNANDEZ - CISE UNAM
7. SILVIA ROJAS RAMIREZ - FAC. PSICOLOGIA UNAM
8. JORGE MENDEZ - CISE UNAM
9. GERARDO OJEDA - DIVULG. TECNOL. Y CIENT. CONACYT
10. MARTHA SUSANA RUIZ SILVA - INCO

11. SILVIA SCHMELCKES - CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS
12. ANTONIETA VIZCAINO - DIVULG. INFANTIL Y JUVENIL CONACYT

Enseguida se ofrecen una serie de cuadros de doble entrada que nos permiten obtener mayor información acerca de la formación profesional, los lugares en que han realizado actividades vinculadas con la comunicación educativa así como algunas de las principales actividades en que han participado los expertos entrevistados:

#### FORMACION Y EXPERIENCIA DE LOS EXPERTOS

| NOMBRE         | PROFESION    | LUGARES DONDE HAN REALIZADO ACTIVIDADES PROFESIONALES EN COMUNICACION/EDUCAC. |                             |                        |                 |
|----------------|--------------|---|-----------------------------|------------------------|-----------------|
|                |              | INSTITUC. DE EDUCAC. SUPERIOR   | INSTITUC. PUBLICAS O ESTAT. | CENTROS DE INVESTIGAC. | PROD. DE MEDIOS |
| 1. AGUILAR     | psicólogo    | x   | x                           | x                      | x               |
| 2. BAENA       | comunicóloga | x   | x                           |                        | x               |
| 3. CROVI       | comunicóloga | x   | x                           | x                      | x               |
| 4. CASTAÑEDA   | psicóloga    | x   | x                           | x                      | x               |
| 5. ERDMAN      | periodista   |   |                             |                        | x               |
| 6. ROJAS G.    | psicóloga    | x   |                             | x                      | x               |
| 7. ROJAS S.    | psicóloga    | x   |                             | x                      |                 |
| 8. MENDEZ      | psicólogo    | x   |                             | x                      | x               |
| 9. OJEDA       | sociólogo    |   | x                           | x                      | x               |
| 10. RUIZ       | psicóloga    | x   | x                           |                        | x               |
| 11. SCHMELCKES | socióloga    |   |                             | x                      | x               |
| 12. VIZCAINO   | comunicóloga | x   | x                           | x                      | x               |

**RUBROS DE ACTIVIDAD PROFESIONAL EN QUE HAN PARTICIPADO LOS EXPERTOS EN C.E**

|                | DOCENCIA | INVEST. | PROD. DE MEDIOS | DIFUSION | PUBLICIDAD |
|----------------|----------|---------|-----------------|----------|------------|
| 1. AGUILAR     | x        | x       | x               |          |            |
| 2. BAENA       | x        | x       | x               | x        |            |
| 3. CROVI       | x        | x       | x               | x        |            |
| 4. CASTAÑEDA   | x        | x       | x               |          |            |
| 5. ERDMAN      |          |         | x               | x        |            |
| 6. ROJAS G.    | x        | x       | x               |          |            |
| 7. ROJAS S.    | x        | x       |                 |          |            |
| 8. MENDEZ      | x        | x       | x               |          |            |
| 9. OJEDA       |          | x       | x               | x        |            |
| 10. RUIZ       | x        |         | x               | x        | x          |
| 11. SCHMELCKES |          | x       | x               | x        |            |
| 12. VIZCAINO   |          | x       | x               | x        |            |

Tratando de indagar el contexto en que se desarrollará la labor profesional del posible egresado de una especialización en comunicación educativa, se consideró importante preguntar a los expertos acerca de la problemática existente y las necesidades no satisfechas en el campo profesional real y potencial vinculado al ejercicio de la comunicación educativa.

Los principales problemas y necesidades sugeridos fueron los que enseguida se ofrecen, y que como puede verse, comparten en gran medida las limitantes que se encuentran en el campo de las ciencias sociales y la educación en el contexto latinoamericano: la falta de enfoques teóricos propios e interdisciplinarios, lo restringido de la práctica profesional a una serie de actividades dominantes, la falta de apoyo y recursos económicos, la falta de una validación social y profesional del comunicador educativo, así como el divorcio entre las funciones de investigación y profesionalización del campo.

