

Germán Parra Alvarracín

***BASES EPISTEMOLÓGICAS DE
LA EDUCOMUNICACIÓN
Definiciones y perspectivas de su desarrollo***



**Facultad de
Ciencias Humanas
y Sociales**

Quito-Ecuador
2000

Bases Epistemológicas de la Educomunicación
Definiciones y perspectivas de su desarrollo

Germán Parra Alvarracín

- 1a. Edición Ediciones ABYA-YALA
 12 de Octubre 14-30 y Wilson
 Casilla: 17-12-719
 Teléfono: 562-633 / 506-247
 Fax: (593-2) 506-255
 E-mail:abyayala@abyayala.org.ec
 editorial@abyayala.org.
 Quito-Ecuador
- Universidad Politécnica Salesiana
 Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
- Autoedición Pilar Arias V.
 Abya-Yala Editing
 Quito - Ecuador
- Impresión Digital Docutech
 Quito - Ecuador
- ISBN: 9978-04-657-7

Impreso en Quito-Ecuador, 2000

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación está dedicado a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los sectores urbano marginales y rurales del Ecuador, con quienes diariamente tenemos la oportunidad de cifrar renovadas esperanzas para construir una nación próspera, solidaria y democrática.

ÍNDICE

	Páginas
PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	7

CAPÍTULO 1

LA EPISTEMOLOGÍA: SU CONCEPCIÓN Y DESARROLLO

1.1. Generalidades en torno a la epistemología	9
1.2. El conocimiento humano	12
1.3. El conocimiento científico	17
1.4. La epistemología de las ciencias humanas y sociales	19

CAPÍTULO 2

BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA UNA REFLEXIÓN TEÓRICO - FILOSÓFICA EN TORNO A LA EDUCOMUNICACIÓN

2.1. La Educomunicación en el contexto del desarrollo de la filosofía, la cultura y la ética	25
2.2. Relaciones entre filosofía, cultura y ética en el marco histórico del siglo XIX	26
2.3. Debate filosófico en el siglo XX en el período contemporáneo	34
2.4. Breves caracterizaciones del pensamiento actual	46
2.5. El pensamiento emocional: variación y complemento del pensamiento crítico	51

2.6. Los temas de la filosofía como contextos de la consolidación epistemológica de la educomunicación	57
--	----

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SUS VINCULACIONES CON EL DESARROLLO DE LA EPISTEMOLOGÍA

3.1. Características generales de la pedagogía tradicional	71
3.2. Características de las tendencias de escuela nueva	80
3.3. Las más recientes tendencias pedagógicas	85

CAPÍTULO 4

APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN, COMO BASES PARA CONSTRUIR UNA NOCIÓN DE EDUCOMUNICACIÓN

4.1. Teoría de la comunicación: conceptos básicos	95
4.2. Sentido teórico de la significación	99
4.3. Unidades mínimas de sentido	105

CAPÍTULO 5

NUEVOS ESCENARIOS DE LA COMUNICACIÓN EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

5.1. Las sociedades en la época de la nueva revolución científico-tecnológica	109
5.2. Postmodernidad y globalización: nuevos signos de la cultura	115
5.3. La cultura informática o sociedad de la información	122

CAPÍTULO 6

HACIA UNA TENTATIVA DE COMPRESIÓN Y FORMULACIÓN DE UNA NOCIÓN DE EDUCOMUNICACIÓN

6.1. Desarrollo contemporáneo de la comunicación	131
6.2. Educación y comunicación	134
6.3. La comunicación como soporte del desarrollo educativo y de los aprendizajes	137
6.4. Hacia una noción de educomunicación	142

CAPÍTULO 7

PROPUESTA DE LINEAMIENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS PARA COMPRENDER Y EJERCITAR UN ANÁLISIS CRÍTICO DE MENSAJES

7.1. Reflexión epistemológica, como fundamento para el desarrollo de la Educomunicación	151
7.2. Imagen versus pensamiento: una oposición que atenta contra la capacidad de pensar	152
7.3. La teoría del conocimiento: referente de los procesos de recepción y consumo de mensajes	159
7.4. El desarrollo de la inteligencia y del pensamiento: una vía idónea para el análisis crítico de mensajes	165
CONCLUSIONES	185
RECOMENDACIONES	189
BIBLIOGRAFÍA	191
ANEXO	197

PRESENTACIÓN

Este libro es el resultado de un proceso de investigación pionero en el Ecuador y América Latina. El trabajo de búsqueda y sistematización realizado por Germán Parra (ya que fue estudiante de esta maestría), sin duda se constituye en un aporte significativo para crear la epistemología de este nuevo paradigma.

En el primer capítulo, encontrarán un recorrido por lo que ha sido el desarrollo de la epistemología. En el segundo, una ambiciosa reflexión filosófica en relación a la Educomunicación. En el tercero, las características de la pedagogía. En el cuarto, las conceptualizaciones de la teoría de la comunicación. En el quinto, los nuevos escenarios de la comunicación en la época contemporánea. En el sexto, la formulación de una noción de Educomunicación. Y, finalmente, en el séptimo capítulo, la propuesta para un análisis crítico de mensajes.

Acompañar, desde la maestría en educocomunicación, a Germán Parra en su proceso de investigación, ha sido un privilegio, he podido aprender y crecer con lo que fue su tesis, ahora convertida en este libro.

El rigor y la pasión con que el autor desarrolla su discurso resultan estimulantes en estos tiempos de posiciones superficiales. De igual manera, la coherencia interna de la propuesta, nos compromete a una lectura detenida, reflexiva.

Germán Parra, sustenta argumentadamente sus puntos de vista; desde una posición consecuente mira y piensa diferente. Nos demuestra que de lo que se trata es de aprender a problematizar la complejidad, a desarrollar una visión de la complejidad.

Es importante aceptar el desafío de vivir las contradicciones internas con congruencia, de aceptar dialogar con la incertidumbre, de construir certezas temporales, de pensar con inteligencia la complejidad humana. Y, esto sin rehuir el definir una responsabilidad: asumir una posición crítica que es capaz de construir para cocrear creativa, crítica y reflexivamente la posibilidad de transformar la realidad.

Probablemente el valor de esta investigación (que ahora es uno de los textos de una de las materias de nuestro pénsum, cátedra de la que el mismo autor se hace responsable) se reconocerá con el pasar del tiempo, ya que intenta sentar una base científica, epistemológica, para la Educomunicación. Un reto, que como dije, es pionero en el país y el resto de América Latina.

Obviamente, Germán Parra, está abriendo un camino que nos invita a continuar y profundizar, en la urgencia de pensar a partir de nuestro contexto histórico, y de las necesidades de cambio político del estatu quo imperante. Porque finalmente, la Educomunicación es también una posi-

ción política para cambiar la realidad. Y para cambiar y crecer, primero hay que comprender; es necesario preguntar, dudar, seguir preguntando.

Es motivo de orgullo para el equipo de esta maestría (que la iniciamos con Ma. Paulina Naranjo como Directora, desde

1996), que un trabajo académico y científico como el de Germán Parra, pueda ahora, ser socializado, abierto a la discusión, a la crítica y al diálogo distintos.

Diego Tapia Figueroa

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación pretende sistematizar un conjunto de ideas, reflexiones, comentarios y propuestas en torno a las bases epistemológicas de la Educomunicación, con el propósito de contar con fundamentos que aporten al desarrollo de esta joven disciplina, que a la vez se ha constituido en punto de convergencia o síntesis de las ciencias de la educación y de la comunicación.

Indudablemente se trata de una temática importante, por cuanto este campo del conocimiento se encuentra en proceso de consolidación. Sus ámbitos de estudio son todavía espacios para profundas investigaciones, que a no dudarlo enriquecerán el debate académico y abrirán nuevos caminos para la praxis comunicacional y educativa, y para sus proyecciones de incidencia socio-cultural.

Nos hemos propuesto como objetivos de esta investigación bibliográfica ubicar en el debate filosófico la concepción y desarrollo de la epistemología en general; sistematizar los avances del pensamiento filosófico, particularmente del siglo XX, como insumos teóricos para el desarrollo de la Educomunicación; identificar procesos y conceptos fundamentales acerca de las teorías de la educación, la pedagogía y la comunicación; intentar la formulación de una noción provisional de la disciplina de nuestro estudio; y, trazar unos lineamientos epistemológicos y metodológicos que apo-

yen el desarrollo de la lectura crítica de mensajes.

Es indudable que se trata de una temática por demás apasionante, pero no puede estar ausente de nuestra consideración que se trata también de un campo de reflexión lleno de muchas complejidades. Seguramente, estamos frente a un tema, como pocos, sobre el que casi nadie podría decir que tiene la última palabra. Introducirse en la búsqueda de conceptos, categorías, proposiciones o sistemas de pensamiento que puedan resultar bases para una sustentación epistemológica o científica de la Educomunicación, resultará siempre una reconfortante aventura teórica.

Y esto probablemente acontece cuando nos interiorizamos en cualesquiera de las disciplinas vinculadas con la filosofía o la teoría del conocimiento. La satisfacción que se logra con ello es persuadirse de que por más empeño que se ponga en alcanzar la plenitud, nunca se llega a ella; de que en el quehacer de la ciencia cada día tenemos que volver a comenzar; y, que la única razón para no desmayar en la apertura de nuevos caminos académicos y científicos es tener conciencia de que solo el vivir nos depara la oportunidad de pensar.

Está lejos de nuestra intención concebir siquiera que los planteamientos y proposiciones que hacemos en este trabajo, puedan tener la pretensión de ser afirmaciones acabadas. Son todos escauceos

de un estudio muy provisional. Hemos querido más bien sugerir unas líneas de reflexión. Insinuamos otros temas de investigación. Proponemos tesis para el debate y para suscitar nuevos esfuerzos que contribuyan al desarrollo de la teoría y de la práctica de la Educomunicación.

Quisiera que la publicación de este trabajo se convierta también en oportunidad para agradecer a todos quienes

aportaron a la producción de este estudio. Mi gratitud al Departamento de Posgrado de la Universidad Politécnica Salesiana, a sus directivos y profesores, muy particularmente a María Paulina Naranjo, a Diego Tapia Figueroa y a Alberto Pereira Valarezo, por el apoyo y aliento que me brindaron en el trayecto de la investigación.

GPA

LA EPISTEMOLOGÍA

Su concepción y desarrollo

1.1. GENERALIDADES EN TORNO A LA EPISTEMOLOGÍA

Aproximación al sentido y contenido de la Epistemología

En Filosofía, frecuentemente se usan como sinónimos los conceptos de GNOSCEOLOGIA y EPISTEMOLOGIA. Desde muy antiguo, se empleaba el vocablo “gnosceología” para designar a una de las disciplinas de la Metafísica que se ocupaba del conocimiento. Este uso fue preferido por las tendencias filosóficas de orientación escolástica. En los tiempos modernos se comprende la Gnosceología, en sentido general, como la Teoría del Conocimiento, sin precisar de qué tipo de conocimiento se trata. En cambio, la Epistemología estudia la teoría del conocimiento científico. Dilucida los problemas relativos a los objetos que son preocupación de la ciencia. Contemporáneamente, también se identifica a la Epistemología con la Filosofía de la Ciencia.

Hoy se entiende la Epistemología como la ciencia de la ciencia. Su objeto es someter a examen crítico los fundamentos de una disciplina particular. Se ha objetado a la Epistemología que a lo mejor no tenga niveles de certidumbre sobre los fundamentos de una ciencia específica, y que hasta la validez de los alcances de esa

ciencia sería una tarea a posteriori, como podría ocurrir en las ciencias positivas. Esto ha llevado, desde la Epistemología, a establecer el carácter a priori de todo conocimiento científico, lo que reafirma la legitimidad de sus postulados y no de sus resultados

En este estudio, interesará particularmente referir los postulados de la Epistemología en cuanto tienen relación con los fundamentos de las Ciencias Humanas o Sociales, y consecuentemente con la Educación. En esta dirección, el filósofo argentino Rodolfo Agoglia ha mencionado que fue GUSDORF quien identificó el surgimiento de la reflexión que delimita a las Ciencias Humanas. Dicho surgimiento se habría producido a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Hay que destacar que fue demorado el desarrollo del nivel epistemológico de esas ciencias.

Sobre la aparente deficiencia acerca del desarrollo de las Ciencias Humanas, cabe la afirmación de que se puede reflexionar sobre las ciencias ya constituidas. Si no había todavía Ciencias Humanas, no se podía hacer reflexión epistemológica sobre ellas. Cuando una ciencia ha cobrado desarrollo, solo entonces se puede hacer Epistemología. En este sentido, el intento de nuestro trabajo es ir encontrando los puntos de partida, los postulados y proposiciones que podrían irse configurando como

bases epistemológicas de la Educomunicación. No hay que alejar de nuestra consideración que la Epistemología de las ciencias humanas, en su concepción general, empieza a consolidarse tan solo a fines del siglo XIX y a comienzos del XX.

Conforme a Montesquieu, las ciencias de la naturaleza estudian las leyes de la naturaleza. Las leyes son las relaciones entre la razón y las cosas, y las cosas entre sí. Las leyes son racionales, y la razón humana no es nada más que un reflejo de la razón absoluta. Las leyes sobre los hombres dependen de la naturaleza de las cosas que les rodean. Lo cual es variable, pues hay que tener en cuenta el clima, el suelo, las costumbres, el número de habitantes, las formas de gobierno, etc. Según la índole de esos elementos, las leyes van a cambiar. Las leyes son distintas, de acuerdo con los distintos pueblos. Esto en el derecho, por ejemplo, no anula que la justicia sea una y misma. Hay una razón que establece esa justicia. El derecho depende de la naturaleza de las cosas. Hay una razón¹ absoluta que está sobre todas esas cosas.

Rousseau, por su parte, definió a priori una sociedad ideal. Estableció las condiciones de posibilidad de esa sociedad ideal. Para Montesquieu, de un modo a priori, se hace depender la justicia de una razón absoluta.

Se ha advertido que formalistas y estructuralistas consideran sobremanera a Rousseau. Es que Montesquieu y Rousseau dieron prioridad a la racionalidad pura, a la cual la realidad se va a adecuar. Las ciencias sociales, como el derecho, dependerían de un aparato lógico-deductivo. La ciencia humana (la justicia) se hace a partir de una reflexión a priori acerca de la

justicia, como reflexión racional, apriorística, pura. Además, la razón humana es reflejo de la razón absoluta. Dios mismo no puede cambiar la racionalidad humana. Montesquieu y Rousseau conciben que la racionalidad humana (sujeto) se subsume en la racionalidad absoluta que es objetiva. Ellos son racionalistas objetivos.

Kant, por su parte, planteó que el conocimiento se da a partir de las categorías de la sensibilidad y del entendimiento que actúan sobre los datos de la experiencia. Esto le lleva a formular dos niveles del conocimiento. Uno en el que actúa la razón pura y otro en el que se hace presente la razón práctica. El conocimiento teórico, el de la razón pura, es un conocimiento finito y limitado. Parece que el hombre por esa limitación en el conocimiento del mundo físico –conocimiento trascendental- no tiene libertad. En cambio sí goza de esa libertad cuando la razón práctica actúa. Aquí el conocimiento no es trascendental¹.

¿Qué es hoy Epistemología?

Contemporáneamente se comprende la Epistemología en un doble sentido:

- 1.- En un sentido más lato y general, la Epistemología se comprende como la teoría de la ciencia.
- 2.- En un sentido más específico, se puede establecer una triple acepción del contenido de Epistemología.
 - a) En un sentido más estricto, la **Epistemología significa la lógica de la ciencia**, en cuanto se concibe la ciencia como algo estructurado y sistemático. Se hablaría del logicismo científico. La lógica matemática entraría en este campo. Kant y

Aristóteles no entrarían o no habrían hecho Epistemología en este sentido. En Kant el conocimiento, al ser sintético, se fundamenta no en un “logos” formal, sino en la acción de las categorías del sujeto sobre los datos de la sensibilidad. En Aristóteles tampoco el conocimiento parte del “logos” en sí, sino que cuentan también los elementos de la intuición o de la sensibilidad.

- b) Epistemología de las ciencias.**- Es aquella que hacen los científicos propiamente dichos. Las posiciones de Galileo y Newton no pueden decirse que se adscriban a un logicismo como tal, aunque se vinculen con el cálculo matemático. Se ha dicho que la actitud de Galileo sería la de un “panmatemático”. Es dudoso en este sentido atribuirle un logicismo. A partir de la matemática se ha constituido la lógica matemática, pero no lo contrario. Es decir, la lógica no ha desarrollado a la matemática. En la actualidad se ha propuesto que la ciencia se ha desarrollado en una doble dirección: en el contexto de la justificación y en el contexto del descubrimiento. Al afirmar el desarrollo científico en el primer contexto se estaría admitiendo la necesidad de un esquema lógico-deductivo, lo cual es aproximarse a una Epistemología con un sentido netamente logicista. Al respecto, el profesor Aglógia plantea que los científicos, antes que asumir esta actitud, más bien impulsaron sus investigaciones en el contexto del descubrimiento.
- c) Epistemología como Filosofía de la Ciencia.**- Esta ha sido postura y actitud de los filósofos. Tales fueron los casos de Aristóteles y Kant. A diferencia de los científicos propiamente dichos, que se proponen encontrar y definir los fundamentos del conocimiento y nada más; los filósofos, además de determinar esos

fundamentos, los problematizan y profundizan en ellos a través del análisis filosófico.²

Importancia de la Epistemología

La Epistemología, comprendida como Teoría del Conocimiento, ha sido objeto central de la filosofía, desde los albores de la historia del pensamiento hasta nuestros días, particularmente en la cultura occidental. Desde el pensamiento griego en la antigüedad, pasando por las elaboraciones metafísicas de la edad media, hasta el predominio del pensamiento racionalista en los tiempos modernos y las nuevas construcciones teóricas de la filosofía contemporánea; siempre ha preocupado a pensadores y filósofos qué es conocer, qué conocemos y cómo conocemos. Esta preocupación, ha coincidido, por otro lado, con la inquietud por encontrar, reafirmar y consolidar las bases de la ciencia, en general, y de las ciencias específicas, en particular.

Esta especial importancia que ha tenido la Epistemología en los caminos recorridos por la filosofía y la ciencia, exige el mayor de los cuidados en la exposición de sus principales postulados, conceptos y sistemas. A la vez, en este campo de la filosofía, hay necesidad de ser objetivos en el planteamiento y solución de los problemas. Pero quizá las cualidades mayores cuando se reflexiona sobre Epistemología, sean la claridad y precisión de los conceptos. Hoy, sobre todo, cuando tenemos complicaciones en la comprensión de los contenidos de los incontables ámbitos del saber humano, cobra preponderancia la necesidad de que las explicaciones acerca de los fenómenos del conocimiento sean sencillos y objetivos.

En esta línea, una de las virtudes al ponerse frente a los problemas de la Epistemología es la actitud de apertura ante las distintas expresiones, tendencias y escuelas que se han desarrollado en torno a la Teoría del Conocimiento. Por cierto, no se trata de tener un comportamiento pasivo ante la diversidad de posiciones, sino más bien de ser crítico y analítico al momento de sopesar los alcances y limitaciones de los distintos conceptos y enfoques.

Por lo expresado, no cabe la menor duda acerca de la importancia de la Epistemología en la construcción de la ciencia. Y en relación con la Educomunicación, nos anticipamos en señalar que los conceptos, categorías y sistemas de aquella disciplina filosófica se constituyen en sustentos y bases para desarrollar formas y prácticas en la lectura e interpretación de productos comunicacionales, así como para enriquecer los procesos pedagógicos y didácticos. Apoyamos esta afirmación sobre la importancia de la Epistemología en una expresión de Hernando Barragán, contenida en una obra sobre esta materia, que dice:

*“Sobre la importancia de la Epistemología no es necesario insistir, pues bien sabemos que ella forma parte central de la Filosofía sistemática y es, precisamente, desde este campo filosófico donde más se han concentrado los esfuerzos para solucionar problemas como la naturaleza, la posibilidad, el origen y esencia del conocimiento. Por otra parte, a nivel de las ciencias particulares, la Epistemología ocupa hoy uno de los primeros lugares no solo porque pretende establecer las condiciones del pensamiento válido, sino ante todo, porque hace un desmonte crítico de las teorías científicas, hace un análisis del método científico y asegura la exactitud del conocimiento”.*³

1.2. EL CONOCIMIENTO HUMANO

El saber humano

El conocimiento o el saber es una cualidad esencial del ser humano. El hombre se distingue de todos los demás seres del mundo por su capacidad para conocer. Es inconcebible pensar en la naturaleza íntima del hombre si no se le considera como el ser que se está dirigiendo permanentemente a las cosas del mundo que le rodean, para indagarlas, preguntar por ellas, conocerlas. Se inquieta por las leyes que rigen los acontecimientos de la realidad. De su relación con el mundo, el hombre saca conclusiones, reafirma sus certezas, amplía sus saberes, pero también duda, y esto le lleva a otras investigaciones que le permiten profundizar sus conocimientos de la realidad.

Pero el conocimiento que el hombre adquiere del mundo solo se complementa cuando lo comparte y lo comunica a los demás. Esta transferencia de lo conocido se hace mediante las distintas formas y sistemas de lenguajes que se han desarrollado. Esos lenguajes consolidan la interrelación de los hombres entre sí. Con ello se garantizan la convivencia y la supervivencia humanas.

El conocimiento viene a constituirse, por ello, en la manifestación de la actividad social del hombre y es el aspecto más importante del desarrollo mismo de los seres humanos. A lo largo de los tiempos, se ha evidenciado que todas las colectividades humanas llevan impresa en su historia la secuencia que ha seguido el proceso de sus conocimientos. Pero se trata del conocimiento no solo como la forma en la que se reproducen las representaciones de la realidad en la mente humana, sino del pro-

ceso crítico por el que el hombre organiza su saber, supera sus experiencias espontáneas hasta llegar al saber sistemático y metódico, es decir, hasta alcanzar el conocimiento científico.⁴

Trayectoria y tipología del saber humano

En la trayectoria del pensamiento occidental, se ha tenido la inclinación de concebir como objetos de la Teoría del Conocimiento el saber filosófico y el saber científico. Estos saberes se han formalizado y sistematizado hasta llegar a ordenarse en sistemas con distintos niveles de desarrollo y de universalización.

Pero al hacer una retrospectiva en la historia del pensamiento, encontramos que el hombre desde tiempos primitivos ha intentado encontrar explicaciones respecto de los fenómenos de la naturaleza. Tales fenómenos y seres del mundo se explican por la acción de poderes y fuerzas sobrenaturales, que casi siempre son producto de su imaginación y fantasía. A los grupos humanos que desarrollaron este tipo de pensamiento se les llamó “sociedades precientíficas”. Este tipo de pensamiento era el “pensamiento o conocimiento mítico”, que tanta fuerza ha tenido en la estructuración histórica y social de los pueblos más antiguos.

Según el filósofo argentino Rodolfo Mario Agoglia, a partir de las propuestas sobre gnosceología hechas desde el Renacimiento, fue Vico quien empezó a explicar el sentido del mito en el contexto de la separación de los conceptos de naturaleza y espíritu. La naturaleza es distinta del espíritu, son dos campos separables ontológicamente. La naturaleza no es hecha por el hombre. El hombre puede conocer lo que

él ha “hecho”. No puede conocer la naturaleza, sí conoce el espíritu porque él (el hombre) lo ha hecho. Vico habría afirmado que el hombre se separa de la animalidad y pasa a ser hombre por una conmoción, por un sentimiento, al encontrarse con la finitud. Entonces surge el espíritu. Hay una “poiesis” (fantasía) creadora de mitos. Así se da la separación de naturaleza y espíritu.

El mismo Agoglia se ha referido a los análisis hechos sobre los mitos por Lévi-Strauss. Este no habría planteado un supuesto para sus estudios. En cambio Vico había propuesto la tesis del “mitologema” (mito primitivo). Este mito contiene toda la cultura primitiva: ordenamiento político, social, filosófico, metafísico, artístico. En el mito está el todo cultural. En esta dirección, Vico sostenía que el mito no tiene nada de lógico. La fantasía es la facultad creadora. Cuando se debilita la fantasía se desarrolla la razón. La razón no crea, ella desarrolla, ordena y clarifica lo que está en el mito. Luego la razón se cree poderosa, porque ha dado la significación del mito. La razón ahoga la fantasía. Quiere usurpar a la fantasía y al sentimiento. Quiere terminar con el espíritu del hombre. El hombre se hunde y vuelve a la animalidad. La razón no es creadora. Esto está en contra de lo que planteaba el pensamiento renacentista. La razón surge en la historia del espíritu humano. En este sentido, Vico es el primero que afirma que la razón es histórica.⁵

Más allá de lo mítico, el hombre también ha llegado a ciertas generalizaciones, a partir de observaciones de la vida real. Esto ha dado lugar a la categorización de leyes prácticas que regulan la conducta de los individuos. Esta es la “sabiduría o conocimiento popular”, tan caracterizada antes

de la aparición del pensamiento filosófico en Grecia. Este tipo de conocimiento sería el que en la actualidad se identifica como el “conocimiento vulgar”.