## PROBLEMATICA DEL CAMPO PROFESIONAL DE LA COMUNICACION EDUCATIVA

### PROBLEMAS DETECTADOS

### EXPERTOS

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| FALTA DE IDENTIDAD Y RECONOCIMIENTO DEL CAMPO DE LA COMUNICACION EDUC.                                       | x |   | x |   |   |   | x |   |   |    | x  | x  |
| INCIPIENTE DESARROLLO DE LAS TEORIAS EN COMUNICACION EDUCATIVA   |   |   | x | x | x |   |   |   |   |    |    | x  |
| INSUFICIENTE PREPARACION DE LOS PROFESIONALES EN C. E.   |   |   |   | x | x | x | x | x |   |    |    | x  |
| ESPONTANEIDAD E IMPROVISACION EN EL CAMPO DE LA C. E.  |   |   | x |   |   |   |   |   |   |    |    |    |
| NECESIDAD DE CONOCIMIENTOS INTERDISCIPLINARIOS Y DE PROFESIONALES CAPACITADOS PARA ACEPTARLA                 | x | x | x |   |   |   | x | x |   |    | x  | x  |
| FALTA DE RECURSOS Y APOYO A LA INVESTIGACION EN C. E.  | x | x |   |   |   |   | x | x | x |    | x  | x  |
| NECESIDAD DE INVESTIGACIONES EVALUATIVAS DE PROYECTOS Y PROGRAMAS EN C. E.                                   |   |   |   | x |   |   |   |   |   |    |    |    |
| FALTA DE CONTINUIDAD EN LOS TRABAJOS DE INV. EN C. E.  | x |   | x |   |   |   |   |   |   |    |    |    |
| BUROCRACIA E INERCIA DE LAS INSTITUCIONES Y DEL SISTEMA EDUCATIVO QUE OBSTACULIZAN EL DESARROLLO DE LA C. E. |   |   | x |   |   |   | x |   | x | x  |    |    |
| DIFICULTAD PARA APLICACION DE LOS CONOCIMIENTOS DE LA C. E. EN LA PRACTICA EDUCATIVA                         |   |   |   |   |   |   | x | x | x |    |    | x  |
| FORMACION DE GREMIOS Y GRUPOS-UCULOS ELITISTAS   |   |   |   |   |   |   |   |   | x |    |    |    |
| FALTA DE PREPARACION DE LOS MAESTROS PARA ACEPTAR LAS INNOVACIONES Y TECNOLOGIAS DE LA C. E.                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    | x  |    |

La revisión hecha anteriormente de currícula en comunicación educativa permitió concluir que no existen planes de estudio a nivel licenciatura o posgrado en nuestro país que ofrezcan una formación suficiente y de calidad en C. E. Esto indujo a indagar

con los expertos la vinculación existente entre los estudios cursados por ellos y la práctica profesional, así como a delimitar en qué aspectos fue necesaria su actualización profesional para desempeñarse profesionalmente.

| VINCULACION ACADEMICA/<br>PRACTICA PROFESIONAL                | EXPERTOS |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |
|---|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
|   | 1        | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| CONSIDERA SU FORMACION ACADEMICA FORMAL SUFICIENTE            |          | x | x | x |   |   |   |   | x |    |    |    |
| RECIBIO UNA FORMACION PARCIALO DESLIGADA DEL CAMPO DE LA C.E. |          |   |   |   |   |   | x |   |   | x  | x  | x  |
| RECIBIO FORMACION EN C. E. PERO ESTA FUE DEFICIENTE           |          |   |   | x |   |   |   | x |   | x  |    |    |
| HA REQUERIDO ESTUDIOS DE POSGRADO                             | x        | x |   |   |   |   | x |   | x |    |    | x  |
| HA REQUERIDO CURSOS DE ACTUALIZACION PROFESIONAL EN C. E.     |          |   |   |   | x |   |   | x |   | x  |    | x  |
| NO RECIBIO FORMACION EN C. E.                                 |          |   |   |   |   | x |   |   |   |    |    |    |