También surgió otro tipo de conocimiento que consistió en la habilidad práctica para ejecutar ciertas actividades de la vida diaria. A este tipo de conocimiento se le ha conocido como “conocimiento técnico”, que no puede identificarse con el “conocimiento científico”. Esos primeros pasos en el desarrollo del conocimiento y del pensamiento han sido esfuerzos que ha hecho el hombre para comprender y racionalizar el mundo.

Todos estos tipos de conocimiento han encontrado cierta legitimación social, se han convertido a menudo en normas que orientan el obrar de los individuos o de los grupos en la sociedad. En estas formas de conocimiento, se encuentra el origen de las distintas normas de carácter ético, moral, técnico, artístico, social o político. La direccionalidad que tuvo la normatividad de estos conocimientos en la vida cotidiana ha sido la fuente de inspiración para los propósitos de exactitud que ha perseguido siempre la ciencia. Los científicos también sintieron la necesidad de que sus conocimientos y resultados de las investigaciones estuvieran rodeados de una legitimidad, que se expresaba en normas y leyes que debían ser probadas y que alcanzaban el estatus de científicas, siempre que resistieran falsaciones y verificaciones.

A lo largo de la trayectoria que han tenido los procesos históricos, encontramos que en el devenir del conocimiento, así como en las convenciones con las que actúan los seres humanos, han estado presentes los cánones de la normatividad. Esos

cánones normativos igual han sido referentes para la observancia religiosa, para la actuación ética y para el operar tecnológico.

El citado autor Barragán explica que en toda condición social el hombre se encuentra en actitud de conocer. Siendo distintas las condiciones en que conoce, resulta que son distintos los tipos de conocimiento que adquiere. Por eso se habla de un conocimiento espontáneo, de sentido común, que es el que adquirimos por el solo hecho de vivir y de ponernos en contacto con las cosas. No está sometido al rigor de un método ni de un control, es un saber básico. Así también hay un saber crítico, como el filosófico y el científico, que emplea un método, sigue un orden y tiene una coherencia lógica. Otros conocimientos, como los técnicos, religiosos, políticos, simbólicos, sociales, dependen de ciertas estructuras sociales. En este punto el autor al que nos hemos referido, hace notar que en general las investigaciones de la Teoría del Conocimiento no han puesto atención a las condiciones sociales en que ocurren los procesos cognoscitivos. Al respecto, cita a George Gurvitch, quien afirma:

“La Sociología del conocimiento debe, en primer término, concentrar sus esfuerzos en las clases de conocimiento más profundamente implicadas en la realidad social y en el engranaje de sus estructuras, como: el conocimiento perceptivo del mundo exterior, el conocimiento del otro, el conocimiento político, el conocimiento del sentido común... La Sociología del conocimiento debe renunciar al prejuicio muy extendido según el cual los juicios cognitivos deben tener validez universal. La validez de un juicio no es nunca universal ya que se refiere a un marco de referencia preciso. Así existe una multiplicidad de marcos de referencia

correspondientes frecuentemente a los marcos sociales. Si la verdad y los juicios fueran siempre universales, no podría establecerse una distinción ni entre las ciencias particulares ni entre las clases del conocimiento. Ahora bien, los sociólogos y filósofos más dogmáticos, distinguen dos, si no tres, clases de conocimientos: el filosófico, el científico y el técnico. En cuanto a nosotros, consideramos que existe una cantidad mucho más grande de clases de conocimientos, que deben tener en cuenta tanto la sociología del saber como la Epistemología, y que cada una de estas clases se impone como un marco de referencia eliminando así el dogma de la validez universal de los juicios⁶.

Todas estas afirmaciones sobre los contextos que rodean a los distintos tipos de conocimiento nos llevan a la identificación de nuevos factores o elementos que actúan en el proceso de conocer. Tradicionalmente se ha hablado de dos tipos de elementos o factores actuantes en el conocimiento: el sujeto y el objeto. Las corrientes idealistas o que han adherido, en la filosofía, preferentemente a la metafísica, pusieron énfasis en el predominio del sujeto como el actor del cual depende de modo fundamental el conocimiento. Por su lado, las tendencias empiristas, realistas y materialistas encuentran el peso del conocimiento en la determinación, a veces absoluta, del objeto. Posiciones irreconciliables que en muchas oportunidades estancaron y esterilizaron el progreso de la filosofía y de la ciencia. Sin desconocer la presencia ineludible de esos dos elementos y sin dejar de considerar la necesaria vinculación de aquellos dos factores, hay que reconocer que desde Kant –y hoy existe una especial recurrencia al postulado– se introduce el tercer elemento imprescindible que hace re-

ferencia a las necesarias mediaciones para el conocimiento. Esas mediaciones hablan de los contextos históricos, sociales y culturales que confluyen en todo proceso cognoscitivo. Kant propuso la actuación o intermediación de las categorías o pre-juicios en el proceso de conocer. En la Epistemología kantiana estos elementos se identifican con los llamados juicios sintéticos a priori, que son la base de la metafísica trascendental.

Conocimiento como proceso

Algunas tendencias de la Filosofía supusieron que el conocimiento solo se obtenía cuando se lograba penetrar en la esencia de las cosas. Pero conocimiento es también pretender reproducir, en la conciencia, la realidad circundante. La asunción mental de la realidad nunca puede ser total, no se agota el conocimiento de las cosas. Por ello la ciencia no tiene barreras. Por eso es también que el conocimiento aparece como un proceso gradual. Avanzamos desde las primeras experiencias en el conocimiento de los objetos, hasta que logramos un conocimiento más firme, sólido y riguroso. Barragán cita a Piaget, quien dice: “La Epistemología es el estudio del paso de los estados del mínimo conocimiento a los estados de conocimiento más riguroso.”⁷

El rigor en el conocimiento no se equipara con la exactitud matemática. Cuentan los esfuerzos que hace el hombre por desentrañar aquello oculto que existe en las cosas y fenómenos de la realidad. Y a esa realidad no se llega solo a través de la experiencia de los sentidos, que se resume en el saber sensorial; sino que también interviene la actitud crítica para establecer rela-

ciones entre las distintas formas de conocimiento. Además, al tener el conocimiento de unos contextos sociales, se desarrolla como un proceso antes que ser un fenómeno estacionario o estático. Por cierto, el objetivo fundamental del conocimiento es la realidad de las cosas y del mundo, pero la finalidad de la investigación científica es el progreso del hombre y la transformación de la realidad. Por ello es que resulta tan contundente la afirmación hecha por Marx en su Tesis 11 sobre Feuerbach de que “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”.⁸ De allí que se puede llegar a la conclusión de que la ciencia –el conocimiento por excelencia– no tiene como finalidad tan solo el conocimiento y la comprensión del mundo, sino ante todo su transformación para beneficio del hombre.

El conocimiento es pues un proceso creciente. La ciencia es un hacerse continuo, no está ya dado. El conocimiento está siempre en devenir y consiste en pasar de un estado de menor conocimiento a un estado más completo y eficaz. La ciencia está siempre en evolución. Thomas S. Kuhn es probablemente el filósofo de la ciencia que de mejor manera ha visualizado en los tiempos actuales el carácter progresivo de la ciencia y del conocimiento. Este filósofo, particularmente en su obra “La Estructura de las Revoluciones Científicas” enfatiza que en su actividad científica se encuentra más ocupado con la dinámica del proceso mediante el cual se adquiere el conocimiento científico que con la estructura lógica de los productos de la investigación científica. Rechaza el punto de vista de que la ciencia progresa por acumulación.

Destaca el proceso revolucionario mediante el que una vieja teoría es rechazada y sustituida por una nueva incompatible con ella. Subraya con fuerza el papel que en este proceso juega el eventual fracaso de la vieja teoría en hacer frente a los dos desafíos que le dirigen la lógica, la experimentación o la observación⁹.

Fenomenología del Conocimiento

Cuando decimos que conocemos nos referimos a la toma de conciencia de realidades como el espacio, el tiempo, las experiencias del yo, la presencia de los otros, del mundo externo, del hecho social. Todos estos hechos y fenómenos determinan en nosotros estados de seguridad, de duda, de afirmación o negación. El conocimiento normalmente se dirige hacia lo que está fuera de nosotros, hacia el mundo, hacia las cosas. El conocimiento no solo se remite hacia el conocimiento científico y filosófico, sino también hacia las experiencias personales: ver, oír, sentir, la intuición, las sospechas y los estados de ánimo. Modernamente, al trabajar en torno a reflexiones filosóficas sobre el conocimiento, se pone mucho énfasis en lo que se ha dado en llamar “inteligencia afectiva” o “inteligencia emocional”. Más adelante nos ocuparemos de hacer anotaciones sobre esta importante temática del pensamiento contemporáneo.

Frente a cualquier clase de conocimiento (vulgar, científico, religioso, técnico, político) se encuentran elementos sin los cuales sería imposible conocer. La identificación de esos elementos comunes en las experiencias cognoscitivas, en la Epistemología se denomina “Fenomenolo-

gía del Conocimiento”. Mencionemos unos pocos de esos elementos comunes:

- a) Hay un dualismo en el conocimiento. De un lado, está la conciencia o el sujeto del conocimiento. De otro, el objeto, la realidad que se da al sujeto.
- b) Todo conocimiento es una operación cognoscitiva dirigida a un objeto para captar su sentido. El objeto es trascendente al sujeto, es independiente del sujeto. Conozco algo, en cuanto ese algo existe. El conocimiento es siempre de algo, es la afirmación de la realidad del objeto. La conciencia real es conciencia de algo.
- c) El conocimiento es por naturaleza dinámico y espontáneo. Se caracteriza por la actividad. La conciencia real es devenir y duración. Es devenir porque el conocimiento no es fijo ni inmóvil, la conciencia evoluciona y cambia como evoluciona y cambia la realidad. Pero la conciencia también es duración. Es unidad, es permanencia, continuidad e identidad.
- d) El sujeto desempeña una función. Capta, coge, aprehende al sujeto. El objeto se impone y determina al sujeto. Por la aprehensión el sujeto sale fuera de sí para encontrar la cosa que es independiente del sujeto. El sujeto no capta la totalidad del objeto, hace aproximaciones sucesivas. Por ello el conocimiento es progresivo, y no se poseen verdades inmutables ni absolutas.
- e) El objeto es trascendente al sujeto, pero la representación que la conciencia hace del objeto es inmanente al sujeto. La conciencia no produce la representación, la elabora con los datos provenientes del objeto. Se distinguen tres modalidades de ser en el conocimiento: 1) el ser del sujeto cognoscente; 2) el ser del objeto conocido; y, 3) el ser de la representación del objeto en la

conciencia. A este tercer ser algunas tendencias filosóficas le identifican con el “objeto del conocimiento”. Habría una primacía del ser (realidad) sobre el conocer (orden lógico). El ser se nos presenta como sujeto (capacidad de conocer) o como objeto (como determinante del sujeto) y como una actividad (la representación que logramos del objeto). La dualidad de sujeto y objeto en mi conciencia me permite captar el “conocer” como una modalidad del “ser”. Este es el punto de partida del análisis epistemológico.

- f) La finalidad del conocimiento. El conocimiento no es caótico, es un proceso y tiene una finalidad. El hombre conoce lo real, vive y se proyecta siempre hacia algo. Tiene la finalidad de llegar a la “verdad”. Al conocer se persigue un objeto, un bien, un valor. Este es el carácter teleológico del conocimiento. Pero el conocimiento es limitado, lo cual no debe llevarnos al escepticismo. La finalidad del conocimiento, en síntesis, es tratar de reproducir a nivel de nuestra conciencia, los procesos o leyes que regulan la naturaleza, la historia o los hechos sociales para asimismo poder transformarla¹⁰.

1.3. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Es importante intentar unas puntuales precisiones sobre la identificación de las formas fundamentales que ha adquirido la Epistemología, así como sus separaciones y distancias, tanto de la Filosofía, como de la Gnosceología o la Teoría del Conocimiento.

La Epistemología se orienta al conocimiento científico, al análisis lógico de la ciencia; deja a un lado las otras teorías, por no ser científicas. De parte de algunos

epistemólogos se ha llegado a la afirmación de que no hay más que un tipo de conocimiento: el científico. Esto significa que es la misma ciencia la que pone sus fronteras y justifica sus propios fundamentos. En este sentido, la Filosofía no debería pretender legislar para todas las ciencias. Consecuentemente, la Teoría del Conocimiento y la Gnosceología, como ciencias generales, quedan separadas de la Epistemología.

De este modo, la Epistemología vendría a constituirse en una disciplina que tendría que resolver todas las dificultades internas que se presentan en los distintos campos de las ciencias particulares. Esto no significa que la Epistemología vaya a abordar los problemas de la filosofía de la ciencia, porque junto a los problemas propios de cada ciencia subsisten problemas relacionados con todas las ciencias en general, y de esos problemas se ocupa la filosofía de las ciencias.

Piaget ha dividido la Epistemología en tres grandes grupos:

Epistemologías Metacientíficas

Son las teorías planteadas a partir del modelo de una ciencia en desarrollo y que buscan convertirse en una teoría general del conocimiento. Platón, partiendo de la Matemática, levantó su teoría de la ciencia y la generalizó. Aristóteles formuló su teoría del conocimiento basándose en la Lógica y en la Biología. Descartes fundamentó la Filosofía en el método racional-deductivo, que es el utilizado por las Matemáticas. Así la Matemática y la Geometría Analítica son el fundamento de la Epistemología moderna. Kant tomó como modelo de su teo-

ría del conocimiento la Física de Newton y llegó a la conclusión de que las ciencias deben estructurarse en principios necesarios y universales, que no están en la experiencia, sino en las estructuras puras a priori del sujeto cognoscente.

Epistemologías Paracientíficas

Se desprenden de la crítica al conocimiento científico, a su método y a su pretensión de constituirse en el único conocimiento válido y objetivo. Recurren como método a la vía de la intuición, como lo hicieron: Bergson, Husserl, Ravaisson y Boutroux.

Epistemologías Científicas

Proviene de la reflexión sobre las ciencias y de la explicación de sus problemas internos. Buscan la especialización del conocimiento, antes que la generalización de una teoría. Los positivistas intentaron delimitar la ciencia y la metafísica. Los neopositivistas con Mach y Schlick enfatizaron el fenomenismo sensorial y el logicismo. Brunschvicg se preocupó de las etapas de la filosofía de la matemática, en función de su desarrollo mismo, e hizo un análisis de las raíces de la verdad aritmética, algebraica y geométrica, en el terreno de la psicología del sujeto. Cassirer trabajó sobre el conocimiento físico, matemático y químico, teniendo en cuenta el alcance de las teorías einsteinnianas en el campo epistemológico. Bachelard estudió la Física y la Filosofía.

Otro ámbito de las Epistemologías Científicas ha sido la reflexión epistemológica en el interior de las ciencias. Las ciencias en su desarrollo contemporáneo su-

fren crisis como consecuencia de la interpretación de los datos experimentales o por las mismas construcciones deductivas, lo que obliga a una crítica de los conceptos, métodos y principios, para determinar su valor epistemológico¹¹.

1.4. LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Consolidación de la Epistemología de las ciencias naturales, experimentales o fácticas

Es evidente que particularmente desde los siglos XVII y XVIII hasta el siglo XX se han consolidado las bases epistemológicas de las ciencias naturales, por antonomasia experimentales o fácticas, conocidas también como ciencias exactas. Un espacio singular para esa consolidación fue, sin lugar a dudas, el siglo XIX. Hubo un proceso sucesivo de afirmación epistemológica de esas ciencias. Desde muchos siglos atrás alcanzaron estatus científico la Matemática, la Mecánica y la Astronomía. Luego alcanzaron esa legitimidad científica la Física, la Química y la Biología.

Casi siempre, desde quienes cultivaron esas ciencias, se ha dudado que las ciencias humanas y sociales tengan realmente la categoría de ciencias. Se diría que ha habido la inclinación a formalizar los conocimientos, como caracterización para reconocer a un campo del saber humano el nivel de ciencia. En este sentido, el positivismo desde mediados del siglo XIX, con sus connotaciones científicistas, contribuyó a desacreditar los métodos y significados que empleaban las ciencias humanas o culturales. Esta fue una actitud radical que se acentuó más tarde, ya en el presente si-

glo, con los planteamientos neopositivistas y neoempiristas, que redujeron las bases epistemológicas de las ciencias a la formalización lógica y matemática. En esta línea, solo se legitimaban como ciencias los campos del saber susceptibles de procesos de logicización y matematización.

El filósofo R. Agoglia se preguntaba ¿de dónde proviene el propósito de formalizar todas las ciencias, aun las humanas? Respondiéndose que eso surge, sobre todo, en el siglo XX. Se había dado un gran desarrollo de la Matemática. Surge la Matemática como la estructura arquitectónica del mundo. Hay que recordar que la matemática ya cobró trascendencia desde Platón. Fue la matemática de las ciencias de la naturaleza lo que dio como resultado la supremacía de la forma sobre la sustancia. Se ha dicho ya que Galileo fue un panmatematicista. Es que Galileo desarrolló grandemente la Matemática. De ese desarrollo se pasó a la logicización de las ciencias. Se pasó de la Matemática a la Lógica. Pero a comienzos del siglo XX se dio un vuelco. Ya no se procedía a la matematización del conocimiento, sino a la logicización del conocimiento. El conocimiento y la ciencia se resolvían como formulaciones axiomáticas. Estas proposiciones fueron sostenidas por el neopositivismo y por el neoempirismo, particularmente a través de los planteamientos de Wittgenstein.¹²

Agoglia continúa señalando que hubo una primera crisis de la matematización de la ciencia, a partir de las Geometrías no euclidianas. Se demuestra que hay muchas matemáticas posibles. Por entonces se pensaba que solo la Geometría euclidea respondía a la realidad. Con Einstein se estableció que las diversas matemáticas tie-

nen capacidad de explicar distintos aspectos de la realidad. Pero con la teoría de la relatividad se acentuó el prestigio de las matemáticas. Se trataba de una crisis de la teoría de la ciencia. Se encontraba que no había un criterio único para explicar la realidad.

Afirmación de una Epistemología de las ciencias humanas y sociales

Más allá de todas las interferencias sucedidas para impedir que las ciencias humanas y sociales accedan a la categoría de ciencias, en el siglo XX se pusieron los hitos más serios para la consolidación de las bases epistemológicas de las ciencias humanas y sociales. Estas ciencias se han desarrollado en torno a una doble caracterización. Se configuran centrándose en la “explicación”; es decir, están en el contexto de la justificación. O tienen la capacidad predictiva; es decir, predicen fenómenos; y, entonces, se encuentran en el contexto del “descubrimiento”. En este sentido, según Ladriere, habría una distinción entre ciencias humanas y sociales. Las humanas (Historia, Antropología, Psicología y Lingüística) son preferentemente explicativas, están en el contexto de la justificación. Cuanto más explicativas son las ciencias se debilitan como predictivas. Por su parte, las ciencias sociales o las vinculadas con los contextos socio-históricos (Sociología, Demografía, Estadística económico-social, Economía, Etnografía, Etnología, Ciencia Política, entre otras) son preferentemente predictivas. Estas cuanto más predictivas, son menos explicativas.

Pero, ¿por qué las ciencias humanas son menos predictivas? La mayor abarcabilidad de una teoría (como en las ciencias

humanas) da lugar a un mayor número de casos posibles. Tratándose de un mayor número de casos es siempre menos posible ser predictivos. Las ciencias humanas son eminentemente universalizantes, abarcan en extensión. En cambio, las ciencias sociales se remiten a más variantes o variables. Caracterizan más a los objetos de estudio. Pueden predecir más, pero explicar menos. Las ciencias sociales, que se refieren, a menos casos, abarcan más en comprensión.

Como evidencia de que las ciencias humanas y sociales o genéricamente culturales ya no se encuentran más fuera de los linderos legitimados por la Epistemología y por epistemólogos, hoy esos campos del conocimiento son al igual que las demás ciencias objeto de debates y de consideraciones por parte de la Epistemología y de la misma Filosofía de la Ciencia.

A propósito de lo que últimamente se ha indicado, Karl Popper ha identificado algunas condiciones que las ciencias sociales y humanas deben cumplir para alcanzar el estatus riguroso de ciencias. Expresa lo siguiente:

“Al igual que todas las otras ciencias, también las ciencias sociales se ven acompañadas por el éxito o por el fracaso, son interesantes o triviales, fructíferas o infructíferas, y están en idéntica relación con la importancia o el interés de los problemas que entran en juego; y, por supuesto, también en idéntica relación respecto de la honradez, linealidad y sencillez con que estos problemas sean atacados. Problemas que en modo alguno tienen por qué ser siempre de naturaleza teórica. Serios problemas prácticos como el de la pobreza, el del analfabetismo, el de la opresión política y la inseguridad jurídica han constituido importantes

puntos de partida de la investigación científico-social. Pero estos problemas prácticos incitan a meditar, a teorizar, dando paso así a problemas teóricos. En todos los casos, sin excepción, son el carácter y la cualidad de los problemas –juntamente, desde luego, con la audacia y singularidad de la solución propuesta– lo que determina el valor o falta de valor del rendimiento científico.

De manera, pues, que el punto de partida es siempre el problema; y la observación únicamente se convierte en una especie de punto de partida cuando desvela un problema; o, con otras palabras, cuando nos sorprende, cuando nos muestra que hay algo en nuestro conocimiento –en nuestras expectativas, en nuestras teorías– que no está del todo en orden. Las observaciones solo conducen, pues, a problemas, en la medida en que contradicen algunas de nuestras expectativas conscientes o inconscientes. Y lo que en tal caso se convierte en punto de partida del trabajo científico no es tanto la observación en sí cuanto la observación en su significado peculiar –es decir, la observación generadora de problemas¹³.

Además de esas condiciones de legitimización fructífera de las ciencias sociales, el mismo Popper ha visualizado las cualidades del método de esas ciencias para que se aproximen a la objetividad, que debe estar presente en todos los campos del quehacer científico. Expresa al respecto:

- a) *El método de las ciencias sociales, al igual que el de las ciencias de la naturaleza, radica en ensayar posibles soluciones para sus problemas –es decir, para esos problemas en los que hunden sus raíces–.*

Se proponen y critican soluciones. En el caso de que un ensayo de solución no resulte accesible a la crítica objetiva, es preciso excluirlo por no científico, aunque acaso solo provisionalmente.

- b) *Si es accesible a una crítica objetiva intentamos refutarlo; porque toda crítica consiste en intentos de refutación.*
- c) *Si un ensayo de solución es refutado por nuestra crítica, buscamos otro.*
- d) *Si resiste la crítica, lo aceptamos provisionalmente; y, desde luego, lo aceptamos principalmente como digno de seguir siendo discutido y criticado.*
- e) *El método de la ciencia es, pues, el de la tentativa de solución, el del ensayo (o idea) de solución sometido al más estricto control crítico. No es sino una prolongación crítica del método del ensayo y del error (“trial and error”).*
- f) *La llamada objetividad de la ciencia radica en la objetividad del método crítico; lo cual quiere decir, sobre todo, que no hay teoría que esté liberada de la crítica y que los medios lógicos de los que se sirve la crítica –la categoría de la contradicción lógica– son objetivos¹⁴.*

Hacia un estatus epistemológico de la Educomunicación como disciplina científica

Las reflexiones en torno a la Educomunicación, sobre todo en cuanto a sus vinculaciones con las estructuras, esquemas, conceptos y categorías de las ciencias, nos llevan a pensar en las complejidades que conlleva ubicar un área u objeto de conocimiento en un campo de la ciencia, en el marco de un grupo de ciencias o como una ciencia que de pronto no tiene todavía un espacio definido entre las ciencias legitimadas e históricamente clasificadas.

En nuestro caso y tal como hemos afirmado, hoy ya no existe la más mínima du-

da acerca de la validez y de las firmes bases epistemológicas de las ciencias humanas y sociales. Por cierto, sobre éstas mucho se debate acerca de sus características que las hacen distintas de las ciencias fácticas o naturales. Dilthey a las ciencias humanas y sociales también las ha conocido como ciencias culturales, y a las fácticas o naturales como físicas.¹⁵ Ha señalado que las ciencias físicas se refieren a hechos, mientras que las culturales a significados. En las físicas el pensamiento tiene forma de explicación, en las culturales de comprensión. Las ciencias naturales o físicas se basan en el experimento, las culturales en tipos ideales o configuraciones de significado.

Don Martindale, un estudioso de la Universidad de Minnesota, que ha trabajado uno de los mejores compendios acerca de la historia de la teoría sociológica de occidente, se remite a esas distinciones establecidas por Dilthey con las siguientes expresiones:

*“Dilthey subrayó la diferencia entre las ciencias físicas y las ciencias culturales. En cada una de ellas, afirma, el pensamiento humano tiene una forma distinta, un método específico. Las ciencias físicas tratan de hechos; las culturales, de significados. En las ciencias físicas el pensamiento toma la forma de explicación; en las culturales, de comprensión. La explicación establece leyes causales y se acerca a su objeto desde fuera o externamente; la comprensión une o enlaza significado con significado y aprehende su objeto inmediatamente en actos de intuición. Los objetivos de la explicación y de la interpretación son los que distinguen entre sí a las ciencias físicas y culturales. En la ciencia natural el método de explicación es el experimento; el método de comprensión en las ciencias culturales consiste en la interpretación por medio de tipos ideales o configuraciones de significado”.*¹⁶

Lo indicado a propósito de los planteamientos de Dilthey acerca de las caracterizaciones de las ciencias físicas y culturales, nos conduce a reafirmar que las ciencias humanas y sociales, como ciencias culturales, han adquirido una personalidad innegable. En tal sentido, los debates que persisten hacen relación más bien a los contenidos, interpretaciones, tendencias y orientaciones con que se estudian los distintos objetos de esas ciencias.

El caso de la Educomunicación se inscribe en el contexto de las ciencias sociales. Como campo de estudio y de conocimiento se encuentra cruzada y enmarcada entre dos conjuntos de ciencias que han tenido desarrollos desiguales en su consolidación como tales, tanto por el ritmo de sus progresos como por la distinta duración en su evolución histórica. Esos dos conjuntos de ciencias son las ciencias de la educación y las ciencias de la comunicación. Las primeras han tenido un proceso histórico más dilatado. Si se quiere han mostrado un ritmo de desarrollo quizá más lento. Las segundas, en cambio, son en realidad ciencias nuevas, pero su desarrollo ha sido realmente vertiginoso, sobre todo, a lo largo del presente siglo.

Un intento de reflexión epistemológica de la Educomunicación no puede dejar de lado los contextos de la educación y de la comunicación. Se evidencia la importancia de las interrelaciones entre los procesos de aprender y de formarse con los procesos de mostrar, difundir e intercambiar opiniones, pensamientos, sentimientos, apreciaciones, en suma, toda suerte de productos comunicacionales. Pero la Educomunicación juega un papel específico. Dadas las relaciones de los dos campos de conoci-

miento (educación y comunicación): es la pedagogía que orienta y enseña cómo desarrollar aprendizajes significativos, y a la vez, cómo consumir productivamente los mensajes que nos vienen de los mass media y del intercambio de pensamientos que se producen en la convivencia social.

En esta perspectiva, la dinámica contemporánea de la Educomunicación está dada por el impresionante dominio de los mensajes, sobre todo, de imágenes que invaden todos los ámbitos de la vida individual y social. Es que hoy parecemos vivir ya no la realidad ni de la realidad. Como que estamos condicionados a las realidades que nos muestran los medios, a las llamadas realidades virtuales. Es tan patética la superposición de las imágenes y mensajes publicitarios, que la vida humana se ha acercado a la fantasía y a la irrealidad, tratando de esconderse de ese modo las reales percepciones del mundo y de las cosas, quizá con la intención de que desaparezcan el sufrimiento, el dolor y la crudeza de la verdadera realidad. Esto, visto de otro modo, no sería sino la intención de evadirse del mundo, no sería sino la pretensión de vivir del hedonismo como meta razonable de la existencia. Román Gubern ha graficado cómo los productores de esos mensajes e imágenes gobiernan inexorablemente nuestra vida consciente e inconsciente:

“...tal abundancia de imágenes, en vez de mostrarnos la realidad nos la oculta, en vez de exhibir el mundo lo deforman, porque con su profusión pretenden enmascarar con frecuencia las carencias sociales que nos rodean. La opulencia de la sonrisa publicitaria y la belleza de las stars funcionan como eficaces biombo de las frustraciones colectivas y de los déficits sociales. Por eso

*hay que matizar cuidadosamente la afirmación habitual que asegura que las imágenes públicas son puestas en escena espectacularizadas y hechas visibles de los contenidos psíquicos e ideológicos del imaginario colectivo, ya que las industrias culturales son sobre todo generadoras de deseos, activadoras de las pulsiones libidinales que gobiernan nuestra conducta consciente e inconsciente, aunque oculten cuidadosamente tal función manipuladora”.*¹⁷

Ante toda esa compleja relación entre emisores y receptores de mensajes, más la intervención mediática de los productos comunicacionales, la Educomunicación se convierte en una línea orientadora, que cual conjunto estructurado de elementos teóricos y metodológicos está destinado a apoyar el ejercicio de la decodificación de los mensajes, así como a apoyar el desarrollo de los aprendizajes. Frente a lo oculto y latente, las prácticas educomunicacionales son medios para el descubrimiento de la sustancia de los mensajes y para la recreación de la realidad como posibilidad para la construcción de espacios accesibles a la vida de los hombres y de la sociedad.

Una de las vías para conseguir que la Educomunicación cumpla su cometido como campo de conocimiento y de acción, será reflexionar -con mirada epistemológica- sobre sus vinculaciones con los conceptos y categorías de la filosofía, de la comunicación, de la cultura y la ética, de la educación y la pedagogía, de la economía y la historia, en fin, con el conjunto de las ciencias sociales, para reafirmar la validez de este campo de conocimiento e ir logrando su depuración, así como para ir consiguiendo la consolidación de sus principios, recursos, estrategias y prácticas.

NOTAS

- 1 Cfr. Poligrafiado sobre Curso de "Epistemología de las Ciencias Humanas" sustentado por Rodolfo Agolia en el Ciclo Doctoral de Filosofía de la PUCE. 1985.
- 2 Idem.
- 3 BARRAGÁN, H. *Epistemología*. Santafé de Bogotá. Universidad de Santo Tomás, 8va. Reimpresión. 1996. p. 8.
- 4 Ibidem, p. 9.
- 5 Cfr. Poligrafiados sobre Curso de "Epistemología de las Ciencias Humanas" sustentado por Rodolfo Agolia. PUCE. 1985.
- 6 Citado por BARRAGÁN, H. Op. Cit. pp. 11 y 12.
- 7 Citado por BARRAGÁN, H. Op. Cit. p. 19.
- 8 MARX, C. *Tesis sobre Feuerbach*. Bogotá. Ediciones Textum, p. 111.
- 9 KUHN, T. *¿Lógica del descubrimiento o psicología de la investigación?*, en LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A. *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona. Ediciones Grijalbo, S.A. 1975. pp. 81 y ss.
- 10 Cfr. BARRAGÁN, H. Op. Cit. pp. 23-29.
- 11 Cfr. BARRAGÁN, H. Op. Cit. pp. 87-96.
- 12 Cfr. ABBAGNANO, N. Op. Cit. Tomo III. pp. 649 y ss.
- 13 POPPER, K. y OTROS *La Lógica de las Ciencias Sociales*. México. Editorial Grijalbo, S.A. 1978. p. 11.
- 14 Ibidem, pp. 11 y 12.
- 15 Cfr. DON MARTINDALE *La Teoría Sociológica: Naturaleza y Escuelas*. Madrid. Aguilar de Ediciones. 1978. pp. 441 y ss.
- 16 Ibidem pp. 441 y 442.
- 17 GUBERN, R. *La mirada opulenta: Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona. Editorial Gustavo Gili, S.A. 3ª. Edición. 1994. p. 405.

BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA UNA REFLEXIÓN TEÓRICO-FILOSÓFICA EN TORNO A LA EDUCOMUNICACIÓN

2.1. LA EDUCOMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO DEL DESARROLLO DE LA FILOSOFÍA, LA CULTURA Y LA ÉTICA

La consolidación de los estudios, investigaciones y proyecciones de la Educomunicación dependerá en gran medida del estatus científico que alcance la disciplina en los contextos intelectuales y culturales.

A este respecto, es necesario advertir que todas las áreas del conocimiento, así como las tendencias del pensamiento en general, están supeditadas en su desarrollo a las características que tienen los escenarios en los cuales se desarrollan, y al nivel que han alcanzado los campos del conocimiento científico que son su sustento.

En el intento de visualizar el desarrollo de la Educomunicación en el contexto del desarrollo de la filosofía, la cultura y la ética, vale la pena remitirse a reflexiones anotadas por don Martindale en sus revisiones sobre los orígenes de la sociología europea. Se expresa lo siguiente:

“Dos cosas suelen ser ciertas en relación con una disciplina científica en los primeros estadios de su desarrollo: 1) que depende en gran medida del contexto intelectual que le rodea; 2) que las ideas se organizan en escuelas. Es inevitable que una disciplina nueva dependa más del contexto intelectual en que surge que una disciplina antigua, mejor establecida. En el momento de su aparición, la nueva disciplina raramente ha-

brá inventado muchas de las ideas que luego formarán su núcleo, ni habrá adquirido mediante sus propios recursos de investigación, muchos de los hechos que trata de explicar.”

Es preciso rescatar la idea de que una disciplina científica (en nuestro caso la Educomunicación) en su nacimiento “depende” en gran medida del contexto intelectual que le rodea. El referido autor cree que la afirmación es válida en muchos de los casos de las ciencias sociales y humanas, como la Psicología, la Economía, la Sociología, la Antropología.

Pero más allá de la relación establecida como necesaria entre el nacimiento de una nueva disciplina científica y el contexto intelectual y cultural que le rodea, parece que es mucho más importante vincular a esta disciplina con un referente histórico concreto. Con toda razón, Marx y Engels, en la “Ideología Alemana”, afirmaron que son las formas de vida material de los hombres y en general el carácter que tiene una sociedad concreta los que dan coherencia y sustento a toda forma ideológica, es decir, a toda forma de pensar.²

A partir de lo señalado, se puede afirmar que toda historia del pensamiento -lo cual es válido también para la Educomunicación- es suficientemente comprensible cuando se la entiende concatenada e indisolublemente relacionada con su corres-

pondiente contexto histórico, social y cultural. Las ideas no tienen historia por sí solas ni evolucionan de modo autónomo, sino que su historia y evolución solo pueden ser explicadas a partir de una sociedad concreta, con un proceso histórico concreto.

De modo que nuestro estudio dirigido a caracterizar las bases epistemológicas para aproximarnos a una reflexión teórico-filosófica en torno a la Educomunicación, no puede circunscribirse tan solo a relacionar las expresiones de la educación y de la comunicación con el clima intelectual y cultural prevaleciente en nuestro país y en Latinoamérica, durante los últimos treinta años, sino que rebasando la mera relación explicativa, hay que esforzarse por encontrar la trabazón que tienen los procesos de la Educomunicación –su teoría, su praxis, sus expresiones, alcances y limitaciones– con los procesos económicos, sociales, políticos y culturales. A este propósito, recordemos una sólida idea desarrollada por el filósofo argentino Arturo Andrés Roig en su obra “Esquemas para una historia de la Filosofía Ecuatoriana”:

“Puede legítimamente suponerse que en conjunto toda la filosofía de una época, sobre todo aquella que permite ser leída como ideología, es un programa justificativo del modo como una determinada clase social o determinados grupos de poder, reformulan las demandas de la sociedad. De este modo resulta claro que una periodización del pensamiento, en particular el filosófico (diremos en nuestro caso también el social, el político y el vinculado con los procesos de la Educomunicación), no puede ser ajena a toda otra periodización y en particular no puede serlo respecto de aquella que ordena globalmente toda forma de discurso en cuanto que atiende al todo de la estructura social.”⁶

En nuestra reflexión teórica, se quiere destacar que en el desarrollo de la Educomunicación subyacen una racionalidad y unos esquemas de carácter histórico y social. Estos pisos tienen a su vez correlatos con expresiones de la filosofía y la cultura. Por ello es que creemos de inmensa utilidad hacer algunas referencias a antecedentes de las relaciones de la Filosofía, la Cultura y la Ética en el marco histórico del siglo XIX, a algunas líneas del debate filosófico en el siglo XX y en el período contemporáneo, y consecuentemente a las relaciones entre Filosofía, Cultura y Educomunicación.

2.2. RELACIONES ENTRE FILOSOFÍA, CULTURA Y ÉTICA EN EL MARCO HISTÓRICO DEL SIGLO XIX

Como se ha insinuado, el desarrollo del pensamiento en general, y del pensamiento filosófico en particular, guardan correspondencia con los procesos que viven las sociedades. A cada momento histórico le caracteriza un modo de ser de la ideología. Así tenemos, entonces, que son específicas las expresiones de la filosofía, de la ciencia, de la cultura, de la ética y de la política en los distintos momentos históricos de las sociedades. Pero es importante encontrar cómo la filosofía se contextualiza con los lineamientos que en general ha asumido la cultura, como totalidad social.

Si se mira, sobre todo, la Europa occidental del siglo XIX, se puede advertir que la etapa de consolidación del capitalismo industrial tuvo una forma específica de quehacer filosófico. La Revolución Industrial y la etapa de auge del capital monoplónico tuvieron su representación en las fi-

losófilas idealistas, que no fueron otra cosa que la más alta estructuración del pensamiento de la burguesía dominante.

A lo largo del siglo XIX, estructurándose sobre las bases del sistema filosófico kantiano, influyeron poderosamente en todo el pensamiento occidental las distintas versiones del idealismo objetivo, particularmente representadas en las ideas de Fichte, Schelling y Hegel.

La cultura y la ética en las sociedades de esos períodos tienen correspondencia con las líneas filosóficas traducidas en las formas del idealismo objetivo. Merecen mención especial las particularidades conceptuales acerca de la cultura, a partir de las ideas, categorías y proposiciones desarrolladas por Hegel.

Al intentar la elaboración de una síntesis acerca de las visiones de la cultura, a partir de las concepciones de la filosofía, hay que tener en cuenta que se han manejado distintos referentes. Cuando menos pueden destacarse tres posiciones básicas:

- a) *La cultura como el proceso social que se resuelve en la sola acción del sujeto. En esta posición se da supremacía a la conciencia como factor fundamental del conocimiento y de la acción del hombre.*
- b) *La cultura explicada centralmente como objeto o producto producido por un productor. En contraposición con la subjetivización de la cultura, aquí se parte o se visualiza la objetivización de la misma.*
- c) *La cultura vista desde el proceso de producción de los objetos culturales. Es decir, se ponen de relieve las formas cómo el hombre y las sociedades producen los bienes materiales y espirituales, bases de sustentación de la vida social.*

Sujeto, objeto y proceso en la construcción de la cultura, sobre todo desde el siglo XIX, han sido referentes en los que se han centrado tres grandes tendencias del pensamiento filosófico occidental.

La cultura como sujeto o conciencia ha estado enfocada por las distintas expresiones del idealismo subjetivo (Descartes, Hume, Berkeley y en alguna medida Kant). Por su lado, la visión de la cultura como objetivación fue preocupación del idealismo objetivo (Fichte, Schelling y Hegel).

A su turno, el pensamiento marxista insistió en la concepción de la cultura, basándose en la consideración del proceso de producción de los bienes y objetos culturales. La cultura, así como la construcción o sustentación de la sociedad solo son posibles gracias a la acción del hombre en los procesos productivos, que no son sino la manifestación de cómo la fuerza de trabajo actúa en la transformación de la realidad económica y social.

Aproximación a una interpretación hegeliana de la cultura

Hay que recordar que fue Hegel quien introdujo la tesis del “Espíritu Objetivo”. Desde ese concepto se entiende la cultura fundamentalmente como producto. Naturalmente, se trata de la cultura como producto producido por un productor. Así el arte, la religión, la ética, la filosofía son productos por excelencia.

Esta exigencia de Hegel se debe a que hay un proceso que tiene momentos de coagulación o totalización; el espíritu se encuentra a sí mismo en la facticidad histórica.⁴

La Filosofía es un quehacer, una investigación que solo se realiza en los sucesivos momentos de la producción espiritual.

La filosofía recapitula los momentos pasados: "...el ave de Minerva solamente levanta el vuelo al atardecer".

Consecuentemente, el espíritu subjetivo queda desplazado como elemento definidor de la cultura. Ciertamente que los individuos son necesarios. Pues, toda filosofía necesita de un pueblo. La existencia de los pueblos es lo más apropiado para las manifestaciones del espíritu. Pero con todo ello, el espíritu subjetivo no es propiamente sujeto de la historia. El espíritu subjetivo traduce al espíritu objetivo. Este es, en definitiva instancia, el papel de los filósofos. Porque solo así se logra la reconciliación con el pasado. Anotamos que esta visión de Hegel es una visión conservadora del pasado. La dialéctica de la reconciliación es la simple justificación del pasado.

En la filosofía hegeliana se trata de "una" dialéctica que está en función de los momentos afirmativos y negativos. Los momentos negativos son transitorios en el paso hacia la totalidad afirmativa. Sin equívocos, se puede hablar de una devaluación del sujeto, de una anulación de hombre como sujeto de la historia.⁵

Posición marxista frente a la cultura

A mediados del siglo XIX se formuló "otra" dialéctica surgida de la práctica social, sobre todo, en los procesos históricos vividos en Europa occidental. La Revolución Industrial, a la vez que acentuaba el proceso de dominación de la burguesía, generaba también una praxis teórica que era la inversión de la dialéctica hegeliana. Históricamente no es Marx quien realizó esa inversión, sino que supo expresar lo que estaba ocurriendo en los procesos sociales. Es que las masas buscan ser agentes de la historia.

Marx y Engels no comprenden la cultura por los simples productos (es decir, en cuanto manifestaciones del espíritu objetivo), sino que destacan el momento y el modo de producción. Señalan al sujeto de la producción como capaz de fuerza de trabajo. Desde entonces el discurso central versará sobre el salario; y ese discurso es inversión de la dialéctica hegeliana. La negación de ese tipo de dialéctica ya no se circunscribe a las totalizaciones, sino que pone la atención en las rupturas del proceso. Los momentos de totalización son transitorios y se encuentran relacionados con los procesos sociales y con el movimiento de las masas oprimidas.

En consecuencia, comprender la cultura es analizar el momento de producción. La clave de lo producido no está en el producto mismo, sino en el modo cómo el objeto ha sido producido. De ahí que en el análisis de las características que ha tenido la vida económica de las sociedades no importe tanto la consideración de fenómenos o categorías como el "producto interno bruto", "el ingreso per cápita", "la tasa de inflación", sino que es necesario desentrañar el proceso de explotación que se genera al interior de determinada formación económica social.

Este cambio metodológico para el análisis de la sociedad, la ética y la cultura ha ocurrido desde el siglo XIX. Desde entonces se ha dejado de ver a Europa como el continente poseedor de "la cultura" por excelencia. Tal era el esquema impuesto, que quien tenía los museos más asombrosos presumía que era el heredero de "la cultura". Pero en medio de esa sociedad, con una emergencia incontenible, se levanta una poderosa fuerza social nueva. Esa fuerza social incineró en los tiempos

de la Comuna de París las famosas Tulle-rías, que eran el símbolo del espíritu objetivo. Ese fantasma que se ha erguido es el proletariado.

Hoy los teóricos europeos han entrado en crisis, y han descubierto que son logocéntricos. Pesa sobre ellos un sentimiento de culpa. Tales son los casos de Derrida, Foucault y del mismo Althusser. Hoy Europa se plantea la problemática del sujeto. Para América Latina no hay tal problema. Nuestra preocupación es la liberación y la justicia social. Nuestro reto es proponer y realizar cambios estructurales. Hoy nuestro compromiso es hacer denuncias teóricas, que sean resultado y a la vez den forma a la praxis social.

Incidencia de la teoría marxista de la mercancía como producto del trabajo

Una teoría de la cultura, en el momento en que prescinde considerar el acto de producción, termina centrando su atención en un sujeto trascendental o en la supremacía del objeto cultural producido. En el segundo caso, además de que la cultura oculta todo un sistema de dominación y explotación, se tiende a la fetichización de los bienes culturales: obras de arte, sistemas filosóficos o políticos, etc. Esta fetichización, entonces, consagra el dominio de unas clases sobre otras, y determina que por ejemplo un discurso filosófico o político adquiera prevalencia institucional dentro del conjunto de la producción intelectual de la sociedad.

La comprensión de este fenómeno no puede dejar de considerar la incidencia del contenido de la teoría marxista de la mercancía en la producción.

Según Marx (El Capital.- Capítulo de la mercancía: La mercancía y su secreto), en la sociedad capitalista las relaciones entre los productores parece que no son relaciones entre hombres, sino entre las mercancías. El trabajo social, las relaciones sociales están determinadas por el mercado, por el intercambio de mercancías. De modo que las mercancías son la expresión de las relaciones sociales entre los hombres. La cosa, que es producto del productor, en el mercado y en la relación con otras cosas, se independiza del productor y parece que adquiere vida propia. A esa mercancía los hombres le atribuyen cualidades propias que en realidad no las tiene. Así las relaciones entre mercancías encubren las verdaderas relaciones entre los hombres. Esta materialización de las relaciones sociales de producción basada en la propiedad privada de los medios de producción es lo que se llama la fetichización de la mercancía, que en su forma acabada llega a la fetichización del dinero. Ha planteado Marx que la supresión de la propiedad privada de los medios de producción determina también la desaparición del fetichismo de la mercancía.⁶ Es decir, el objeto producido tiene sentido en cuanto satisface socialmente las necesidades de los productores. El valor del objeto producido no está en el hecho de ser producto, sino que considerados el acto de producción y el trabajo social que los determina, su valor primordial es el valor de uso y no el valor de cambio.

De igual manera, los bienes espirituales y materiales de la cultura tienen valor cuando socialmente contribuyen a la realización del hombre, al rescate de su dignidad y a la satisfacción de sus fundamentales necesidades. Esto implica necesaria-

mente la abolición de la explotación del hombre por el hombre.

Más allá de lo señalado acerca del enfoque que hace el marxismo sobre el sentido del proceso de producción en la provisión de bienes que ocurre en una sociedad, resulta de interés mencionar algunas acotaciones aportadas por Ernest Mandel respecto de la relación dialéctica entre producción material y superestructura social y, sobre todo, acerca de la crítica a la concepción mecánica errónea en que a veces se ha incurrido cuando se ha reafirmado una pura relación mecanicista entre producción económica y superestructura social. Anotamos las expresiones del ideólogo marxista belga.

“Para supervivir, cualquier sociedad humana debe producir. La producción de subsistencias –en sentido amplio o estricto del término, es decir, la satisfacción de necesidades de consumo- y de los instrumentos y materiales de trabajo necesarios para esta producción, es la condición previa a cualquier organización o actividad social compleja.

El materialismo histórico afirma que la manera cómo los hombres organicen su producción material constituye la base de toda organización social. Esta base determina a su vez todas las otras actividades sociales, a saber, la administración de las relaciones entre los grupos humanos (especialmente la aparición y desarrollo del Estado), la producción espiritual, el derecho, la moral, la religión, etc. Estas actividades llamadas superestructura social permanecen siempre de un modo u otro, ligadas a la base...

El materialismo histórico no afirma de ningún modo que la producción material (el factor económico) determine directa e in-

mediatamente el contenido y la forma de todas las actividades llamadas de superestructura. La base social que no es la actividad productiva en tanto que tal, es menos aún “la producción material” tomada aisladamente. Son las relaciones sociales que los hombres establecen en la producción de su vida material. El materialismo histórico, hablando con propiedad, no es un determinismo económico, sino más bien un determinismo socio-económico.

Por tanto, las actividades a nivel de superestructura no se derivan directamente de estas relaciones sociales de producción. No están determinadas por ellas nada más que en última instancia. Entre los dos niveles de actividad social se intercalan una serie de mediaciones.”

La crisis de las filosofías del sujeto

En otro sentido, la prescindencia de la consideración del acto productivo en la teoría de la cultura llevó a la valorización extremada del sujeto. Esta actitud está estrechamente ligada o vinculada con las llamadas filosofías del sujeto o de la conciencia. La conciencia, dueña del concepto, tenía supremacía sobre toda la realidad. Este fue el punto de vista de Platón con su mundo de las ideas, de Descartes con su “cogito, ergo sum”, de Kant con el sujeto trascendental y más recientemente de Husserl con su fenomenología.

Revisaremos someramente cómo estas filosofías entran en crisis al ser negadas por las conocidas filosofías de la sospecha sustentadas primordialmente por Nietzsche, Marx y Freud. Los planteamientos que señalamos a continuación han sido expuestos con mucho acierto en un interesante análisis realizado por el profesor Arturo A. Roig.⁸

Tal parece que en estas filosofías de la conciencia lo ideológico era algo extraño al concepto. Los filósofos creían poseer el saber puro, transparente. Pero, contrariamente, desde la segunda mitad del siglo XIX, las filosofías de Nietzsche, Marx y Freud impulsaron una filosofía del objeto y de la representación. En las nuevas tendencias se termina con la concepción de que hay una filosofía de la libertad y más bien surge una filosofía como liberación. Así también “la conciencia aparece ahora como un lado oscuro que enturbia su función cognoscitiva y que tiene su origen en un impulso de dominación social”.