| NECESIDADES DE ACTUALIZACION ACADEMICO-PROFESIONAL                              | EXPERTOS |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |
|---|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
|   | 1        | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| REQUIRIO CONOCIMIENTOS TEORICOS SOBRE COMUNICACION                              |          |   |   | x |   |   |   | x |   |    | x  |    |
| REQUIRIO CONOCIMIENTOS PRACTICOS, TECNICOS, ADMINISTRATIVOS, SOBRE COMUNICACION |          |   |   |   | x |   |   | x | x | x  |    |    |
| REQUIRIO CONOCIMIENTOS SOBRE TOPICOS EDUCATIVOS O DIDACTICOS                    |          |   |   |   | x | x | x |   |   |    |    | x  |
| REQUIRIO CONOCIMIENTOS SOBRE TEORIAS PSICOLOGICAS                               |          |   |   |   |   |   |   |   |   | x  |    | x  |
| REQUIRIO CONOCIMIENTOS SOBRE ANALISIS DE MENSAJES                               |          |   |   |   |   |   |   | x |   |    |    |    |
| REALIZO CURSOS DE POSGRADO  | x        |   | x | x |   |   | x |   | x |    |    | x  |
| RECIBIO CURSOS DE ACTUALIZACION   |          |   |   |   | x |   |   | x |   | x  |    | x  |
| SE ACTUALIZO DE MANERA AUTODIDACTA EN EL CAMPO DE TRABAJO MISMO                 |          | x |   |   | x | x | x |   | x |    | x  | x  |

Otro aspecto importante fue preguntar a los expertos su conceptualización o definición propia de lo que entienden por comunicación educativa, tratando de dilucidar los diversos enfoques y acentos dados por ellos a este campo multidisciplinar. A continuación se recogen las ideas expresadas:

## CONCEPTUALIZACION DE LA COMUNICACION EDUCATIVA

| EXPERTO   | DEFINICION  |
|-----------|---|
| AGUILAR   | Proceso y actividad tendiente a modificar actitudes, expectativas de individuos y grupos, en función de valores y objetivos que se consideran socialmente válidos.  |
| BAENA     | Proceso de transformación del propio ser humano; los actores lo son de su propia transformación, son comunicadores. El objetivo de la C. E. es elevar la calidad de vida.   |
| CROVI     | Creación e intercambio de significados en el marco educativo, el sistema escolarizado o a distancia, empleando o no los medios de comunicación.   |
| CASTAÑEDA | Conjunto de conocimientos transdisciplinarios, aportados por la Psicología, las Teorías de la Comunicación, la Pedagogía, la Cibernética y la Tecnología que guían la elaboración de mensajes con fines educativos.   |
| ERDMAN    | La C. E. debe tomar más en cuenta al público destinatario, acercarse más a él.  |
| G. ROJAS  | La C. E. se está construyendo, la define su propósito: influir en la conducta de manera que se esté educando.   |
| S. ROJAS  | Todo tipo de interacción verbal o no verbal, que se da, si es educativa, entre adultos y niños, padres y hermanos, maestros, alumnos, entre los miembros de la comunidad, , en donde como resultado de esa interacción hay algún tipo de producto que el educando se lleva. |

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>MENDEZ</b>    | La comunicación es más amplia que la educación, dentro de la primera está la segunda, por tanto la C. E. es el uso o el enfoque educativo dentro de la comunicación, o bien la comunicación de contenidos con intención educativa.  |
| <b>OJEDA</b>     | Práctica que se genera no solamente en los centros educativos, sino en la sociedad en su totalidad. La C. E. ha sido relegada pero es parte fundamental de toda comunicación; forma parte de la comunicación social. La C. E. se divide en dos grandes grupos a) enfocada al proceso enseñanza-aprendizaje, b) de carácter divulgativo. |
| <b>RUIZ</b>      | Proceso complejo de educación informal; campo poco estudiado en el país.  |
| <b>SCHMELKES</b> | Disciplina híbrida, campo en el que tienen que intervenir una serie de disciplinas y por lo tanto se vuelve un campo transdisciplinario, aunque con énfasis mayor en las ciencias de la comunicación y la educación.  |
| <b>VIZCAINO</b>  | Conjunta varios aspectos en donde se tienen objetivos educativos y se trata de utilizar los medios con ese fin.   |

Puede notarse que en gran medida los expertos consideran al campo de la C. E. poco definido, de reciente creación y en proceso de construcción, resaltando la necesidad de generar una nueva disciplina resultante de la integración, no de la simple unión, de muy diversos campos del conocimiento, con énfasis en comunicación y educación. Es evidente también que la orientación particular de cada entrevistado encamina su definición hacia aspectos como la generación de conocimientos, la aplicación de los mismos (sobre todo en producción de medios), el lenguaje y la interacción social, el efecto social de dicha C. E., etc. por lo que observamos que el concepto mismo de C. E. dista aún de reflejar él mismo un carácter transdisciplinar, tan propugnado por los entrevistados.

[...]