Nietzsche, desde una posición irracionalista, cree equivocado pensar que el estado de conciencia sea lo más perfecto. Hace un llamado a encontrar la perfección donde hay menos lógica. Las posibilidades de objetividad en la vida están condicionadas por algo preconsciente que es la “voluntad de vivir”. El irracionalismo de Nietzsche tiene la significación de haberse constituido en la primera filosofía contestataria frente a las filosofías idealistas de la burguesía decadente del período. Por supuesto, que la polémica que empieza a desatarse con el pensamiento de la burguesía más tarde va a tener otro contenido cuando se reafirme el pensamiento que sintetiza las ideas y la movilización política del proletariado.

Respecto de lo anotado sobre la crítica de Nietzsche a las filosofías de la conciencia, vale la pena mencionar algunas opiniones de Georg Lukács concernientes a los alcances y limitaciones de la posición filosófica del autor de “Así habló Zaratustra”:

*“...Nietzsche, como psicólogo de la cultura, estético y moralista, es tal vez el más ingenioso y multifacético exponente de este estado de espíritu consciente de sí mismo, de la decadencia. Pero su significación va todavía más allá, pues al mismo tiempo que reconoce la decadencia como el fenómeno fundamental de la trayectoria burguesa de su tiempo, se propone señalar el camino para salir de ella. Entre los intelectuales más vivos y más despiertos que caen bajo la influencia de una concepción decadente del mundo, surge también, necesariamente, el anhelo de sobreponerse a ella. Y este anhelo hace que se sientan extraordinariamente atraídos por las luchas de la nueva clase ascendente, del proletariado: ven en ellas, sobre todo en lo tocante a la manera de conducirse en la vida y a la moral, los signos de un posible saneamiento de la sociedad y, en relación con esto –y siempre, naturalmente, en primer lugar- de un posible saneamiento de sí mismos. Al pensar y sentir así, la mayoría de estos intelectuales no tienen, por supuesto, ni el menor vislumbre del alcance económico y social de una verdadera revolución socialista, enfocan ésta desde un punto de vista puramente ideológico, sin tener, por tanto, una idea clara de hasta qué punto y cuán profundamente una decisión en este sentido entraña la ruptura radical con su propia clase, lo cual tiene necesariamente que repercutir sobre la propia vida del intelectual que da ese paso. Pero, por muy confuso que este movimiento pueda ser, no cabe duda de que abarca a extensos círculos de la intelectualidad burguesa más avanzada y se manifiesta, naturalmente, con una vehemencia especial en los períodos de crisis”.*⁹

De toda forma, queda claro que el pensamiento de Nietzsche y de otros intelectuales de su tiempo tuvo el sentido de

falsar las proposiciones hasta entonces predominantes en la Europa occidental del siglo XIX.

Freud, en cambio, habla de la representación que tiene dos funciones: la “intencionalidad” y el “deseo” que interfiere en la primera, distorsionándola. El deseo es materia del psicoanálisis. Según Freud, la psicología profunda se preocupa ahora de la esencia de la conciencia que es el deseo. La intencionalidad, por el contrario, queda relegada, destruyéndose así la universalidad del concepto.

Las categorías de la intencionalidad y el deseo suplantán al peso ontológico de la conciencia como una realidad determinante de la existencia, funcionamiento y acción del hombre. Los conflictos y las neurosis no son consecuencias de almas enfermas, sino que están determinadas por las presiones o pulsiones que ejercen los deseos no satisfechos. La fluidez de la vida espiritual de los individuos se encuentra bloqueada en las regiones del inconsciente. Ludovico Geymonat nos entrega interesantes pistas sobre los contenidos del psicoanálisis como terapia para el tratamiento de las neurosis:

“Según la definición que dio el mismo Freud, el psicoanálisis es un método terapéutico aplicado en el tratamiento de las neurosis. Se trata de un método rigurosamente “psicológico”, que no recurre ni a fármacos ni a manipulaciones físicas, y que se funda exclusivamente en la relación personal entre el médico y el paciente (“psico-terapia relacional”).

“Neurosis significa “afección psicógena en la que los síntomas son la expresión simbólica de un conflicto psíquico, el cual tiene sus raíces en la historia infantil del sujeto y

*constituye un compromiso entre el deseo y la prohibición” (Laplanche y Pontalis). Conflicto, en el lenguaje psicoanalítico, tiene un valor esencialmente intrapsíquico, y no debe confundirse con el stress, que concierne a la relación entre el sujeto y los factores externos”.*¹⁰

El tratamiento médico-experimental realizado mediante el método terapéutico del psicoanálisis fue una prueba contundente de la crisis y decadencia de las filosofías de la conciencia. Por la exploración científica, se llegaba a la interioridad y a las causas de la psique humana. Con ello se cerraba la historia en la que se había atribuido a fuerzas sobrenaturales la acción productora de las patologías y desórdenes psicológicos. El pensamiento freudiano, en su investigación y búsqueda de salidas a los problemas psicológicos, abrió caminos que mostraron las estructuras subyacentes de la vida consciente. El mismo Geymonat proporciona una explicación de las complejidades implícitas en el método de curación psicoanalítico:

“Para la curación de la neurosis se precisará reducir las exigencias del superyo y satisfacer las pulsiones, dentro de los límites de un permanente respeto del principio de realidad. Este resultado presupone que se hagan aflorar al nivel de la conciencia las pulsiones libidinales y/o las representaciones a ellas vinculadas, las cuales, por un procedimiento indicado con el término “represión”, han sido confinadas en el inconsciente por efecto de una inhibición-acción, a su vez, inconsciente que proviene del superyo. Sin embargo, no basta con que el paciente llegue a darse cuenta de los conflictos a nivel meramente intelectual. El paciente debe poder intuir por sí mismo, tanto como sea posible, la naturaleza de sus conflictos (la

*“comunicación” por parte del experto es insuficiente), pero el simple “reconocimiento” no equivale a liberación. La inhibición debe ser “sentida”, “revivida”, para que se haga posible vencerla. Dicho de otro modo debe tener lugar la “transferencia”, actitud afectiva por la cual el paciente reproduce, en sus relaciones con el terapeuta, las que durante su infancia vivió con los padres u otros parientes, tanto en sus aspectos “positivos” (amor, confianza, estimación...). El paciente, en suma, debe proyectar sobre el terapeuta un conjunto de significados tales que la persona de éste acabe sustituyendo a otra persona conocida con anterioridad, debe revivir situaciones conflictivas ya vividas en el pasado”.*¹¹

No hay la menor duda que el psicoanálisis y todo el pensamiento de Freud y de sus seguidores significaron una enorme fisura para las filosofías de la conciencia pura. Con ello se habían inaugurado las líneas de la modernidad en la comprensión de la filosofía, de la cultura y de la ética. No obstante, uno de los problemas que persistirá a posteriori será el referido a las relaciones, superposiciones o contradicciones entre ciencia y metafísica. Prestarán atención al carácter de estas relaciones las tendencias filosóficas que impulsaron el renacimiento de las posiciones positivistas.

Para Marx, el concepto fundamental es el de representación. Hay que poner atención a la vida social y a las relaciones sociales que están encubiertas. La depuración de lo ideológico –en el sentido de encubrimiento negativo– se logra por un método crítico. Los intereses de clase se corresponden con la voluntad de poder y del deseo. Hay necesidad de una hermenéutica que permita descubrir la conciencia.

Por otra parte, en Marx la doctrina del reflejo afirma la prioridad del ser social so-

bre la conciencia social, del objeto sobre el sujeto. En la “Ideología Alemana” se expresa al respecto:

*“...para nosotros el punto de partida es el hombre real, activo, que vive de cierto y determinado modo. Y con base en su vida real explicamos el desarrollo de su ideología, que es reflejo y eco de aquella. Incluso las fantasmagorías que se finge en su cerebro, se asientan necesariamente en su vida material, la cual es susceptible de comprobar por vía empírica, ligada a ciertos presupuestos materiales y que son sublimaciones de ella. Con esto la moral, la religión, la metafísica y las demás especies de ideología, así como las formas que revisten en la conciencia humana, vienen a perder los rasgos de independencia que hasta ahora ostentaban. No tienen historia, no tienen evolución; las gentes, que desarrollan su producción material y sus contactos materiales, al mismo tiempo que su actividad cambian también su pensamiento y los productos de éste. No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida a la conciencia”.*¹²

Es claro que estos tres sistemas contribuyen a dar muerte a las filosofías del sujeto o de la conciencia, que han sido precisamente el sustento del europeocentrismo, del logocentrismo y de la llamada “cultura occidental”. Obviamente, no se quiere decir con esto que todo aquello que lleva la marca de “occidente” sea repudiable. Es rescatable de la civilización occidental todo aquello que pueda contribuir a la liberación del hombre. En ratificación de esta idea, Lenin ha expresado:

“Las revoluciones anteriores se hundieron porque precisamente los obreros no pudieron sostenerse con una firme dictadura y porque no comprendían que para sostenerse no basta la dictadura, no basta la violen-

*cia, la coerción; solo es posible asimilando la experiencia cultural y técnica del capitalismo progresista y haciendo servir a todos sus hombres”.*¹³

2.3. DEBATE FILOSÓFICO EN EL SIGLO XX Y EN EL PERÍODO CONTEMPORÁNEO

Ascenso y crisis del pensamiento contemporáneo

Contraposición positivismo-espiritualismo

Nicolás Abbagnano, en su Historia de la Filosofía, hace referencia a que durante la segunda mitad del siglo XIX, el positivismo había puesto en crisis el concepto mismo de filosofía, ya que se pretendía la identidad entre filosofía y ciencia. La metafísica tradicional fue puesta en juego en cuanto a su vigencia y suplantada por las disciplinas positivas: la cosmología fue sustituida por las ciencias naturales, la psicología por la psicofísica y la teología por la fuerza actuante del mundo natural. La sociología era el único acceso posible a los hechos del mundo social. Se avizoraba también que la ética, la economía, el derecho y la historiografía se independizarían de la filosofía.

Para el positivismo, lo “espiritual” debía ser considerado en la esfera de la naturaleza. Pues, el positivismo es un naturalismo o reduccionismo naturalista. Nada existe o puede existir, en el espíritu como en la naturaleza, que no sea un hecho o un conjunto de hechos, sometido a leyes naturales y determinado por estas leyes.

Ante esta situación, el espiritualismo se constituyó en la primera reacción frente al positivismo. Esta es una reacción motivada por intereses preferentemente religio-

so o morales que buscaban resaltar un ámbito descuidado por el positivismo: la auscultación interior o conciencia.

El espiritualismo en sus actitudes fundamentales se remonta a expresiones muy antiguas: el “retorno del alma a sí misma” de Plotino, el “noli foras ire” de San Agustín, el “cogito” de Descartes, la “autoconciencia” de los románticos, la “reflexión o la experiencia interna” de los empiristas o psicologistas. Todas estas son manifestaciones de cómo el hombre toma como objeto de investigación su propia interioridad.

Desde la segunda mitad del siglo XIX hasta nuestros días, han surgido muchos pensadores que se han adherido a la investigación de la conciencia en contraposición a las preocupaciones por la naturaleza y la exterioridad. Contrastando con el positivismo que centró su atención en el mundo natural, el espiritualismo reconoce como objetivos propios de la filosofía la descripción y explicación de los datos de la conciencia.

Para el positivismo el único texto estuvo constituido por los hechos naturales. En cambio, para el espiritualismo el único texto está constituido por los testimonios de la conciencia. Por testimonios de la conciencia se entienden no solo la “experiencia interna” o la “reflexión”, sino también las experiencias del corazón y del sentimiento, los ideales morales y religiosos tradicionales, como la libertad, la trascendencia de los valores y la manifestación de lo divino.

El espiritualismo de la segunda mitad del siglo XIX y buena parte del siglo XX se contraponen al idealismo romántico, en cuanto niega la identificación de lo infinito con lo finito, e insiste en la trascendencia de lo infinito (Absoluto o Dios) respec-

to a su manifestación en la conciencia. En lo gnosceológico, el espiritualismo asume la actitud idealista en cuanto hace de la conciencia su punto de partida y su criterio, y en cuanto considera todo objeto como posible solo por la conciencia y en la conciencia.

Frente al obstáculo de lo natural, el espiritualismo niega la materia como tal y la reduce al espíritu. Subordina todo a lo providencial o divino dominado por el finalismo. Todo depende, en fin, de un principio ordenador del mundo.

Con estos contenidos, el espiritualismo tuvo como representantes, entre otros, a: M. Fichte, Lotze, Spir, E. Hartmann, Lequier, Ravaisson y Boutroux.

Pero hay que advertir que, sobre todo en las siguientes décadas del siglo XX, hubo un renacimiento de las filosofías de los siglos XVIII y XIX. Tales fueron los casos del neoempirismo, del neohegelianismo y del neopositivismo. Nos vamos a referir a esas nuevas formulaciones del pensamiento como también a otras propuestas filosóficas gravitantes en el pensamiento de nuestros días, y que han aportado tesis a la ética y al mundo de los valores¹⁴.

Neohegelianismo o el renacimiento de Hegel

En las primeras décadas del siglo XX en toda Europa se experimenta un proceso de decadencia tanto del positivismo como del espiritualismo. A la vez se registra el retorno al pensamiento hegeliano y, consecuentemente, la recuperación de los postulados del idealismo objetivo. En este retorno y recuperación, se destaca la prestancia del neohegelianismo italiano con los aportes del pensamiento de Benedetto Croce y Giovanni Gentile.

Benedetto Croce pretendió recuperar elementos del marxismo, pero llegó a una posición liberal, opuesta al fascismo y al socialismo. Se destacó por sus escritos en torno a la estética, lo cual fue una reacción que reivindicaba el arte frente a las posiciones de los positivistas. Acepta la tesis de Hegel que reduce el universo a la vida del espíritu en permanente desarrollo dialéctico. A diferencia de Hegel que habló de la “dialéctica de los opuestos”, Croce plantea una “dialéctica de los distintos”.

Croce señala dos actividades en la vida del espíritu: teoría y práctica. A la actividad teórica pertenecen las categorías de estética y de lógica (Filosofía). A la actividad práctica corresponden las categorías de la economía y la categoría moral (búsqueda del bien). Resultan cuatro categorías identificables o interrelacionadas: belleza, verdad, utilidad y bondad. La vida del espíritu gira alrededor de esas categorías fundamentales. Croce vincula la categoría de utilidad (economía) con el derecho y la política. Pero, en realidad, se destaca la insistencia en separar la economía de la actividad estética, lógica y ética. En contraposición con el marxismo, Croce nunca ubicó la economía como base del desarrollo de la historia y de la sociedad.¹⁵

Otra de las líneas del pensamiento de Croce es la relacionada con el historicismo. En cuanto a la concepción de la historia, sus puntos de vista no se diferencian del racionalismo absoluto de Hegel. Abagnano resume esa visión de la historia de la siguiente manera:

“...Croce ve y alaba en Hegel, sobre todo, el odio contra lo abstracto e inmóvil, contra el deber ser que no es, contra lo ideal que no es lo real...Con Hegel Dios había bajado definitivamente del cielo a la tierra y no

había que buscarlo ya fuera del mundo, donde no se habría encontrado del mismo más que una pobre abstracción, forjada por el espíritu humano en determinados momentos y para ciertos fines suyos. Con Hegel se había adquirido la conciencia de que el hombre es su historia, la historia única realidad, la historia que se hace como libertad y se piensa como necesidad, y no es ya escuela caprichosa de los acontecimientos contra la coherencia de la razón, sino que es la actuación de la razón, la cual debe llamarse irracional solo cuando se desprecia y se desconoce a sí misma en la historia”¹⁶

Hizo también presencia en la filosofía de Croce la polémica entre la racionalidad de la historia y la racionalidad del imperativo moral. El filósofo italiano supo distinguir esos dos racionalismos. En ningún momento encontró aceptable que a partir del racionalismo histórico se justificaran como hechos históricos los hechos consumados. Frente a esa pretensión estaba la fuerza inexorable del imperativo moral. La referencia a este último asunto es importante para la sustentación de la temática relacionada con el mundo de la axiología y de los valores. Abbagnano hace una síntesis de las apreciaciones de Croce respecto de la racionalidad del imperativo moral frente a la racionalidad de la historia:

“...bajo el impulso de las vicisitudes históricas contemporáneas, que se prestan mal a confirmar la perfecta racionalidad de la historia y su total justificación, Croce ha ido introduciendo una distinción que debería evitar el hacer servir aquella tesis para la cínica aceptación del hecho consumado o del éxito. Es decir, ha distinguido la racionalidad de la historia de la racionalidad del imperativo moral. Todo en la historia es racional, porque en ella todo “tiene su razón

de ser”. Pero también es racional el imperativo moral, esto es, “aquello que a cada uno de nosotros, en las condiciones determinadas en que estamos colocados, la conciencia moral nos manda a hacer”. Pero el imperativo moral en este sentido es precisamente aquel deber ser que pretende dar lecciones al ser, contra el cual se ha encarnizado siempre el desprecio de Hegel y del mismo Croce. Y su aceptación como un “racional” diverso de la racionalidad necesaria de la historia tiene el mismo efecto que, en el dominio de la estética, tenía el reconocimiento de formas o modos de expresión distintos de los poéticos: esto es, hacer imposible la unidad y la circularidad de la vida espiritual y destruir el supuesto fundamental de la filosofía del espíritu. En efecto el paso de la forma teórica a la forma práctica (del pensamiento a la acción) se justifica solo en el sentido de que la primera debe iluminar y dirigir a la segunda que sería ciega e irracional sin ella. Pero, si todo el conocimiento es historia, si toda la historia es justificación de lo que ha acontecido y acontece, la única actitud legítima, teórica y práctica a la vez, es la del que ve en toda decadencia un progreso, en todo mal un bien y en la obra del diablo la misma mano de Dios. Tal ha sido siempre, en efecto, la actitud de Hegel y tal continúa siendo la de Croce filósofo. Apelar entonces al imperativo moral como a algo racional de otro género significa querer dar, como individuo, lecciones a la historia, y como hombre, lecciones a Dios. En otras palabras, significa introducir no un racional, sino un irracional y restaurar la despreciada y ridiculizada posición del iluminismo”¹⁷

Como puede apreciarse, en Croce, la fuente de la ética y de la moral es la misma racionalidad que dimana del espíritu objetivo. Si el hombre, como individuo, debe actuar con ajuste a la racionalidad del im-

perativo moral, se evidencia que en el hegelianismo y en el neohegelianismo se da una identificación entre el individuo y la totalidad del espíritu absoluto. Habría aquí una suerte de panteísmo y de panenteísmo. Todo es idéntico al Absoluto o Dios, todos los entes se funden en el Espíritu Absoluto.

El idealismo filosófico de Gentile: una variante del neohegelianismo

La posición del idealismo filosófico de Gentile estuvo en contraposición con los postulados planteados por Croce, y además se caracterizó por reparos a las proposiciones del mismo Hegel. Se podría decir que Gentile practicó un neohegelianismo sui géneris. En contraste con el idealismo objetivo de Hegel, Gentile redujo su dialéctica a la dialéctica del sujeto pensante. La observación fundamental a Hegel consistió en su renuencia a aceptar la formulación de una lógica que traduce la estructura dialéctica de la realidad. A la vez que encuentra incoherente que a esa realidad se la conciba como espíritu, como ente pensable, y que no haya referencia al sujeto pensante. No es admisible, según el filósofo italiano, que se sostenga una dialéctica al margen del sujeto.

En suma, la posición de Gentile fue la de un retorno al idealismo subjetivo más radical que se había desarrollado en los siglos XVII y XVIII. En todo caso, su adscripción al pensamiento hegeliano puede interpretarse como un intento de desarrollar un idealismo subjetivo con categorías y postulados de la dialéctica. En el mejor de los casos, la filosofía gentiliana podría también entenderse como un esfuerzo de conciliación de los idealismos subjetivo y objetivo. Ludovico Geymonat, mediante las

expresiones que se citan a continuación, nos da su apreciación sobre aspectos básicos del pensamiento de Gentile:

“Lo que Gentile reprocha a Hegel es el haber antepuesto a la filosofía del espíritu no solo una abstracta y artificiosa filosofía de la naturaleza, sino una lógica, que no era sino una absurda tentativa de dialectizar lo concreto, entendido como realidad pensable y no referida al sujeto pensante. Para Gentile no hay desarrollo dialéctico fuera del sujeto; de ahí su rechazo de toda cristalización de los momentos del espíritu, en contradicción con la naturaleza dinámica del pensamiento en acto. Acto que no se puede trascender, puesto que constituye nuestra subjetividad misma. El Yo no puede ser nunca objeto de sí mismo. Así el idealismo se convierte en absoluto subjetivismo, y lo pensado pierde toda autonomía con relación al sujeto pensante.

Desde estas premisas Gentile acusa a la lógica hegeliana de traicionar el carácter dinámico de la dialéctica del pensamiento. Y con las mismas razones rechaza la dialéctica de la naturaleza: aceptar como única realidad el espíritu entendido como acto pensante, lleva a atribuir a la naturaleza una simple función negativa, de la que está ausente el momento de la mediación dialéctica. Gentile admite, ciertamente, una lógica del pensamiento pensado, pero esta es la lógica formal, abstracta. La lógica formal se funda en conceptos en el sentido tradicional del término, mientras que la lógica concreta es solo la del pensamiento vivo, fundada en una única categoría, en el “auto-concepto”, que se constituye “en el acto mismo del pensamiento que piensa”. El acto del pensamiento pensante es la única realidad efectiva. De ahí que se conozca al sistema gentiliano como actualismo. Es una filosofía idealista que no solo reduce toda la realidad al Yo, sino que reduce el Yo al acto

o acto puro que se actualiza perennemente".¹⁸

La fenomenología y el estudio de las percepciones inmediatas

Para Husserl, que fue el principal representante de la fenomenología, es importante destacar el innegable valor de la ciencia, pero sin que ésta tenga las pretensiones de liquidar a la filosofía, como se propuso el positivismo. Había que construir la filosofía como ciencia, y como ciencia rigurosa. Para que esto ocurriera, Husserl pensaba que los caminos no eran ni las propuestas de la metafísica tradicional ni los postulados del empirismo. Había que revisar los métodos de la investigación acerca de cómo se procesa el conocimiento humano.

La fenomenología plantea el abandono de la discusión sobre las relaciones entre sujeto y objeto. Auspicia la indagación del análisis de los datos puros, materia del conocimiento. Esto no quiere decir vinculación con lo empírico, sino el estudio de las percepciones inmediatas, provengan o no de la realidad, lo que se llaman "evidencias" o cualidades perceptivas: rojo, azul, blando, duro, etc. Geymonat nos explica el proceso del análisis que propicia la fenomenología:

"La misión característica que Husserl asigna a la fenomenología es el examen de estas "evidencias", es decir, de los fenómenos tal como se presentan a la intuición, independientemente del hecho que les corresponda o no una realidad. Aplicado el examen de la conciencia, el método fenomenológico ha llevado a nuestro autor a identificar la conciencia misma con la "intencionalidad". La estructura de la conciencia, su esencia, consiste precisamente en su "estar orienta-

da" hacia algo, y es precisamente este "estar orientado hacia" lo que Husserl denomina intencionalidad".¹⁹

Se destaca la categoría de "intencionalidad" como cualidad de la conciencia que está orientada hacia el conocer. A este proceso traducido como la intuición de las esencias ideales, Husserl llama "intuición eidética" y es la base de toda ciencia rigurosa.

En todo caso, no puede dejar de señalarse que la fenomenología ha tenido un papel importante en los esfuerzos metodológicos para indagar los procesos del conocimiento y el descubrimiento de la realidad.

El existencialismo como explicación de la relación hombre-mundo

No cabe duda que el existencialismo ha sido una de las corrientes filosóficas más influyentes del siglo XX. Sus raíces se remiten al pensamiento de Nietzsche y de Kierkegaard. En lo literario, sus orígenes podrían estar en Dostoiewski y Kafka. Sobre todo, después de la Segunda Guerra Mundial, fue una filosofía que surgió como un auténtico reflejo de la incertidumbre de la sociedad europea, dominada todavía por las catástrofes materiales y espirituales, y que emprendía el difícil camino de la reconstrucción. No podía influir de otro modo el dantesco cuadro de cincuenta millones de caídos en la guerra.

La filosofía existencialista ha centrado su atención en el análisis de la existencia, entendida ésta como modo de ser del hombre. Entiende, además, este modo de ser como modo de ser en el mundo. De ahí que su discusión atienda a dos problemas: el ser del hombre y el ser del mundo. Por

ello, el existencialismo tiene como tema único la relación hombre-mundo.

Hay un tercer elemento que destaca esta filosofía: el concepto de posibilidad dentro del análisis de la existencia. Es decir, se trata de definir la existencia del hombre como un conjunto de posibilidades en su relación con el mundo. El existencialismo ha hecho el esfuerzo de explicar el fenómeno de la existencia, al margen de las consideraciones de la metafísica. En el contexto del debate entre la esencia y la existencia, no es la esencia la que determina la existencia, sino viceversa. La afirmación de que la existencia precede a la esencia del ente, fue uno de los planteamientos clásicos de Jean Paul Sartre, destacado representante del existencialismo. Geymonat ha sintetizado así el contenido global de esta corriente filosófica:

*“A diferencia del fenomenólogo, el existencialista no tiene la menor intención de poner entre paréntesis el problema de la existencia, sino que se propone afrontarlo en toda su concreción; pero rechaza la pretensión metafísica de explicar la existencia basándose en principios generales: la realidad existencial no debe deducirse de definiciones a priori, sino que ha de ser escrupulosamente descrita, estudiada tal como se presenta en la efectiva experiencia humana, captada con todos sus caracteres, tanto si responden a los esquemas de la lógica como si no”.*²⁰

Será de interés en el desarrollo de este trabajo que de modo sucinto expresemos las ideas centrales, al menos de los tres más destacados representantes del existencialismo: Heidegger, Jaspers y Sastre.

Heidegger delimita dos ámbitos en la existencia humana. Por un lado, lo no auténtico, que es lo banal, lo insignificante,

el hombre en su relación con las cosas ordinarias de la vida cotidiana. Por otro, la existencia auténtica, a la que es posible llegar por la angustia existencial o por la experiencia de lo negativo. Por esta experiencia el hombre percibe su finitud, su nada. La insignificancia y el aislamiento envuelven a la existencia del hombre y del mundo.²¹ Además, de la reflexión sobre la existencia, Heidegger está preocupado por el fenómeno de la muerte, que es una categoría referencial de la vida y de la existencia. Geymonat hace mención de esta temática:

*“...la existencia humana halla una nueva limitación absoluta e insuperable: la muerte. En la muerte, cada cual se juega el propio ser en su totalidad, por lo que se puede decir que, hablando con pleno rigor, el vivir del hombre no es sino una incesante anticipación de la muerte. Solo la angustia al permitirnos comprender que la raíz de la existencia está en la nada, nos hace capaces de no tener miedo de la nada, de mirar a la muerte con impavidez. La libertad ante la muerte es la más profunda expresión de la existencia auténtica, y constituye la característica más directa del hombre auténticamente libre”.*²²

Según **Jaspers**, el carácter más profundo del ser es su tender a la trascendencia. Pero esto resulta algo inalcanzable para el hombre. Su realidad que se encuentra sumida fatalmente en la existencia se caracteriza por el naufragio. No es otra la situación del hombre cuando siente la presencia de lo absoluto, pero a ese absoluto no puede llegar, le es inasequible.

La misión del hombre es hacerle frente a ese destino insalvable. Tiene que aceptarlo libre y fatalmente. El aspecto positivo del destino del hombre consiste en com-

prender el significado real del naufragio y en tener conciencia de la trascendencia, aunque por su finitud no pueda alcanzarla.²³

Para **Sartre**, la libertad es la posibilidad permanente de la ruptura o aniquilación del mundo, que es la estructura misma de la existencia. Abbagnano cita unas expresiones del filósofo francés al respecto:

*“Yo estoy condenado a existir para siempre más allá de mi esencia, más allá de las causas y de los motivos de mi acto: estoy condenado a ser libre. Esto significa que no se pueden encontrar otros límites de mi libertad que la libertad misma; o si se prefiere, que no somos libres de dejar de ser libres”.*²⁴

Esto significa que la libertad no es el arbitrio o capricho momentáneo del individuo. Tiene sus raíces en la estructura más íntima de la existencia, es la misma existencia. Otra preocupación de Sartre tiene que ver con el destino de la libertad, categoría a la que concibe como la elección original y el proyecto fundamental del hombre. Pero esta libertad del ser humano está relativizada por la existencia. De ahí que podemos percibir en el existencialismo sartreano una ética y una moral también relativas. Esta es una posición proclive al amoralismo o al escepticismo ético. Abbagnano resume la concepción que Sartre tiene en torno a la libertad humana:

“...la libertad no se refiere tanto a los actos y a las violaciones particulares, cuanto al proyecto fundamental en el cual están comprendidos y que constituye la posibilidad íntima de la realidad humana, su elección originaria. El proyecto fundamental deja sin duda un cierto margen de contingencia a las violaciones y a los actos particulares;

pero la libertad originaria es la que es inherente a la elección de este proyecto. Y es una libertad absolutamente incondicionada. La modificación del proyecto inicial es posible a cada momento...

*La libertad permanece en los límites de la facticidad, esto es, del mundo. Pero esta facticidad es indeterminada: la libertad la pone el ser con su elección. Por esto el hombre es responsable del mundo y de sí mismo, en cuanto manera de ser. Todo lo que acontece en el mundo debe atribuirse a la libertad y responsabilidad de la elección originaria; por ello, nada de lo que le acontece al hombre puede llamarse inhumano”.*²⁵

El neopositivismo y la filosofía analítica

Este movimiento del pensamiento filosófico contemporáneo, que cobró auge a raíz de la conformación del Círculo de Viena, fue un intento de renacimiento del positivismo del siglo XIX. Tuvo como objetivo desacreditar a la metafísica tradicional. Los neopositivistas sostenían que descubrir que un problema no tiene sentido era una victoria para la razón tan significativa, como resolver un problema que sí tiene sentido. Señalaban también que resultaba inútil detenerse en debates sobre asuntos que no conducen a ninguna solución, en vez de preocuparse por problemas que sí tienen sentido.

Tarea básica de la filosofía era para los neopositivistas separar los problemas que realmente lo son de aquellos que no dejan de ser pseudoproblemas. La filosofía debía identificarse con la crítica del lenguaje, en particular de los lenguajes científicos. Para ello hay que purificar los equívocos de las reglas sintácticas. Estos equívocos conducen a la formulación de problemas aparentes o a la presentación de proposiciones carentes de sentido.

Para este trabajo la lógica es un apoyo extraordinario. Se evitan los engaños de la lengua ordinaria, se definen lenguajes particulares con símbolos artificiales rigurosos, y mediante el formalismo lógico se descubre la inconsistencia de los pseudo-razonamientos. Así se llega a los axiomas de las ciencias, que llegan a tener un carácter convencional.

La identificación de proposiciones fundamentales, las lógicas y las factuales, que nos demuestran si las indagaciones se aproximan o no a la verdad, es seguramente el postulado básico de la filosofía neopositivista. Geymonat nos manifiesta esta tesis de la siguiente manera:

“La distinción entre dos tipos de proposiciones, ambos lícitos y, sin embargo, estructuralmente irreductibles el uno al otro: las proposiciones lógicas y las proposiciones factuales. Las primeras son de índole tautológica, es decir, vacías de contenido, por cuanto su verdad o falsedad depende exclusivamente de su forma, del modo en que son aplicadas en ellas las reglas sintácticas (puramente convencionales) de la lengua a la que pertenecen; forman parte de este tipo, por ejemplo todas las proposiciones de la matemática pura. Las segundas en cambio, poseen un contenido preciso, por cuanto determinan una categoría de hechos empíricos capaces de verificarlas o de invalidarlas (es decir, de demostrar su verdad, si tales hechos tienen lugar realmente, o su falsedad, en el caso contrario).”²⁶

Wittgenstein y la filosofía analítica

Para este filósofo el tratamiento de los problemas filosóficos ha sufrido de los errores provenientes de la mala comprensión de la lógica del lenguaje. Según su punto de vista, todo cuanto puede decirse

se puede decir con claridad; y sobre aquello de lo que no se puede hablar, hay que guardar silencio. Por esta razón, el análisis filosófico debe evidenciar aquellas expresiones y proposiciones lingüísticas que son realmente significantes, y rechazar las que no lo son. Esto requiere de una teoría sobre la naturaleza del lenguaje²⁷. Geymonat ha puesto énfasis en los alcances de las proposiciones significantes en el contexto de la lógica del lenguaje:

“Para Wittgenstein, toda proposición es un modelo, una reproducción de un estado de cosas determinado. La capacidad de expresar los hechos del mundo reside en la identidad de forma, de estructura lógica, que existe entre el hecho y la proposición que lo expresa, exactamente en el mismo sentido en que hay identidad de estructura lógica entre un accidente de carretera y una reproducción del mismo realizada en un tribunal con modelos en miniatura. Las proposiciones significantes, aun las más complejas, pueden siempre reducirse a proposiciones simples (atómicas), que expresan hechos elementales (atómicos) mediante procedimientos de lógica. Una proposición significante será calificada de verdadera si el estado de cosas que expresa existe, y falsa en el caso contrario.”²⁸

Para Wittgenstein, junto a proposiciones empíricamente verificables o factuales, existen proposiciones siempre verdaderas, llamadas “tautologías”. Aquellas que no son empíricas o tautologías, son proposiciones carentes de sentido. Quedan, por ello, fuera del lenguaje y fuera de los límites del mundo.

De las últimas afirmaciones, se llegan a deducir conclusiones que son de enorme gravedad para la vida de los hombres en sociedad. Las proposiciones de la ética, la

moral, la religión, el arte o la metafísica, que no versan sobre fenómenos materiales y que no son reductibles a tautologías, carecen de sentido. Como de aquello no se puede hablar, desde el punto de vista de la lógica y de la filosofía, más bien hay que guardar silencio. En otras palabras, el neopositivismo y la filosofía analítica ignoran y niegan la necesidad de la ética y de la moral en las sociedades. También carece, entonces, de sentido la construcción de la cultura, como expresión de la construcción de la misma sociedad.

En el análisis filosófico solo quedan intactas las ciencias empíricas, compuestas por proposiciones de carácter empírico; es decir, la lógica y las matemáticas (formadas por tautologías). Este reduccionismo de la filosofía y de la ciencia, Geymonat lo ha visualizado así:

“La filosofía se convierte en análisis del lenguaje común: lo que hace falta no es reducir las formas del lenguaje a un tipo único, sino seguir la multiplicidad de los instrumentos del lenguaje y los modos en que son usados, así como la multiplicidad de los tipos de palabras y de proposiciones.

Para comprender el lenguaje en toda su plenitud, es preciso construir un modelo que esclarezca el “juego” que tiene lugar en el lenguaje mismo y haga patentes sus reglas. La actividad del filósofo consiste en eliminar, con la ayuda de dicho modelo, las confusiones introducidas en el lenguaje vulgar por un empleo incorrecto de las reglas del juego, fijadas por el uso corriente.”²⁹

El estructuralismo: búsqueda de las estructuras particulares de la realidad

En estructuralismo tuvo sus orígenes, a comienzos del presente siglo, en las proposiciones y estudios hechos por Ferdinand de Saussure en torno a las posibilidades de un método para comprender la lingüística. Estos esfuerzos del lingüista ginebrino significaron una oposición a los formalismos de la gramática tradicional, predominante durante los siglos anteriores.

Desde la óptica de la filosofía, el estructuralismo fue una crítica al empirismo, al positivismo, al substancialismo, al historicismo y al evolucionismo. Tiene importancia anotar que desde la lingüística el estructuralismo, en cuanto método de análisis de la realidad, tuvo sus aplicaciones en los distintos campos del saber humano: antropología, filosofía, estética, historia, sociología, psicoanálisis, literatura, epistemología.

En este trabajo se hacen algunas referencias a los que con seguridad son reconocidos como los representantes más connotados de esta corriente de pensamiento: Claude Lévi-Strauss, Michel Foucault y Jean Piaget.

El antropólogo francés **Claude Lévi – Strauss** representa la oposición al humanismo filosófico, que ha privilegiado su atención al hombre y su originalidad, antes que a la naturaleza y a la historia. Se critica la sobrevaloración de las gnosceologías sobre la experiencia y la realidad, tan reiteradas en el empirismo, la fenomenología y el existencialismo. En contraste, el estructuralismo, particularmente en la versión desarrollada por Lévi-Strauss, se preocupa por

la actividad de la razón, que descubre las estructuras presentes en la realidad y en la historia y que se traducen en términos lógico-matemáticos. En tal sentido, este pensador francés hizo esfuerzos por reconstruir un sistema racional del que se puedan deducir las estructuras particulares de la realidad con sus características y posibilidades de evolución³⁰.

Por su lado, el filósofo francés **Michel Foucault** hace una crítica de las estructuras “ficticias” del pensamiento moderno. Ha puesto en su mira la idea de hombre, de su pensamiento y de su conciencia como centro del universo. Según Foucault, esto no tiene razón de ser, ya que el hombre es tan solo expresión de “estructuras ocultas que le determinan y que solo se revelan a nivel de lo imaginario, de lo atípico, de la transgresión”.

El estudio que desarrolla este pensador se autocalificó de “arqueológico”. Tiene por objeto las estructuras “ausentes”, que son principios autónomos de toda la realidad humana, social e histórica. Son “estructuras epistémicas”, caracterizadas en cada momento histórico, reductibles a estructuras formales, abstractas y atemporales que contienen en sí sus propias reglas de transformación. Hay aquí una visión histórica signada por la ruptura y el cambio. Para Foucault las entidades de hombre y estructura están separadas, pero es posible que se contacten al momento del conocimiento.³¹

Jean Piaget desarrolló la epistemología genética. Desde la biología y la psicología hizo planteamientos que han tenido fuerte influencia en el conjunto de las ciencias sociales, particularmente la educación y la pedagogía. Fundamentado en las categorías de adaptación y desarrollo se

opuso a los reductivismos mecánicos en la comprensión de la actividad psíquica. Propuso el “construccionismo” como proceso que explica el desarrollo del conocimiento humano. Geymonat explica esta tesis básica de Piaget:

*“La indagación de Piaget acerca del fundamento físico de la actividad psíquica no desemboca en una forma de reductivismo más o menos mecánico, sino que lleva a extender al campo psíquico el concepto de estructura característico del ser vivo en cuanto tal, fundado en las nociones de adaptación y desarrollo. En lo que respecta a las estructuras, Piaget rechaza tanto la teoría platónica de las esencias eternas como la hipótesis de que se deriven de una “historia hecha de caprichos”; tampoco acepta que las estructuras se deriven del mundo físico como “formas” susceptibles de ser captadas por el pensamiento con un acto de iluminación. Frente a todas estas concepciones Piaget opone el “construccionismo”, el cual postula que todo ser vivo, es un proceso de continua estructuración, construye su propio mundo y se construye a sí mismo mediante la adaptación y el desarrollo”.*³²

En todo este proceso planteado, la adaptación tiene dos funciones: la asimilación y la acomodación. Se produce en la actividad psíquica la asimilación de los objetos a las estructuras ya existentes, y la acomodación de las estructuras a los objetos que se resisten a la asimilación. Las dos funciones -asimilación y acomodación- no se excluyen.

“La asimilación de objetos distintos implica siempre un mínimo de acomodación: cuando la situación está solo parcialmente asimilada, al llegar a un punto en que la acomodación es necesaria, el esquema se modifica, se amolda hasta hacer posible la completa asimilación.

*La acomodación, por consiguiente, es transformación de la estructura, apertura al mundo. De este modo, tenemos un continuo juego de ruptura y reequilibrio entre asimilación y acomodación, juego que tiene un valor de adaptación y de evolución al mismo tiempo, y que constituye el funcionamiento invariante del desarrollo.*⁶³

Expresiones de la filosofía de los valores

En el conjunto de tesis filosóficas contenidas en las corrientes que hemos revisado sucintamente, encontramos algunas referencias a conceptos que son el sustento de posiciones respecto de los valores, de la ética y de la moral. Por cierto, no todos los filósofos o escuelas filosóficas se remiten a esos conceptos como preponderantes en sus sistemas de pensamiento. En todo caso, en sus líneas generales, podría decirse que las corrientes idealistas, sean subjetivas u objetivas, ven a la ética o a la moral como prescripciones dadas verticalmente y con sentido autoritario desde realidades que se encuentran más allá del hombre y de la sociedad. Estas posiciones que resultan extremadas, contrastan con actitudes diametralmente opuestas, en las que prácticamente se desconoce o se niega la necesidad de la ética en la sociedad. Tales son los casos del neopositivismo y del existencialismo.

La postura de las expresiones filosóficas influidas por el pensamiento marxista respecto de la ética y de la moral, guarda relación con la forma como esa filosofía concibe la estructuración de las sociedades. Aquí, la ética y la moral tienen espacio en el conjunto de la superestructura social, que está determinada por la estructura económica. Es importante resaltar, que a diferencia de la gran mayoría de representantes del marxismo, Ernest Mandel se ha

referido a un determinismo no puramente económico sobre la superestructura. Es decir, la superestructura –donde se encuentran la ética y la moral– es objeto de la determinación económico-social. A lo que hay que agregar que así como la estructura incide en la realidad de la superestructura, así también la superestructura tiene posibilidades de influir sobre el conjunto de la sociedad. Esto está en correspondencia con la concepción de sociedad como totalidad.

Más allá de estas referencias muy generales de cómo se visualizan los valores, la ética y la moral en el contexto de la sociedad y la cultura, a la luz de las concepciones filosóficas revisadas, es necesario hacer unas pocas precisiones acerca de la forma cómo han concebido los valores los siguientes autores y tendencias: John Dewey, Max Scheler, el neoempirismo ético, y las orientaciones éticas que en la actualidad propone el filósofo español Fernando Savater.

El pragmatismo de John Dewey

El pragmatista norteamericano, entre sus postulados filosóficos, recupera el concepto de “fin natural”. El finalismo de la naturaleza –según comentario hecho por Abbagnano–, rechazado por la ciencia moderna, desde sus comienzos, parece irreconciliable con una filosofía que no quiere adormecer al hombre con la ilusión de que el mundo haya sido hecho y esté dirigido únicamente a la satisfacción de sus necesidades y deseos. Pero el concepto de fin natural pierde, en la doctrina de Dewey, todo carácter antropomórfico y antropocéntrico. Nada tiene que ver con los fines que el hombre se propone ni con los valores que

persigue. Un fin natural es el término de un proceso natural; término que puede ser bueno o malo, agradable o desagradable para el hombre y que no tiene, por consiguiente, ninguna cualidad intrínseca antropomórfica o antropocéntrica.

El finalismo tradicional ha confundido los términos naturales con los fines humanos, y así habla de un término último o de un fin último, con respecto al cual todos los demás fines estarían ordenados y distribuidos en una jerarquía progresiva. Para Dewey, todo fin es un medio y todo medio para lograr un fin se goza o se sufre por sí como un fin.³⁴

Scheler y el mundo de los valores

Abbagnano también nos describe su comprensión de la ontología de los valores en la filosofía de Max Scheler. Como objetos de la experiencia fenomenológica, los valores no son ni bienes ni fines. El bien es una cosa que incorpora un valor; el fin es el término de una aspiración y de una tendencia que puede tener valor como puede no tenerlo; pero el ser incorporado en una cosa o el ser como el término de una tendencia, no modifica en modo alguno el ser del valor que se da en forma directa e inmediata a la experiencia emotiva.

La primera modalidad del valor es la serie de valores de lo agradable y de lo desagradable, a los cuales corresponde la función del sentir con sus modos del gozar y del sufrir. La segunda modalidad es el conjunto de los valores vitales: abarca todas las cualidades comprendidas entre lo noble y lo vulgar, que corresponden a los modos del sentimiento vital (salud, enfermedad, vejez, decadencia, agotamiento, muerte). Pertenecen a esta modalidad del

valor también lo bueno y lo malo, no en el sentido moral sino en el sentido de la habilidad y de la eficiencia. La tercera modalidad de los valores comprende el campo de los valores espirituales, que son aprehendidos por el sentir espiritual. Pertenecen a esta categoría los valores estéticos (bello y feo); los valores jurídicos, que constituyen el fundamento de toda ordenación jurídica, en cuanto es independiente de toda ley positiva del Estado o de la comunidad; los valores del conocimiento puro, como los de la filosofía. La cuarta y última modalidad de los valores es la de los valores religiosos, que se mueven entre lo sagrado y lo profano. Estas cuatro modalidades del valor están ordenadas jerárquicamente: los valores noble-vulgar son más elevados que los valores agradable-desagradable; los valores espirituales son más elevados que los vitales, y los valores de lo sagrado son más elevados que los espirituales.³⁵

Frente a esta jerarquía de valores se encuentran el comportamiento y la conducta de los hombres. Esto quiere decir que esos valores son los referentes que guían y enmarcan el quehacer ético en la sociedad.

El neoempirismo ético

Desde el punto de vista del lenguaje descriptivo, las reglas, las normas, los imperativos que constituyen la moral no tienen el menor sentido. De ahí que el empirismo, o también el neopositivismo, hayan negado unánimemente a la ética, como ciencia de la moral, el carácter de una disciplina racional. Wittgenstein afirmaba que la ética es inexpresable. Schlick sostenía: "Cuando recomiendo una acción a alguno como buena, expreso tan solo el hecho de que yo la

deseo". Carnap ratificaba que las proposiciones de la ética son pseudoproposiciones que no tienen contenido lógico, pues no son más que expresiones de sentimientos que, a su vez, tienden a suscitar sentimientos y voliciones en los que las escuchan. Ayer, expresaba que al decir que cierto tipo de acción es bueno o malo no se hace una afirmación factual ni tampoco una afirmación sobre su propio estado de espíritu. Expresa simplemente ciertos sentimientos morales, pero no hay criterios de validez para determinar el carácter ético de las acciones.³⁶

Orientaciones éticas de Fernando Savater

Savater, filósofo español, en su obra "Ética para Amador", después de expresar que aunque no podamos elegir lo que nos pasa, podemos en cambio saber qué hacer frente a lo que nos pasa; señala que hay tres tipos de motivos en las actuaciones del hombre en sociedad: las órdenes, las costumbres y los caprichos.

"Las órdenes y las costumbres tienen una cosa en común: parece que vienen de fuera, que se te imponen sin pedirte permiso. En cambio, los caprichos te salen de dentro, brotan espontáneamente sin que nadie te los mande ni a nadie en principio creas imitarlos".³⁷

Frente a la serie de cuestionamientos y cavilaciones sobre qué es lo ético y qué es lo moral, Savater ha planteado que los seres humanos tienen que analizar las distintas situaciones que les toca vivir. Esto no significa ir hacia una ética relativa, sino que forzosamente nos vemos enfrentados ante la necesidad de responder con nuestros actos, de acuerdo con las necesidades de coexistencia con los demás congéneres.

En síntesis, se trata de vivir bien la vida humana, sin hacernos daño ni hacer daño a los demás. Por supuesto que esto es lo mínimo para la convivencia humana. Más allá de esto se encuentra el desprendimiento y la generosidad para hacer el bien a los demás. Esta orientación del autor español está contenida en las siguientes expresiones:

"Lo que hace humana a la vida es el transcurrir en compañía de los humanos, hablando con ellos, pactando y mintiendo, siendo respetado o traicionado, amando, haciendo proyectos y recordando el pasado, desafiándose, organizando juntos las cosas comunes, jugando, intercambiando símbolos... La ética no se ocupa de cómo alimentarse mejor o de cuál es la manera más recomendable de protegerse del frío ni de qué hay que hacer para vadear un río sin ahogarse, cuestiones todas ellas sin duda muy importantes para sobrevivir en determinadas circunstancias; lo que a la ética le interesa, lo que constituye su especialidad, es cómo vivir bien la vida humana, la vida que transcurre entre humanos".³⁸

2.4. BREVES CARACTERIZACIONES DEL PENSAMIENTO ACTUAL

¿Ocaso del debate filosófico?

El pensamiento filosófico, así como las teorías de la cultura y las concepciones de la ética, durante la segunda mitad del siglo XIX y las seis o siete primeras décadas del siglo XX, han mostrado sus propias caracterizaciones, las que guardan correspondencia con los modos de ser de las sociedades y de los procesos históricos.

En el mundo occidental, la segunda mitad del siglo XIX fue la época de la consolidación y auge del modo de producción

capitalista. El capitalismo monopolístico fue la expresión más avanzada en el desarrollo de las sociedades. La segunda revolución industrial y la ampliación de los mercados mundiales determinaron la vigencia de la dominación imperialista. Primero Inglaterra y después los Estados Unidos lideraron los procesos de esa dominación. El siglo XX fue la continuación del más alto desarrollo del sistema capitalista. Pero en la misma segunda mitad del siglo XIX habían germinado ya en Europa la organización y las luchas del proletariado, clase emergente sobre cuyos hombros y explotación se consolidaban la burguesía y el desarrollo capitalista. Manifestaciones indudables del ascenso de las luchas del proletariado fueron los acontecimientos de la Comuna de París, los movimientos revolucionarios de comienzos de siglo en Rusia, y en fin la revolución bolchevique de 1917.

En esos contextos económicos y sociales se acrecentaba también el debate del pensamiento filosófico y social. En buena medida el marxismo y todas las expresiones del pensamiento filosófico insurgente fueron las respuestas al pensamiento filosófico de la burguesía dominante, expresado éste particularmente en las distintas propuestas de idealismo, positivismo y espiritualismo.

El siglo XX ha sido escenario de la profundización de ese debate filosófico y social. La confrontación ideológica ha sido la representación de la lucha de las fuerzas sociales. Por un lado la dominación imperialista, el poder de las transnacionales y la explotación instrumentada por los dueños del capital. Por otro, los líderes insurgentes, la organización de las masas desposeídas, y la fuerza de los movimientos revolucionarios y de liberación nacional. Las pri-

meras fuerzas en la búsqueda de hacer perenne la dominación y el mantenimiento del statu quo. Las segundas, las insurgentes, redoblando su fe y su lucha porque la injusta organización social capitalista sea sustituida por una nueva forma de organización social superior, que haga digna la vida de todos los seres humanos.

Respecto del pensamiento filosófico y social del siglo XX, con toda seguridad, será siempre incompleta la mención de la secuencia de pensadores e ideólogos que han concurrido a ese debate y contraposición de tesis y teorías. El pensamiento dominante podría verse representado por pensadores como Croce, Gentile, Husserl, Heidegger, Jaspers, Wittgenstein, Carnap, Lévi-Strauss, Foucault o Derrida. La ideología contestataria se ha expresado a través del pensamiento de Lenin, Plejanov, Gramsci, Lukács, Mandel, Pesenti, Sweesy, Piaget, Adorno, Habermas o Althusser.

En todo caso hasta la década de los ochentas del siglo XX, el mundo tenía un debate en lo filosófico, en lo económico y en lo social. Los sectores desposeídos tenían una meta, buscaban el cambio social, luchaban por la transformación de las injustas estructuras sociales arraigadas por obra y gracia del desarrollo capitalista. Pero hoy, después de la llamada “caída del muro de Berlín” y de la desintegración de la URSS, parecemos sumergidos en una catástrofe de referentes, de ideas, ideologías y pensamientos. Hoy se nos quiere convencer de que las ideologías han muerto y de que hemos llegado al “fin de la historia”. Hoy parece una locura soñar, tener ilusiones, ser libres y felices. Hoy quieren enseñorearse un solo poder, un solo pensamiento, un solo modo de hacer las cosas. Vivimos los tiempos del “pensamiento úni-

co". Pero cosa curiosa, hoy como nunca el mundo parece que realmente se hunde. Cunde la miseria. El hambre mata más que las guerras. Tenemos el más alto desarrollo tecnológico, pero hay una ausencia absoluta de valores. Los rastros de humanidad han desaparecido. Necesitamos reencontrarnos, reencontrar nuevas razones para vivir. Requerimos levantar otra vez nuevas utopías, caso contrario todos moriremos y desapareceremos. A ese pensamiento único necesitamos contraponer el pensamiento crítico.

Polarizaciones entre pensamiento único y pensamiento crítico

Ignacio Ramonet en la introducción al interesante libro "Pensamiento Crítico vs. Pensamiento Único", publicaciones Le Monde Diplomatique, edición española, de un modo patético quiere darnos la configuración de lo que hoy debemos entender por "pensamiento único". Expresa de modo contundente lo siguiente:

"Atrapados. En las democracias actuales, cada vez son más los ciudadanos que se sienten atrapados, empapados en una especie de doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo. Esta doctrina es el pensamiento único, el único autorizado por una invisible y omnipresente policía de la opinión".³⁹

Es el pensamiento que se ha levantado luego de la caída del muro de Berlín, del derrumbe de los regímenes comunistas y socialistas. En este pensamiento se resumen los intereses del capital internacional, expresados en las grandes instituciones económicas y monetarias, como Banco

Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, Acuerdo General sobre Tarifas Aduaneras y de Comercio, Comisión Europea y otras. Estas instituciones han armado, con influencia en todo el planeta, una gran estructura sustentadora de sus intereses y de sus políticas que no pueden tener contraposición ni alternativas de ninguna naturaleza.

El pensamiento levantado sobre este andamiaje maneja conceptos colaterales que son nuevos dogmas que mueven al mundo: mercado, mercados financieros, competencia, competitividad, libre cambio sin limitaciones, mundialización, globalización, división internacional del trabajo, moneda fuerte, desreglamentación, privatización, liberalización, aperturismo. Se ha hecho una religión del Estado pequeño. Siempre se favorece al capital antes que al trabajo, sin que importen los deterioros ecológicos.⁴⁰

En medio de esta vorágine del pensamiento único, el discurso dominante ha buscado dar solidez a lo que se han llamado los grandes complejos ideológicos. Francois Brune identifica cuatro grandes complejos ideológicos: 1) El mito del progreso. Todo el mundo repite incansablemente que hay necesidad de progresar, crecer, evolucionar, cambiar. Se expresa que el progreso es una realidad, a la vez que una ideología. 2) La primacía de la técnica. La técnica también es realidad e ideología. Con la técnica a menudo se enmascaran problemas sociales o posiciones políticas discutibles. 3) El dogma de la comunicación. Se vive la falacia y la fantasía de que todo está mediado por la comunicación. Esto aunque los medios masivos no

lleguen realmente a unir a los hombres ni les den oportunidades de participación social. 4) La religión de la época. Se invoca esta idea con la intención de someter a los individuos a los imperativos de la modernidad.⁴¹

Todos estos grandes complejos ideológicos no tienen otra intencionalidad que crear los condicionamientos para que los ciudadanos nos sometamos a los dictámenes del discurso dominante y con ello aceptar y aportar al fortalecimiento de la lógica del poder y a la persistencia de las formas de dominación.

Frente a la aplastante invasión de que hemos sido objetos por parte de este pensamiento único, Armando Mattelart nos invita a resistir la colonización de las mentes. Este será un proceso de toma de conciencia individual y colectiva, tenemos que poner en juego mucha iniciativa, debemos encontrar alternativas. Pero, al mismo tiempo, hay que aprovechar las fisuras que se producen en el sistema. Hay una paradoja en el nuevo orden mundial que se expresa en la contraposición insalvable entre la mundialización o globalización y la persistencia con que irrumpen en el escenario las nuevas formas de las culturas locales. El indicado autor ha expresado esta reflexión:

“El mercado mundial se debate entre dos lógicas: la de la globalización y la de desmasificación generalizada. Esto conduce a la búsqueda de “segmentos transnacionales”, es decir, de grandes agrupaciones de individuos que comparten, más allá de las fronteras nacionales, las mismas condiciones de vida, los mismos sistemas de valores, de prioridades, de gustos, de normas: o sea: “mentalidades socioculturales” análogas. Globalización y localización son dos aspectos del mismo fenómeno, hasta el punto

*de que, desde comienzos de los años ochentas, la dinámica de la globalización ha provocado otro movimiento antagonista: la revancha de las culturas particulares. La tensión entre la pluralidad de las culturas, por un lado, y las fuerzas centrífugas del universalismo mercantil, por otro, han puesto de manifiesto la complejidad de las reacciones contra la afirmación de un mercado planetario”.*⁴²

Se pudo constatar que las redes para unir a las sociedades del mundo entero con productos, con consumo y con mercado no lo eran todo. No es que resultaba tan fácil consumir la transnacionalización. Surgían respuestas desde las culturas individuales y locales, había reacción frente a la reorganización de las relaciones sociales. Se han suscitado variadas formas de resistencia, vuelcos, reapropiaciones y nostalgias por los propios modos de ser y por las identidades que no pueden ser transferidas ni negadas. Se vuelve a las tradiciones, a los valores propios, a los nacionalismos y al amor por los terruños.⁴³

La nueva lógica del poder: empresa sobre Estado

En el capitalismo de la era de la globalización y de la transnacionalización se ha introducido y cobrado dimensiones una nueva lógica de la organización social. En esta lógica ha alcanzado predominio el estatus de la empresa por sobre todas las otras formas de organización, incluido el Estado.

A este propósito, Juan Manuel Naredo ha hecho algunas reflexiones acerca de cómo asistimos hoy a un desplazamiento del poder desde las organizaciones estatales hacia las organizaciones empresariales. Afirma que por primera vez en la historia

estas últimas están teniendo más peso que las primeras. Este cambio, indudablemente, está en contra de las posiciones sostenidas por las principales corrientes de pensamiento opuestas al sistema, tales como el marxismo y expresiones del anarquismo, las mismas que vieron en el Estado la representación de la sociedad en su conjunto y consecuentemente del poder supremo. Pero en estos tiempos de globalización, de pensamiento único y de lógica empresarial se ha minado el poder de los estados, sin revoluciones ni levantamientos, a favor de otras organizaciones igualmente burocráticas, que son las empresas capitalistas.

Paradójicamente, en tiempos anteriores las empresas necesitaron del Estado para gestarse y desarrollarse, pero ahora esas mismas empresas intentan doblegar al Estado, y se atribuyen el control de áreas que hasta hace poco eran espacios innegables de la esfera pública. A tal punto han llegado a trastocarse las competencias de los dos ámbitos, que se ha llegado peligrosamente a admitir y difundir el principio maniqueo que todo lo estatal está mal conducido, mientras que todo lo que está en manos privadas o empresariales es necesariamente bueno y eficiente.

El mismo Naredo afirma que ese suprapoder alcanzado por las empresas ha logrado su consolidación gracias a la actual revolución de las telecomunicaciones. Habiendo logrado los mercados las más pronunciadas expansiones, las empresas se han extendido y fortalecido cada vez más que los estados. El autor gráfica este proceso con las siguientes expresiones:

“Con el apoyo de miles de satélites girando alrededor de la Tierra, el maridaje entre informática y telecomunicaciones está permiti-

tiendo una verdadera “globalización” de los mercados, e incluso convierte la información misma en una mercancía más que se escapa al control de los Estados, constituyendo un importante campo de negocio y de conflictos en el reparto del poder mundial.

*La globalización conjunta de los mercados y de la información está dando lugar a un “nuevo totalitarismo, con sus dogmas y sus oficiantes”. Un totalitarismo que convierte ese antiguo vehículo de libertad que fue la información en instrumento de tiranía y de superstición. La contaminación informativa y la redundancia de mensajes que origina este ‘imperialismo comunicador’ se traduce en una auténtica opresión para los ciudadanos, de la que se empieza a tomar conciencia”.*⁴⁴

Búsqueda de una salida

La situación del mundo de las comunicaciones enredada con la lógica que manejan las empresas y los mercados, conduce a degeneraciones que paradójicamente dan como resultado la posibilidad de que los ciudadanos se reencuentren consigo mismos. Ya existen en las sociedades sospechas en torno a la veracidad de lo que comunican los medios. Empezamos a estar inundados por los desequilibrios sociales y ecológicos a causa de las tergiversaciones motivadas por los fundamentalismos de la lógica económica y de los mercados. Además, no sería raro que las deformaciones en el desarrollo postindustrial capitalista empiecen a llevarnos a formas de barbarie y de deshumanización. Ante ello, la alternativa única es trabajar para que, mediante el compromiso, reconstruyamos las esperanzas, escapemos a la locura de autoliquidarnos, y hagamos del mundo un espacio para vivir y soñar.

Ignacio Ramonet, al preguntarse por la agonía de la cultura, señala que la hora de las opciones suena de nuevo, pero que faltan los referentes para orientarse en este instante de declive previo al nacimiento de una nueva era. Para caracterizar el estado actual de desconcierto del mundo, recurre a pensamientos de Edgar Morin:

*“Se entra en una época en la que las certidumbres se desfondan... El mundo está en una fase particularmente incierta porque las grandes bifurcaciones históricas no se han emprendido todavía. No se sabe a dónde se va. No se sabe si habrá grandes regresiones, si no van a desarrollarse guerras en cadena. No se sabe si un proceso civilizador conducirá a una situación planetaria más o menos cooperativa. El porvenir es muy incierto”.*⁴⁵

Mientras reconstruimos esa esperanza que ya parece que la hemos perdido, mientras alcanzamos cordura para seguir viviendo, y mientras soñamos que el mundo que tenemos es un sitio bueno para el cultivo de nuestras ilusiones, emergen las voces de los creadores de la cultura, no dejan de retumbar en los espacios los gritos de promesa de líderes espirituales. El mismo Ramonet se encarga de prever en el horizonte destellos de salvación y de días mejores para el hombre. Al proclamar su renovación de fe, expresa:

“Así, situados ante la alternativa clásica de tener que escoger entre la imitación de Narciso, enamorado de sí mismo, y la de Prometeo, que intervino a favor del género humano robando el fuego a los dioses, muchos creadores continúan prefiriendo a este último. No ignoran los riesgos y saben a qué agonía interminable fue condenado el Titán: atado con cadenas de bronce en la cumbre del Cáucaso, una águila acudía a devorarle el hígado que volvía a renacerle

*siempre. Pero asumen esto porque sienten que está en juego la salvación de la cultura. Una vez más, los creadores retoman el desafío de tener que expresar los sufrimientos de una época a través de su talento mucho mejor que sabrían hacerlo los políticos o los expertos. Recuerdan también, que, según Esquilo, la Humanidad será salvada un día. Cuando, por fin, cese el suplicio de Prometeo”.*⁴⁶

Nuestro mundo requiere de Prometeos encadenados para salvarse, pero también necesita de proyectos, de utopías y de compromisos. Es la oportunidad para que el pensamiento crítico contrarreste al pensamiento único. Por cierto, el pensamiento crítico hace crítica, reflexiona y replantea proposiciones. Pero no solo eso. También aporta, crea, tiene iniciativas y se entrega sin reservas a la tarea de construir y de producir.

2.5. EL PENSAMIENTO EMOCIONAL: VARIACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Al terminar el siglo XX, ya de cara a un nuevo milenio, los cambios en el mundo tienden a tener generalizaciones casi insospechadas. No solo han cambiado los modos de producir bienes y servicios, las relaciones sociales, las visiones de la cultura. No solo nos sorprende el arrollamiento de la globalización y de la postmodernidad. También hay nuevos esquemas en las formas de hacer filosofía. La producción del pensamiento se sustenta en referentes distintos a los que manejaba la filosofía clásica. Ya entre los siglos XIX y XX, como lo hemos señalado, tres consagrados representantes del pensamiento europeo: Marx, Nietzsche y Freud habían puesto en casilla a las filosofías de la conciencia, mediante

la filosofía de la sospecha. ¿De qué sospecharon? De las categorías y conceptos de la metafísica, de la conciencia pura, de la racionalidad, del “logos” occidental. La diosa razón estaba en entredicho. Es que el ser humano no es solo inteligencia y pensamiento puro. El ser humano es una totalidad constituida por pensamiento, por emociones, por pasiones, por ímpetus que no solo provienen de su espíritu, sino que tienen los componentes derivados de su realidad de ser parte integrante de este mundo, de ser corpóreo, material y perecible. El movimiento filosófico de la sospecha es quizá el antecedente más estructurado de lo que hoy es ya preocupación de la filosofía: lo que se está llamando el pensamiento emocional.

En este pensamiento están cifrados los innumerables sentimientos que experimenta el hombre en su existencia, en su pasión y en su acción. En el mundo en que vivimos, tan caótico e impredecible, resulta tonificante recurrir a esta nueva forma de ver el pensamiento y el accionar del hombre. Podría ocurrir, inclusive, que este intento por humanizar la filosofía contribuya de modo positivo al esfuerzo por encontrar otras alternativas que apunten a la reconstrucción del mundo y de la esperanza.

Sentimientos, pensamiento, acción y entorno

En la muy interesante obra “El laberinto sentimental”, el pensador español José Antonio Marina⁴⁷ ha referido que nuestra primera relación con el mundo es indefectiblemente afectiva. No somos neutrales al aparecer en este mundo. Aparecemos necesitados, a medio hacer, pedigüños, estamos esperanzados por recibir la plenitud

del entorno y del medio donde nacemos y vivimos. Al mundo hemos llegado sin que personalmente lo quisiéramos, pero nuestra actitud es abierta y expectante. No conocemos todavía las cosas del mundo, pero nos caracteriza una disposición afectiva. No nos interesa la objetividad en nuestra relación con las cosas y fenómenos que nos rodean. Lo primero que hacemos no es ponernos a pensar ni a dudar si el mundo existe o no, si es finito o infinito. Solo vivimos, sentimos, requerimos afecto, buscamos protección. Toda esta situación primigenia que rodea al ser humano, y que será una constante a lo largo de su existencia, Marina la caracteriza de la siguiente manera:

*“Nos encontramos en la encrucijada de todos nuestros caminos mentales, en el laberinto donde se entrecruzan conocimiento, afecto y acción. Todo influye sobre todo en una enredada causalidad recíproca que dificulta enormemente el análisis, por eso los problemas sentimentales parecen círculos sin salida. ¿Me gusta una cosa porque es bella o es bella porque me gusta? Los sentimientos modifican el pensamiento, la acción y el entorno; la acción modifica el pensamiento, los sentimientos y el entorno; el entorno influye en los pensamientos, los sentimientos y la acción; los pensamientos influyen en el sentimiento, la acción y el entorno. Hay que tener cierto gusto por la complejidad para meterse a desenredar este lío”.*⁴⁸

Inevitablemente, estudiar los sentimientos permite el ingreso a los espacios de la subjetividad y de la intimidad del ser humano; es como llegar a la esencia ontológica del hombre. Por la importancia y peso de esta dimensión del ser humano, Marina concibe que los sentimientos son el

balance consciente de la situación real de la humanidad.

Por otra parte, el mismo autor señala que los sentimientos son a la vez punto de llegada y punto de partida. Son resumen y propensión, son síntesis y proyecto de vida. Los sentimientos provienen de la acción pasada y preparan la acción futura. Los sentimientos inician una nueva tendencia, una nueva apertura en la trayectoria de la existencia. Predisponen al ser humano para la acción o para la inacción, que es una forma de enfrentar los acontecimientos individuales y sociales, o lo que es lo mismo una forma de comportamiento. Marina afirma que la manera de vivir los sentimientos puede ser un punto de partida para la comprensión de la conducta humana. En esta situación, intenta una noción acerca de lo que es el sentimiento.

“El sentimiento es una experiencia consciente, que sintetiza los datos que tenemos acerca de la realidad. Son una síntesis, algo nuevo, como son nuevas las configuraciones perceptivas, las cualidades de forma que emergen de los datos sensibles. No existen con independencia de la experiencia consciente. Pues bien, las tendencias sentimentales, las que emergen del sentimiento, también dependen del acontecimiento consciente. Solo aparecen si el sentimiento aparece. Se sitúan en un segundo nivel de nuestra afectividad, más cercano, menos oculto, más explícito, tal vez más nuestro...”⁴⁹

Es por demás importante la afirmación de que los sentimientos no existen con independencia de la experiencia consciente. Es más, dependen de la vida consciente. Esto deja de lado la tendencia predominante en la historia de la filosofía occidental de separar de modo a veces hasta radi-

cal los sentimientos de la conciencia. Se llegaba incluso a ubicar los sentimientos como productos de una facultad subalterna, ubicada jerárquicamente debajo de la razón o de la vida del intelecto. Conciencia y pasiones, inteligencia y sentimientos son dimensiones de la misma naturaleza humana. Esta integración de totalidad ya estuvo expresada en las reflexiones filosóficas de Benito de Spinoza, hacia el siglo XVII. Sobre apreciaciones de este pensador, Nicolás Abbagnano ha señalado:

“...Spinoza declara que considera las pasiones no como cosas que estén fuera de la naturaleza, sino como cosas naturales y sometidas a las leyes comunes de la naturaleza. Spinoza está convencido de que la naturaleza es siempre la misma, de que sus leyes valen en todos los órdenes y también en el hombre, de que, por tanto, no es posible comprender nada del hombre y de sus pasiones si no es a base de estas leyes. Es necesario tratar de modo geométrico las acciones y deseos de los hombres, precisamente como si se tratase de líneas, planos y cuerpos...”

El apetito es la esencia misma del hombre, de cuya naturaleza se derivan necesariamente todas aquellas acciones que sirven para su conservación y que por esto están determinadas necesariamente por el mismo apetito. Cuando el apetito tiene conciencia de sí, se llama deseo (cupiditas). De esto se deriva, según Spinoza, que el hombre no se propone, quiere, desea y ansía una cosa porque la cree buena, sino, al contrario, considera una cosa buena porque se la propone, la quiere, la desea y la ansía”.⁵⁰

Estos impulsos del hombre no tienen otra finalidad que la conservación misma del propio ser. De estos impulsos se derivarían las pasiones fundamentales del ser hu-

mano. Por pasiones habría entendido Spinoza la pasividad de la mente, que no es otra cosa sino la inadecuación y confusión de ideas. La mente padecería cuando tiene ideas inadecuadas y confusas. Obra cuando tiene ideas adecuadas. Por tanto, quien tiene una idea adecuada obra necesariamente algo. Admitido esto, para Spinoza las pasiones fundamentales serían la alegría y la tristeza. La alegría sería la pasión que va unida a la conservación y perfeccionamiento del propio ser. La tristeza sería la pasión que va unida a una disminución del mismo. Cuando alegría y tristeza van acompañadas por la idea de una causa externa que las produzca, dan origen al amor y al odio, pasiones por las cuales el hombre busca lo que le procura alegría y huye de lo que le causa tristeza.⁵¹

Sistemas sentimentales y sistemas lingüísticos

Marina también ha analizado el modo cómo los sentimientos se expresan ontológicamente en el mundo, en las sociedades y en las culturas. Afirma que hay una diversidad de sentimientos como hay diversidad de expresiones lingüísticas. No descarta, sin embargo, que en medio de esa diversidad haya elementos comunes que identifiquen a los sentimientos, tal como ocurre también en las creaciones lingüísticas. Habría, por tanto, sentimientos con el carácter de universales. Por otro lado, habla también de la existencia de sistemas afectivos. Estas ideas las podemos percibir en las siguientes expresiones:

“Hay diversidad sentimental, pero no una proliferación caótica. Ocurre con las creaciones sentimentales lo mismo que con las creaciones lingüísticas. Hay muchos senti-

mientos como hay muchas lenguas. Se diferencian enormemente, pero tienen muchos puntos en común. Es muy posible que haya estructuras sentimentales básicas, universales, que cada cultura modifica, relaciona y llena de contenidos diferentes. Cambian los desencadenantes, las intensidades, la consideración social de los sentimientos, como cambia en cada lengua la segmentación léxica. De la misma manera que las palabras forman un sistema lingüístico, los sentimientos de una cultura forman un sistema afectivo. Cada sociedad define una ‘personalidad sentimental’, un modelo que intenta fomentar, que sirve para distinguir entre sentimientos adecuados o inadecuados, buenos o malos, normales o anormales.”⁵²

Pero los sentimientos constituyen un lenguaje cifrado que requiere ser examinado e interpretado. Solo a través de ese examen e interpretación va a ser posible comprender la estructura íntima del ser humano. Esto equivale a decir que tendríamos una visión antropológica limitada, si tan solo hacemos el esfuerzo por descubrir en el ser humano el valor y peso de sus puras operaciones intelectuales, que en realidad no son puras o asépticas, sino que están involucradas con todas las facetas de la realidad humana; esto es, con las pasiones, sentimientos y el conjunto de experiencias solo perceptibles y explicables por el hombre mismo, por su auténtica realidad de ser del mundo, parte viva integrante de la naturaleza y de la existencia objetiva. Marina afirma que los sentimientos en el ser humano reflejan, particularmente, la interacción entre nuestras necesidades y la realidad de esa naturaleza y del mundo.

“Los sentimientos son también el balance de la interacción entre nuestras necesidades y la realidad. Nos sirven para rastrear nues-

tras necesidades. Todo acontecimiento que produzca en nosotros una resonancia afectiva es importante por alguna razón. La desconocida textura de nuestro corazón podemos descifrarla a través del lenguaje cifrado de los sentimientos.

El estudio del mundo afectivo enlaza lo más general y lo más concreto. Tenemos que estudiar los sentimientos como “formas generales de la afectividad”, respuestas conscientes a situaciones comunes a todo el género humano, esencias fenomenológicas.”⁵³

Sentimientos, inteligencia y memoria personal

El filósofo español, cuyo pensamiento nos ha servido de apoyo para abordar nuestras reflexiones sobre la realidad y la incidencia de la inteligencia emocional, propone una relación constructiva entre los sentimientos y la memoria personal. Esto no tiene otro significado sino subrayar la integralidad y totalidad de la estructura humana. Hace referencia a que Jean Piaget en su libro “La construcción de lo real en el niño” confiere un fundamento psicológico a los fenómenos de constitución del mundo intencional que la fenomenología tan solo lo había descrito. El niño construye su mundo a través de acciones exploratorias, en vez de limitarse a ser influido por las imágenes perceptivas del mundo. Según esto, el niño no conocería el mecanismo de sus propias acciones, y no las separaría de los objetos reales. El ser humano cuando nace llega provisto de esquemas sensoriales muy elementales con los que emprende la tarea de reinventar el mundo y de reinventarse a sí mismo. El desarrollo de la inteligencia del niño consiste en la construcción de esquemas flexibles y po-

derosos que le permiten la asimilación y la acomodación de la realidad.⁵⁴

Estas construcciones del conocimiento de la realidad del mundo y de la realidad de sí mismo propuestas por Piaget y recogidas por Marina tienen un antecedente lejano en las tesis de la “Crítica de la Razón Pura” de Kant. Objetivo de esa crítica, de acuerdo con las explicaciones formuladas por N. Abbagnano en su ya varias veces citada Historia de la Filosofía, es descubrir los elementos formales del conocimiento (juicios sintéticos a priori) que son puros y a priori en el sentido de que carecen de cualquier referencia a la experiencia y son independientes de ella. Otro objetivo de la crítica de la razón pura es determinar el posible uso de los elementos a priori del conocimiento. Kant habría comprendido la crítica de la razón pura en dos partes. En primer lugar, la doctrina de los elementos del conocimiento, y en segundo término, la doctrina del método del conocimiento. Como plantea su reflexión sobre el conocimiento al margen de los objetos de la experiencia, propone una doctrina trascendental de los elementos del conocimiento y una doctrina trascendental del método del conocimiento. A partir de esto, Kant llegó a la proposición de que más allá de las bases empíricas de los conocimientos actúan las categorías a priori que maneja la inteligencia humana. Esto también daba cabida a la comprensión de que en el conocimiento cuentan las mediaciones provenientes de los contextos históricos y culturales.⁵⁵ Se puede advertir que el presupuesto kantiano de las categorías en la inteligencia humana guarda afinidades con el antes referido planteamiento de Piaget sobre la tarea que desarrolla el niño de

reinventar el mundo e inventarse a sí mismo.

Pero Marina declara que a Piaget solo le interesó la evolución de la inteligencia, y que a él le interesa la evolución de la inteligencia afectiva o inteligencia emocional. Haciendo parangón con las proposiciones de Piaget, el autor español señala que así como el niño nace con esquemas sensorio-motores, que son los canales del conocimiento, hay también razón para afirmar que ese mismo niño nace con unos esquemas afectivos, que son el punto de partida de su mundo de emociones y de su contacto y conocimiento de la realidad. Esta unión de la inteligencia afectiva y del mundo abierto por ella constituirá para Marina la memoria personal.⁵⁶ Esta memoria personal define e interpreta la realidad del ser humano. Marina se aproxima a una noción:

*“La memoria no es un archivo de información. La memoria es una estructura neuronal capaz de asimilar información, cambiar al hacerlo, y capaz también de producir o reproducir las informaciones. Es un conjunto, pues, de hábitos operativos que intervienen en todas nuestras conductas intelectuales, afectivas, motoras. Vemos desde lo que sabemos, comprendemos desde lo que sabemos, actuamos desde lo que sabemos, creamos desde lo que sabemos. Pero este saber es, sobre todo, un saber hacer. Lo que normalmente se considera la única función de la memoria –repetir la información– es solo una de sus funciones, y de las más pobres. No tenemos memoria, sino que somos memoria”.*⁵⁷

En consonancia con esta noción se concibe que actuar de modo adecuado y eficaz frente a los entornos naturales y sociales no es solo un conocimiento, sino un

hábito operativo. Se reitera la presencia y el poder de la inteligencia afectiva.

*“La eficacia en el afrontamiento del entorno no es un mero conocimiento de cómo conviene actuar, sino un hábito operativo. Esto es una prueba más de que no se puede considerar la inteligencia como una capacidad cognitiva, porque es una actividad y todas las actividades resultan influidas, estimuladas o entorpecidas, por los afectos, por el campo de fuerzas, constructoras o destructoras, animadoras o depresivas, de las que brota el comportamiento inteligente. Por eso insisto tanto en hablar de una inteligencia afectiva”.*⁵⁸

Sentimientos y conocimientos u operaciones intelectuales, conjuntamente, son elementos o componentes de la inteligencia, es decir de la totalidad del ser humano. La inteligencia incide de igual forma en esos sentimientos y en las operaciones intelectuales. No se puede prescindir de los sentimientos, aunque queramos actuar por encima de ellos.

*“La inteligencia humana va a transfigurar nuestras operaciones afectivas de la misma manera que ha transfigurado nuestras operaciones intelectuales. Todo sigue igual y distinto. No podemos prescindir de nuestros sentimientos porque forman la textura de nuestro ser, pero aspiramos a vivir por encima de nuestros sentimientos”.*⁵⁹

Finalmente, es de gran interés la relación que hace Marina entre sentimientos, ética y moral. El estudio de los sentimientos le ha llevado a descubrir en ellos la fuente de la moral. Este descubrimiento también le da la oportunidad para hacer consideraciones acerca de dos necesidades insustituibles en la vida del ser humano: la felicidad y el deber.

*“Creo que, sin buscarlo, hemos descubierto la fuente de la moral. Las teorías éticas se han dividido en dos grandes grupos irreconciliables. Uno tiene como idea central la felicidad. El otro, el deber. Ninguno de los dos acierta a fundamentar la moral. Quienes la identifican con la búsqueda de la felicidad explican fácilmente la motivación ética. ¡Cómo no vamos a buscar nuestra felicidad! En cambio, les resulta difícil justificar la universalidad de las normas porque cada cual encuentra su felicidad donde puede. A las éticas del deber les ocurre todo lo contrario. Justifican la universalidad de la norma, pero no saben cómo convertirla en motivo para actuar. ¿Quién quiere los deberes? Sería estupendo que nuestra exploración de los sentimientos sirviera para aclarar el fundamento de la ética”.*⁶⁰

2.6. LOS TEMAS DE LA FILOSOFÍA COMO CONTEXTOS DE LA CONSOLIDACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA EDUCOMUNICACIÓN

Nuestra investigación se propone examinar qué razones, argumentos o explicaciones existen para pensar que la Educomunicación o las prácticas educomunicacionales, como campo organizado de estudios, pudieran estar en condiciones de lograr el estatus de ciencia o ser parte importante de un reconocido cuerpo científico. Por lo pronto, es necesario mencionar, como ya hemos expresado, que nuestro campo de estudios tiene estrecha vinculación con dos importantes cuerpos teórico-científicos, y que han tenido una trayectoria innegable en la historia del conocimiento científico moderno; esto es, las ciencias de la educación y las ciencias de la comunicación.

De manera que en un sentido general, la Educomunicación no es un campo de la

actividad intelectual carente de connotaciones científicas. Tampoco están ausentes de este campo del conocimiento las incontables relaciones con varios ámbitos de las ciencias sociales y humanas. En efecto, la reflexión sobre las prácticas educomunicacionales nos llevan frecuentemente a razonamientos o referencias que se vinculan con ciencias como la sociología, la economía, la antropología, la política, la psicología, la historia y otras.

Al haber hecho en este capítulo un intento por organizar algunas ideas y comentarios sobre unas bases epistemológicas para una reflexión teórico-filosófica en torno a la Educomunicación, nos parece interesante sistematizar algunas proposiciones por las cuales pudieran alcanzar niveles de maduración unas bases teóricas que permitan incorporar a este campo de estudios al contexto reconocido de las ciencias. En este intento, nuestro mayor logro será aportar con reflexiones que al menos contribuyan a consolidar los puntos de partida que permitan a la Educomunicación alcanzar en el futuro el estatus de campo de conocimiento con fundadas bases científicas.

Rescatando lo revisado en este capítulo, nos proponemos construir unos cuantos razonamientos y comentarios sobre la forma cómo temas fundamentales, particularmente de la filosofía, hacen de marco de referencia de los contenidos, sentidos y alcances de la Educomunicación. Esos temas fundamentales los hemos agrupado en cuatro grandes unidades que organizarían unas posibles bases epistemológicas del campo de investigación y estudio que nos ocupa. Tales unidades son: ciencia, filosofía, cultura y ética. De modo recurrente estas unidades y sus temáticas encontrarán enlaces con el papel, con el cometido, con

el sentido y con los contenidos de las prácticas educomunicacionales.

El mundo de las ciencias y la Educomunicación: una relación necesaria

Para aproximar a la Educomunicación al mundo de las ciencias, es indispensable sintetizar algunos postulados que convencionalmente han sido identificados como prerrequisitos o condicionantes para que un determinado campo de estudio obtenga el estatus de ciencia. Para este objeto nos remitimos al estudio "La ciencia" de M. B. Kédrov y A. Spirkin⁶¹.

Los referidos autores manifiestan que la ciencia es un elemento de la cultura de las sociedades, a la vez que es un sistema de conocimientos en desarrollo obtenidos por métodos cognoscitivos y que se expresa en conceptos comprobables y demostrables. Es por ello la ciencia un sistema de conceptos sobre los fenómenos y leyes del mundo que permite la previsión y transformación de la realidad en beneficio de la sociedad. Ciencia equivale a conocimiento, y los conocimientos significan la posesión de datos confirmados sobre la realidad. El saber se contrapone a la ignorancia, es el proceso de sumersión de la inteligencia en la realidad. La razón se mueve del desconocimiento al saber, del conocimiento superficial al conocimiento profundo. La esencia del conocimiento científico está en la auténtica generalización de los hechos, en que tras lo casual se descubre lo necesario, lo que se halla respaldado por leyes, tras lo singular lo general, y sobre esta base está la previsión de diferentes fenómenos, objetos y acontecimientos.

Además, se agrega que el conocimiento científico existe como un sistema o co-

mo una agrupación de conocimientos ordenados según determinados principios teóricos. En tal sentido, los conocimientos dispersos, que no se hallen organizados en un sistema, no llegan a constituir una ciencia. Finalmente, se indica que cada ciencia tiene una etapa de formación y cumple un proceso en su constitución. Ese proceso es más o menos común en las distintas ciencias: determinación de la materia u objeto a investigar, elaboración de los conceptos correspondientes a la materia en cuestión, establecimiento de leyes fundamentales inherentes a aquella materia u objeto, y descubrimiento de principios o teorías que den la explicación de un número apreciable de casos. A ese proceso de cómo opera una ciencia en su construcción ha de acompañar un conjunto de métodos y procedimientos que le confieran un carácter lógico a la validez de los conceptos, leyes, descubrimientos y aplicaciones.⁶²

Mario Bunge,⁶³ por su parte, al hacer un análisis de cuál es el método de la ciencia, indaga y reflexiona sobre varios problemas y temáticas como la ciencia en cuanto conocimiento verificable, veracidad y verificabilidad, el sentido de las hipótesis científicas, el método científico como el arte de investigar, el método científico como técnica de planteo y comprobación, los alcances del método experimental, en torno a los métodos teóricos, para concluir con pautas del proceso de la investigación científica.

Uno de los problemas, según Bunge, que tiene gran repercusión en el análisis de la ciencia y de su método es el relacionado con la veracidad y la verificabilidad. Afirma que el conocimiento científico, a diferencia del conocimiento ordinario, tecnológico o filosófico, no es verdadero. La

veracidad que es objetivo de la ciencia, no caracteriza al conocimiento científico. La investigación científica plantea problemas y pone a prueba las soluciones propuestas. Entonces, la verificabilidad se convierte en razón de ser fundamental de la ciencia y de la investigación científica. De ahí que la información y los datos acerca de la naturaleza y la sociedad deben ponerse a prueba por procedimientos científicos. Pero aunque la ciencia es un ejercicio racional, no se puede descartar el recurso a la experiencia pasiva y activa.

Las reflexiones sobre el método experimental, sobre los métodos teóricos y el sentido de las hipótesis llevan al autor citado a esquematizar el proceso de la investigación científica, apuntando como momentos principales de ese proceso los siguientes: planteo del problema, construcción de un modelo teórico, deducción de consecuencias particulares, prueba de las hipótesis e introducción de las conclusiones en la teoría.⁶⁴

Es reconocido que los autores citados en esta última parte han sintetizado en buena forma quizá los más importantes elementos o prerrequisitos fundamentales de la constitución de las ciencias. Si bien tales prerrequisitos se remiten particularmente a las ciencias empíricas, físicas o fácticas, sin embargo, se trata de caracterizaciones también válidas para las ciencias humanas y sociales, considerando siempre las diferencias esenciales que separan a éstas de aquéllas.

En este sentido, podemos apreciar que la Educomunicación, como campo de estudio, que interrelaciona, da convergencia e intercambia objetos, métodos y procedimientos de las ciencias de la comunicación y de la educación; es un innegable

elemento de la cultura de las sociedades del mundo contemporáneo. La pertenencia de las prácticas educomunicacionales al convivir educativo y social ha logrado en la actualidad inequívoca vigencia, sobre todo, desde el inusitado desarrollo de las comunicaciones y de la información. La prensa, la radio, la televisión, los medios informatizados no pueden ser pensados si no es en su relación con la vida social. Es más, esos medios inciden hoy poderosamente en los modos de ser y en los destinos de la cultura de los pueblos, y de la convivencia social y ciudadana. Pero no hay que dejar de anotar que en la educación y en los procesos de aprendizaje se encuentran las bases para alcanzar esta renovada comprensión de la sociedad y la cultura.

Pero más allá de esta precisión, hay que afirmar que en las dos o tres últimas décadas se ha avanzado en un creciente proceso de sistematización de los conocimientos, de las experiencias, de los métodos, prácticas y procedimientos, de las estrategias y de las perspectivas del desarrollo de la Educomunicación. Indudablemente que estos desarrollos han tenido una fuerza especial en América Latina, puesto que nuestros pueblos y naciones viven un momento trascendental de su autoafirmación y de la búsqueda de su liberación; es decir, se encuentran en el camino de su maduración histórica. Esa sistematización de los procesos de la Educomunicación se pueden percibir en los tópicos que la preocupan de modo preferencial: los medios y fines de la comunicación educativa, la gestión de la comunicación educativa, la educación audiovisual y la conciencia crítica, el juego de la televisión, la televisión y el desarrollo cognoscitivo infantil, la familia y

los medios, la educación a distancia en el nuevo entorno tecnocultural, las nuevas tecnologías y educación formal, la Educomunicación y los cambios tecnológicos. Todo esto por mencionar tan solo algunas de las temáticas que preocupan a los educadores y que son objetos de estudios contenidos en una importante revista de comunicación editada en nuestro país.⁶⁵

Otra temática vinculada con la esencia y sentido de las ciencias y con el papel y función de la Educomunicación es la referida al problema de la ideología. Traspasando su sentido originario, la ideología como concepto filosófico se ha utilizado para indicar teorías artificiosas, abstractas, sin ninguna relación con la realidad. Recordemos que Marx manejó este significado, entendiéndolo en sus relaciones con la sociedad. En esta dirección, la ideología es un sistema de ideas (filosóficas, morales, sociales, jurídicas, políticas, etc.) que se presenta como independiente de todo condicionamiento que no sea la derivación de las leyes del pensamiento puro. Esta es una pretensión falsa basada en la convicción de que el pensamiento tiene una vida y una historia desligadas de las condiciones reales de los hombres que piensan. Por ello a la ideología se la ha llamado con frecuencia la conciencia desdoblada o falsa conciencia.⁶⁶

Para las concepciones y prácticas que maneja la Educomunicación son de un valor primordial el sentido y la esencia de la ideología como visión tergiversada de los fenómenos de la realidad. La Educomunicación trata de profundizar en la explicación, comprensión e interpretación de los mensajes y productos comunicacionales. Las metodologías que se manejan en las prácticas de este campo de estudio hacen

esfuerzos por descubrir tras las apariencias los reales sentidos, las esencias y causas de los textos y contextos con que circulan y se expresan los mensajes. Debe quedar claro, entonces, que cometidos fundamentales de la Educomunicación son, por una parte, desmontar en los medios y en los mensajes las envolturas aparienciales e “ideológicas”, con el objeto de que se descubran los entramados reales de las estructuras discursivas latentes en los mensajes y productos comunicacionales; y, por otra, apuntalar en lo pedagógico una actitud dialógica dirigida a reforzar el desarrollo de los aprendizajes.

Relaciones entre el desarrollo de la filosofía y el desarrollo de la Educomunicación

De modo general, podemos decir que la filosofía en la mayoría de los países desarrollados ha venido sufriendo crisis en las últimas décadas. El filósofo ecuatoriano Hernán Malo González ha expresado que la filosofía decae en Europa, pero que contrariamente parece cobrar vigor en nuestro continente. Hoy, la humanidad estaría deslumbrada por la técnica y la eficiencia económica, parece pensar poco. Hay de todos modos un renacer del pensamiento, aún en aquellos sectores sociales en los que predominan otras preocupaciones. Malo ha acotado que necesitamos filosofar y en forma renovada, para no perdernos en la maraña en que se mueve el mundo.⁶⁷

No cabe la menor duda que el desarrollo de la filosofía ha sido a lo largo de la historia, particularmente de occidente, una de las expresiones más altas de la actividad intelectual del hombre. Tendencias y escuelas filosóficas, así como filósofos y estudiosos de la filosofía han contribuido a ha-

cer y desarrollar la filosofía con investigaciones, reflexiones, planteamientos de sistemas relacionados con el ser, la esencia y existencia de los objetos, hechos y fenómenos de la realidad del mundo. La naturaleza, la sociedad, el pensamiento, los fenómenos sensibles y suprasensibles, lo físico y lo metafísico, el ser del hombre, su espíritu, el sentimiento ético y moral, su cultura, lo mundano y lo trascendente han sido preocupaciones para el pensamiento de filósofos y no filósofos o simplemente pensadores.

Hemos tenido permanente necesidad de pensar, de reflexionar, de razonar sobre esas fundamentales temáticas. Con ello, el ser humano ha satisfecho su apetito espiritual de darle sentido a su vida y a su presencia transitoria en el mundo. Por cierto, sus ideas y pensamientos no son ajenos a los condicionamientos de su vida material y a las relaciones que ha desarrollado con los demás hombres en la sociedad. Pero lo que sí resulta incontestable es que el hombre ha tenido la vocación irrenunciable de pensar y filosofar, lo que le ha permitido una reflexión sobre su pasado, a la vez que una proyección sobre su futuro. Sobre ese nunca suficientemente apreciado valor del pensar y filosofar, Hernán Malo ha expresado lo siguiente:

“La Filosofía, ya sea como estudio sistemático, ya sea como reflexión profunda sobre nuestra realidad, es de incalculable valor. Penetrar con seriedad en un sistema de complejidad firme y de líneas claras, como es la Escolástica (lo mismo podría decirse del sistema de Leibnitz y de otros), trae como fruto el ordenamiento de la mente: claridad y precisión de ideas, capacidad de síntesis y de jerarquización de valores, facilidad de orientarse en una argumentación

*complicada y, sobre todo, una como posición destacada sobre la múltiple dispersión de las cosas, para someterlas a unidad y considerarlas desde el pasado y en su proyección hacia el futuro”.*⁶⁸

Estos frutos que entrega el hacer filosofía, el desarrollar esta noble tarea de pensar se identifican de modo impresionante con las tareas y resultados que se propone la Educomunicación en sus prácticas y ejercicios. Filosofía y Educomunicación van de la mano en el cometido de formar, guiar y orientar a los educandos y a los ciudadanos. Como lo hace la Filosofía, la Educomunicación también persigue el ordenamiento de las mentes, busca que en la interpretación de los mensajes y en los procesos de aprendizaje se manejen con claridad y precisión las ideas. Las prácticas educomunicacionales confieren a educandos y ciudadanos capacidad de síntesis y jerarquización de valores. Saber leer los mensajes y discernir sobre los productos comunicacionales llevan a desarrollar la capacidad para el razonamiento y para el pensar. Quien es crítico ante los medios y mensajes, así como quien desarrolla los saberes con sentido comunicacional, hace sencillamente una filosofía de la comunicación.

Otro aspecto de gran riqueza en la reflexión filosófica y válido al momento de trabajar en la teoría de la comunicación y de la Educomunicación es el referido al método o actitud fundamental que asumimos al hacer filosofía. Malo González propone que el estudio de la Filosofía tiene un ritmo, que puede considerarse dialéctico y que está constituido de tres momentos: acercamiento asimilador, alejamiento crítico y síntesis constructiva. El primer momento ha de entenderse como una sabiduría

ría elemental de informarse de aquello que se quiere enjuiciar. Es la idea de acercamiento, de compenetración con eso que me informa. El segundo momento es de actitud crítica. Es una inconformidad inquisidora. Es este el momento de llegar a orientarse en el terreno de lo intelectual. Sin este momento no hay forma de llegar a lo profundo de las cosas. Pero de esta fase de crítica se llega al tercer momento que es la síntesis constructiva. Este último momento es la prolongación para ir a la verdad y es de signo constructivo. No llegar a este tercer estadio nos pondría en riesgo de caer en la momificación del espíritu, y lo que conviene es construir algo positivo.⁶⁹

Podemos decir que resulta válida la recurrencia a este esquema metodológico del pensar filosófico, tanto para encarar la reflexión en torno a una teoría de la Educomunicación, como para manejar un esquema metodológico en los procesos de aprendizaje y en la lectura de mensajes comunicacionales. En las dos situaciones resulta indispensable desarrollar ese “acercamiento asimilador”. Será un esfuerzo por compenetrarse de las categorías y conceptos de la pedagogía, de la comunicación y de la Educomunicación, así como focalizar la atención en los datos inmediatos de los mensajes y textos, al igual que en los elementos definidos en las estrategias del aprendizaje. Remontando ese primer momento, deberemos llegar a la fase de “alejamiento crítico”. Buscaremos profundizar el análisis en torno a las características de los mensajes y de los procesos cognitivos. A partir de este momento estaremos en condiciones de ir hacia una “síntesis constructiva”, lo que significa alcanzar una sedimentación y recreación de la riqueza

teórica, a la vez que avanzar por procesos de abstracción a la esencia y a las causas primeras de las expresiones externas presentes en los mensajes y en los datos por los que accedemos al desarrollo de los conocimientos.

Más allá de la mención que se ha hecho acerca de la utilidad de la reflexión filosófica para el desarrollo de la Educomunicación, será también inmensamente valioso destacar que en general la Filosofía ha jugado un papel especial en el estudio interdisciplinar de la comunicación. Ha expresado Jorge Yarce⁷⁰ que la filosofía indaga sobre la razón de ser de cada uno de los factores que intervienen en la comunicación y contribuye con sus conceptos básicos, sobre todo de orden antropológico, a una comprensión de los procesos comunicacionales en el orden estructural y teórico. En tal sentido, son varias las disciplinas de la filosofía que se relacionan con los problemas que plantea la teoría de la comunicación. Tales serían los casos de la metafísica, la lógica, la Filosofía del lenguaje, la filosofía de la sociedad, la ética y la teoría del conocimiento.

Con referencia a las corrientes, escuelas o filósofos que han sido objeto de atención en este capítulo no se puede dejar de señalar que la Educomunicación encontrará en las diversas formas de enfocar el proceso del conocimiento, también distintos esquemas para comprender los paradigmas o modelos que se manejan en la construcción de los mensajes comunicacionales y en los métodos y técnicas puestos en juego para el desarrollo de los aprendizajes. Y en el trasfondo de esos paradigmas o modelos será posible descubrir los intereses y proyecciones de las empresas industriales de

la comunicación, como también los contenidos ideológicos reales que se encuentran tras las teorías y prácticas educativas.

En el neohegelianismo y en el neopositivismo están las prolongaciones de las diversas formas de idealismos que redujeron el conocimiento a procesos gobernados por la sola acción del sujeto, o encontraron que el mundo era el resultado de la objetivización del espíritu. Estas orientaciones cognoscitivas no estuvieron alejadas de las posiciones empiristas que privilegiaban lo externo, es decir, los meros datos sensibles de la realidad. Desde otras vertientes, la fenomenología se empeñaba en el estudio de las percepciones inmediatas, como queriendo evitar el enfrentamiento con la realidad y desdeñando la posibilidad de que la inteligencia humana pudiera compenetrarse con la esencia de los fenómenos y las cosas. A su turno el existencialismo y el estructuralismo convergieron en posiciones cercanas a la metafísica, renunciaron a reconocer la esencia del ser humano reducido a una existencia infeliz, o hicieron esfuerzos por comprender los fenómenos de la realidad como resultados de estructuras latentes e indescifrables.

Todas estas tendencias filosóficas, que han florecido en el siglo XX, nos abren caminos para acceder a análisis constructivos de la realidad y para derivar a adecuadas metodologías comunicativas en los aprendizajes y a coherentes lecturas de los mensajes y productos comunicacionales. En esta línea podremos arribar a la convicción de que la comunicación no puede reducirse a la exterioridad de los medios de comunicación y de los mensajes, sino que detrás de éstos hay un andamiaje de sentidos, de intencionalidades y de causas es-

tructuradas que hace factible la explicación, la comprensión e interpretación de los procesos comunicacionales. De idéntica forma, en los procesos educativos hay expresiones y manifestaciones externas, detrás de las cuales subyacen sentidos y significaciones que dan coherencia a las finalidades de la formación y de los aprendizajes. Respecto de esta relación entre lo apariencial y lo determinante en la comunicación, particularmente cuando se estudia los medios, Yarce, citando a Pasquali, ha señalado:

*“Con frecuencia se piensa que estudiar la comunicación es sinónimo de estudiar los medios como si esto bastara para comprender el fenómeno suficientemente: la aberrante reducción del fenómeno comunicación humana al fenómeno medios de comunicación constituye un caso de perversión intencional de la razón, de tosco artificio ideológico. Detrás de cada mesa de redacción, cámara, micrófono, o consola de mando, siempre hay otro que dice u ordena; se produce, como en el pasado pretecnológico, un mensaje que fluye para que algo o alguien lo reciba”.*⁷¹

Esto significa que los contenidos de los mensajes, así como los medios que los transmiten no solo deben ser constatados o ser tan solo objetos de descripciones, sino que deben ser interpretados en su globalidad. En otros términos, hay que ir hacia el descubrimiento de la teleología implícita en la estructuración de los medios y sobre todo en los mensajes que circulan a través de ellos. Esto es lo que precisamente busca la Educomunicación, para lo cual se nutre y se instrumenta de los criterios sustentados en la reflexión filosófica, particularmente en la epistemología y en la teoría del conocimiento. Yarce refuerza lo señalado con la siguiente reflexión:

“Fenómenos como la manipulación del lenguaje, la dependencia cultural y política de los medios, la presión económica sobre ellos, su uso como vehículo para divulgar hechos violentos, y otros fenómenos, no solo deben ser constatados y contenidos en un mensaje sino interpretados en una visión global del por qué y del para qué de la comunicación. La sociedad requiere mucho más que la descripción fenomenológica o la justificación sociológica de lo que ocurre en ella y que se expresa en los medios. O se indaga la finalidad de los medios en su carácter medial, lo cual supone el predominio de lo humano, o los medios acaban por convertirse en fines. De ser mediadores pasan a ser mediatizados por criterios ajenos a la estricta función de comunicar con verdad.”⁷²

Las reflexiones y comentarios que hemos expresado en torno a la preeminencia actual de un pensamiento único y a las posibilidades de variaciones en los enfoques de la filosofía, cuando se está dando relevancia a la inteligencia emocional -esto quiere decir al hecho de que los sentimientos no existen con independencia de la experiencia consciente-; nos ubican en nuevos escenarios de la reflexión filosófica que pueden fortalecer y enriquecer los criterios que afiancen las bases teórico-filosóficas de la Educomunicación, y consoliden, además, las prácticas metodológicas puestas en juego para una creativa comprensión e interpretación de los mensajes comunicacionales y para un mejor desarrollo de los aprendizajes.

El predominio del pensamiento único en los campos filosófico, cultural, político, económico e ideológico pone en riesgo incluso la convivencia social. La unipolaridad del pensamiento está ya deviniendo en la unidireccionalidad de la comunicación

y de los mensajes comunicacionales. Una estrategia urgente o posicionamiento democrático de la Educomunicación no puede tender sino a consolidar un pensamiento crítico, que considere la diversidad, que exprese la pluralidad respecto de las distintas opciones políticas y económicas. Nada será tan nocivo en la construcción y ejercicio de la convivencia y la ciudadanía que el cerrado predominio del pensamiento único, y la vigencia de un nuevo totalitarismo revestido de nuevos ropajes autoritarios y absolutistas.

Por otro lado, para la Educomunicación no deja de ser fuente de inspiración la validez de un pensamiento que busca la cercanía de aquella dimensión tan humana y tan existencial como el “laberinto” de los sentimientos. La inteligencia emocional es hoy un referente para la comprensión del mundo, la vida y sus fenómenos. Cuanto más si se considera que la pasión, la emoción y la espectacularidad son ingredientes persistentemente presentes, sobre todo, en la comunicación de masas. Hay que comprender los movimientos lógicos o ilógicos de estos nuevos enfoques para que podamos desembocar en interpretaciones ciertas de los artificios y productos de la comunicación.

Las manifestaciones de la cultura como contextos del desarrollo de la Educomunicación

Las reflexiones en torno a la cultura son también elementos que apoyan el desarrollo de la teoría y de la práctica de la Educomunicación. La cultura vista desde la filosofía y las ciencias sociales viene a constituirse en el marco imprescindible para la comprensión de la vida y de la histo-

ria de toda sociedad. Han sido múltiples las orientaciones teórico-metodológicas para entender la cultura como elemento esencial de las diferentes comunidades históricas. Ileana Almeida en un estudio titulado “Cultura Nacional. Cultura nacional popular. Culturas nacionales oprimidas”⁷³ se remite a la teoría de Yuri Lotman sobre cultura, quien la define

“...como el conjunto de información no genética, como memoria común de la humanidad o de colectivos más restringidos nacionales o sociales....”.

Se puntualiza a la vez que las

*“fuerzas sociales dominantes en las distintas épocas de la historia han creado sus propios modelos culturales del mundo en una situación de agrios conflictos”.*⁷⁴

En otro sentido, se puede expresar también que cultura es la capacidad que tiene una sociedad para producir, reproducir y consumir bienes materiales y espirituales.

Las distintas formas de entender la cultura van acompañadas del concepto de código, lo cual es un reconocimiento de los principios de la lingüística y de la semiótica. Con ese concepto se identifican y clasifican las diversas formas de organización de la vida cultural de los pueblos en su desarrollo histórico. Así tenemos que en nuestro país, por ejemplo, unos son los códigos culturales del período colonial hasta que se instaura y se desarrolla la república, y otros los que personifican a la etapa en que el país se incorpora al sistema capitalista mundial.

El código que caracteriza al régimen colonial guarda relación con las formas de la conciencia social e individual y con la

organización de la colectividad en ese período histórico. Dicho código tiene, por tanto, relación con la actividad económica, con los sistemas políticos, con las ideas morales, gustos estéticos y motivaciones ideológicas. En esos momentos la clase dominante se manifestaba en las ideas religiosas, particularmente sustentadas por el clero. De ahí que las ideas religiosas penetraron y abarcaron todos los procesos culturales.

Más tarde, con las ideas liberales se gestó un nuevo código cultural, que guarda correspondencia con una nueva fase del desarrollo histórico del país. La incorporación del Ecuador al mercado capitalista mundial, la acumulación del capital y el desarrollo de la burguesía comercial significaron el tránsito de un proceso histórico a otro distinto. El nuevo código cultural se reflejó en la libertad de conciencia, en la educación laica y en las prácticas democráticas.⁷⁵

Nadie puede dudar que hoy, concluido el siglo XX, el país y el mundo asisten a la vigencia de nuevos códigos culturales. Vivimos en la sociedad de la información. Como lo veremos más adelante en otro capítulo, el mundo de nuestros días está experimentando cambios espectaculares. Hemos entrado a la cultura informática y vivimos una novísima revolución científico-tecnológica. Todos los procesos sociales están marcados por un nuevo paradigma, representado por las tecnologías de la información, basadas en la microelectrónica (computación, telecomunicación digital, control electrónico de equipos y procesos industriales). Hay un nuevo tipo de organización socio-productiva: la economía informacional.

La Educomunicación y las prácticas educacionales no pueden menos que considerar inevitablemente estos nuevos contextos sociales. La comprensión del mundo y de la sociedad está supeditada a la dinámica de los nuevos procesos que caracterizan al mundo contemporáneo. La globalización y la postmodernidad parecen ser los nuevos referentes de la marcha del mundo.

Ante todo este panorama, la Educomunicación no puede evadir la necesidad de contextualizarse con este nuevo modo de ser de las sociedades. Por cierto, no para hacer de estos nuevos signos las metas finales de la comunicación y de la educación, sino más bien para hacer de ellos medios e instrumentos que contribuyan a la comprensión y construcción de un mundo más humano y más apto para la convivencia y para la solidaridad.

La ética y el desarrollo de la Educomunicación

En las vinculaciones que hemos establecido entre Ética y Filosofía, se han anotado algunas reflexiones que nos hablan de que las tendencias y escuelas filosóficas, así como los filósofos y pensadores manejan referentes y conceptos que son posiciones respecto de los valores, de la ética y de la moral. De modo genérico, las posiciones idealistas han visto la ética o la moral como algo vertical y autoritario, como algo determinado desde más allá del hombre y de la sociedad. Estas posiciones –lo hemos señalado– se oponen diametralmente a otras que desconocen y niegan la necesidad de la ética en la sociedad. A esto llegaron, por ejemplo, vertientes como el existencialismo y el neopositivismo.

Al margen de los posicionamientos filosóficos, hoy constatamos que en el mundo existe una especial preocupación por desarrollar la práctica de valores en los sistemas educativos y en la vida familiar. Pueden contribuir a ello la necesidad misma de mejorar los niveles de realización personal de los individuos; las urgencias de recomponer y reintegrar la vida familiar; y, el imperativo de vencer en las sociedades la guerra contra la corrupción en todos los niveles y espacios, públicos y privados. Lo cierto es que en la actualidad, más allá de los debates sobre los temas de la ética y la moral, ya existen proposiciones en torno a cómo encarar el desarrollo de valores, particularmente en el ámbito de la educación. Seguramente, uno de los estudios más serios aparecido en los últimos años es “Educación en valores y democracia: una propuesta pedagógica”, producido y difundido entre los países de habla hispana por la OEI: Organización de Estados Iberoamericanos.⁷⁶ Por la importancia de este material para nuestros países, haremos específica referencia a sus orientaciones.

La primera constatación es que en el mundo moderno o postmoderno hay necesidad de desarrollar valores en los educandos, por la desaparición de las seguridades sociales que hoy tanto se requieren, y por la coexistencia de diferentes modelos de vida en las sociedades. Guiarse con acierto en la sociedad de hoy exige que cada persona haga esfuerzos en la construcción de criterios morales propios, no sujetos a exigencias ajenas y a la vez solidarios y dirigidos al desarrollo de una sociedad más justa.

En el ámbito pedagógico, surge también la necesidad de apreciar, mantener y profundizar la democracia, incorporándola

a los hábitos personales de interrelación entre ciudadanos. Pese a sus limitaciones, la democracia es un espacio que permite tratar de modo dialógico los conflictos de la vida colectiva, lo cual es oportunidad para la reafirmación de principios y normas asumidos por consenso.

A esto se agrega la consideración de las dificultades que se han derivado de la influencia conservadora de la familia, resaltándose al mismo tiempo la necesidad de transformar la educación, que debe tener un sentido eminentemente social. Esta situación, indudablemente, ha incidido en las limitaciones de la acción escolar en los procesos de formación en general.

“La influencia de la familia en la dinámica escolar ha sido conservadora y perezosa ante la transformación de una educación basada en el aprendizaje de conocimientos y destrezas valorados socialmente, en otra basada en el desarrollo de todas las capacidades cognoscitivas, sensoriales, afectivas, psicomotoras, sociales y volitivas del alumno. Todo ello ha dificultado la atención que la institución escolar debe dedicar a la formación integral y equilibrada de sus alumnos y alumnas, y exige un esfuerzo pedagógico especial en torno al aprendizaje de procedimientos y de actitudes y valores.”⁷⁷

Otro problema presente en la educación ha sido la falta de reconocimiento y de respeto por las individualidades y las diferencias. Esto ha provocado distanciamientos entre los actores de las comunidades educativas, y ha sido razón para el mantenimiento de actitudes autoritarias y de sumisión. Este fenómeno que se vive en la escuela es prolongación de iguales situaciones en la familia, y reflejo de lo que acontece en contextos sociales plagados por el irrespeto y por actitudes antidemo-

cráticas. Alimenta los climas de intolerancia la progresiva concentración del poder de los medios de comunicación de masas y el efecto de los llamados “imperialismos culturales” de distintos signos.

Todo lo indicado mueve al diseño de acciones pedagógicas capaces de generar actitudes críticas y de liberación ante los distintos sistemas ideológicos. Esas actitudes deben incidir de modo eficaz en el modelado de costumbres, actitudes y valores de nuestras sociedades.

Una orientación válida en la educación es el desarrollo autónomo de valores, que tiene como finalidad desarrollar la dimensión moral de la persona, así como potenciar su autonomía, su racionalidad y el uso del diálogo. El propósito es construir principios y normas, tanto cognitivos como conductuales, que orienten a las personas ante situaciones de conflicto de valores. Probablemente el modelo adecuado sea el que se opone a toda posición autoritaria y heterónoma que prescribe lo que está bien y lo que está mal, así como también se separa de aquellas posiciones que ante situaciones de conflicto moral afirman que todo depende de criterios enteramente subjetivos y personales.⁷⁸

Para fortalecer el desarrollo autónomo de valores, es necesario identificar los más importantes modelos de educación en valores. Se diferencia la existencia de dos modelos fundamentales. El primero, es el llamado “modelo de educación en valores absolutos”. Este modelo es el tradicional y se fundamenta en la aceptación de valores y normas indiscutibles e inmodificables. Esos valores y normas se imponen con la ayuda de algún poder autoritario y tienen como objetivo regular todos los aspectos de la vida personal y social.⁷⁹ Este modelo

se enmarca en tesis sustentadas particularmente en las mencionadas corrientes filosóficas idealistas. El modelo parte del principio de que la persona se perfecciona a medida que se aproxima a la idea o imagen representada por un modelo previamente establecido. Aquí solo se transmiten valores que se han de respetar. Los medios de transmisión son la instrucción, el convencimiento, la inculcación, el adoctrinamiento y hasta la coerción.

El segundo modelo es el de “educación en valores relativos”. En este modelo, se parte de la convicción de que el acuerdo en un tema como el de los valores es una cuestión más bien casual. Ninguna opción de valor es preferible en sí misma, sino que valorar supone tomar una decisión fundamentada en criterios totalmente subjetivos. Lo que está bien y lo que está mal depende de lo que cada uno aprecie, todo depende de la subjetividad. Este modelo está claramente configurado por las tesis, sobre todo, de las tendencias neoempiristas o neopositivistas. Estas posiciones filosóficas, como se ha indicado ya, llegaron hasta a negar la ética, y no la hicieron susceptible de formulaciones racionales. Esto abre las puertas al relativismo ético y moral.

Frente a estos dos modelos, la OEI propone una tercera posición que consiste en la “construcción racional y autónoma de principios y normas”. En este modelo se trata de desarrollar la autonomía, la racionalidad y el diálogo con la finalidad de construir principios y normas, tanto cognitivos como conductuales, es decir, que afecten al pensar y al actuar. Este modelo se distancia de toda posición autoritaria que establece lo que está bien y lo que está mal. Este modelo, por sus características,

se fundamenta, entonces, en el cultivo de la autonomía personal y en el cultivo de la razón dialógica. En alguna medida, se puede apreciar que las líneas de este modelo guardan afinidades con algunas de las orientaciones éticas propuestas por Fernando Savater.

Hay una estrecha relación entre valores-ética-Educomunicación. Sin valores y su práctica no hay una vida y una sociedad guiadas por la ética. La ética es simple enunciado, si ella no se concreta en la práctica permanente de valores. Pero los valores y la ética no tienen posibilidad de trascender y de incidir socialmente, si el componente comunicativo no acompaña a todos los procesos.

Las dimensiones comunicacionales son hoy indispensables en todos los procesos educativos y sociales, pero lo son más todavía cuando se trata del desarrollo de la práctica de los valores éticos, cívicos y humanos. No puede negarse que la imitación, el influjo, el ascendiente juegan papeles importantes en el desarrollo de valores.

Cuando hablamos de educación, y sobre todo de educación en valores, el componente comunicacional tiene una doble expresión, en el ámbito institucional o interno, y en el contexto social o externo. En la formación personal, en el espacio institucional, la comunicación de los mensajes en torno a valores no puede descuidar la significación y los sentidos. Los lenguajes verbales, no verbales, gestuales, artísticos, intencionados o no intencionados, son medios infaltables para la circulación de los mensajes. Y se habla de comunicación de doble vía. Los educandos no pueden convertirse en meros receptores pasivos. Particularmente, es necesario que estén presen-

tes sus opiniones, sus pensamientos y sus sentimientos. Solo así es posible el logro de consensos, que se convierten en espacios educativos fecundos para la formación.

En los contextos familiares, comunitarios y sociales la práctica de valores tiene estrecha relación con las dimensiones comunicacionales. Es importante referirse a las opiniones más o menos generalizadas en cuanto a lo nocivo que supuestamente resulta para los niños, niñas y adolescentes el contacto con los mensajes difundidos a través de los medios de comunicación de masas, particularmente el cine y la televisión. La aceptación irreflexiva de este criterio ha llevado en muchos casos a coartar por parte de padres de familia el uso de esos medios, creando con ello frustración y reacciones negativas en los hijos. Al respecto, hay que decirlo de modo contundente que

ésta es una de las más grandes falacias que afecta a los procesos educativos.

La alternativa no es impedir el acceso de niños, niñas y jóvenes a los medios de comunicación, que son el producto de los avances científico-técnicos. La salida está por otro lado. Hay que trabajar para que se desarrollen en los educandos capacidades de una lectura crítica de los mensajes comunicacionales. Los contactos con los mensajes audiovisuales deben convertirse para los educandos en oportunidades y motivos para su crecimiento personal, para el desarrollo de su creatividad y de sus potencialidades, y para el despliegue de sus iniciativas. Hay que mirar los medios como espacios privilegiados para el aprendizaje y la formación.

NOTAS

- 1 DON MARTINDALE Op. Cit. p. 59.
- 2 Cfr. MARX, K. y ENGELS, F. *Ideología Alemana*. Obras T. 3. pp. 24, 25 (citado en Antología del Materialismo Histórico. México. Ediciones de Cultura Popular, S.A., primera edición. 1974. pp. 152, 153).
- 3 ROIG, A. *Esquemas para una Historia de la Filosofía Ecuatoriana*. Segunda Edición. Quito. Ediciones de la Universidad Católica. 1982. p. 36. Lo contenido entre paréntesis es agregado nuestro.
- 4 Cfr. HEGEL, G. W. F. *Lecciones sobre Filosofía de la Historia Universal*. Madrid. Alianza Editorial. 1982. pp. 43 y ss.
- 5 Cfr. PARRA, G. *Ensayos Filosóficos*. Machala. Universidad Técnica de Machala. 1986. pp. 155, 156.
- 6 Cfr. MARX, K. *El Capital* (La mercancía: el fetichismo de la mercancía y su secreto). EDAP, EDICIONES-DISTRIBUCIONES, S.A. Vol. I. México. 1972. pp. 74 y ss.
- 7 TAPIA, D. (Compilador) *Comunicología, Ciencia y Cultura*. Quito. Autoedición: Abya-Ayala Editing. 1997. p. 74.
- 8 Cfr. ROIG, A. *Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano*. México. Fondo de Cultura Económica. 1981. pp. 100 y ss.
- 9 LUKÁCS, G. *El asalto a la razón*. Barcelona. Ediciones Grijalbo, S.A. 1978. p. 125.
- 10 TAPIA, D. (Compilador) Op. Cit. p. 31.
- 11 Ibidem p. 32.
- 12 MARX, K., ENGELS, F., LENIN, V. Citado en *Antología del Materialismo Histórico*. México. Ediciones de Cultura Popular. 1974. pp. 152 y 153.
- 13 Ibidem p. 169.
- 14 Cfr. ABBAGNANO, N. *Historia de la Filosofía*. Tomo III. Barcelona. Montaner y Simón, S.A. 1973. pp. 335 - 337.
- 15 Cfr. TAPIA, D. (Compilador) Op. Cit. p. 40.
- 16 ABBAGNANO, N. Op. Cit. p. 440.

- 17 Ibidem pp. 449 y 450.
- 18 TAPIA, D. (Compilador) Op. Cit. p. 40.
- 19 Ibidem p.45.
- 20 Ibidem p. 45.
- 21 Ibidem p. 46.
- 22 Ibidem p. 46.
- 23 Ibidem p. 46.
- 24 ABBAGNANO, N. Op. Cit. p. 763.
- 25 Ibidem pp. 763 y 764.
- 26 TAPIA, D. (Compilador) Op. Cit. pp. 49 y 50.
- 27 Ibidem p. 50.
- 28 Ibidem p. 50.
- 29 Ibidem pp. 51 y 52.
- 30 Ibidem p. 61.
- 31 Ibidem p. 62.
- 32 Ibidem p. 64.
- 33 Ibidem pp. 64 y 65.
- 34 ABBAGNANO, N. Op. Cit. p. 551.
- 35 Ibidem pp. 716 y 717.
- 36 Ibidem pp. 681 y 682.
- 37 TAPIA, D. (Compilador) Op. Cit. p. 176.
- 38 Ibidem p. 178.
- 39 HARO, E. Y OTROS *Pensamiento Crítico vs. Pensamiento Único, LE MONDE DIPLOMATIQUE*, Edición Española. Madrid. Unigraf, Arroyomolinos, Mostoles. 1998. p. 15.
- 40 Ibidem, pp. 15 y 16.
- 41 Cfr. BRUNE, F. *Mitologías contemporáneas: sobre la ideología hoy*, en "Pensamiento Crítico" vs. Pensamiento Único". Op. Cit. pp. 19-25.
- 42 MATTELART, A. *¿Cómo resistir a la colonización de las mentes?*, en "Pensamiento Crítico vs. Pensamiento Único". Op. Cit. pp. 26 y 27.
- 43 Idem.
- 44 NAREDO, J. *Sobre el rumbo del mundo (a propósito del libro de Ignacio Ramonet Un Mundo sin rumbo)*, en "Pensamiento Crítico vs. Pensamiento Único". Op.Cit. p. 51.
- 45 Citado por RAMONET, I. en *¿Agonía de la cultura?*, "Pensamiento Crítico vs. Pensamiento Único". Op. Cit. p. 251.
- 46 Ibidem, p. 256.
- 47 MARINA, J. *El laberinto sentimental*. Barcelona. Editorial Anagrama, séptima edición. 1997. 281 pp.
- 48 Ibidem, pp. 26 y 27.
- 49 Ibidem, p. 33.
- 50 ABBAGNANO, N. Op. Cit. p. 242.
- 51 Ibidem, p. 243.
- 52 MARINA, J. Op. Cit. p. 41.
- 53 Ibidem, pp. 81 y 82.
- 54 Ibidem, p. 131.
- 55 Cfr. ABBAGNANO, N. Op. Cit. Tomo II. pp. 424 y ss.
- 56 Cfr. MARINA, J. Op. Cit. pp. 131 y 132.
- 57 Idem.
- 58 Ibidem, p. 159
- 59 Ibidem, p. 205.
- 60 Ibidem, p. 206.
- 61 Cfr. KÉDROV, M. B. y SPIRKIN, A. *La ciencia*. México. Editorial Grijalbo, S. A. 1978. 157 pp.
- 62 Ibidem pp. 7-22
- 63 Cfr. BUNGE, M. *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires. Ediciones Siglo Veinte. 110 pp.
- 64 Ibidem pp. 37 y ss.
- 65 Cfr. CIESPAL Revista Latinoamericana de Comunicación *Chasqui*. No. 58, junio de 1997. Quito. Editorial Quipus – Ciespal. 1997. 92 pp.
- 66 Cfr. MASCITELLI, E. *Diccionario de términos marxistas*. Barcelona. Ediciones Grijalbo, S. A. 1979. pp. 200 y ss.
- 67 Cfr. ROIG, A. *Hernán Malo González: pensamiento filosófico*. Quito. Corporación Editora Nacional. 1989. 420 pp.
- 68 Ibidem p. 55.
- 69 Ibidem pp. 56-59.
- 70 Cfr. YARCE, J. y OTROS *Filosofía de la Comunicación*. Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. 1986. 289 pp.
- 71 Ibidem p. 31, 32.
- 72 Idem p. 32.
- 73 Cfr. ALMEIDA, I. *Cultura nacional. Cultura nacional popular. Culturas nacionales oprimidas*, en *Cultura – Revista del Banco Central del Ecuador*. Volumen VI Número 18 a. Quito. Imprenta Mariscal. 1984. 254 pp.
- 74 Ibidem pp. 101, 102.
- 75 Ibidem pp. 102-104
- 76 Cfr. OEI *Educación en Valores y Democracia: una Propuesta Pedagógica*. Barcelona. OEI-Secretaría General. 1994. 190 pp.
- 77 Ibidem p. 3.
- 78 Ibidem p. 4.
- 79 Ibidem pp. 6 y 7.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Sus vinculaciones con el desarrollo de la Epistemología

Al relacionar la teoría educativa y pedagógica con el desarrollo de la Teoría del Conocimiento y con la Epistemología, resulta de interés hacer una síntesis de los grandes momentos que han tenido la Educación y la Pedagogía, particularmente en el mundo occidental. Además, es de interés esta síntesis por las inmensas repercusiones que hoy tiene la Educomunicación en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de la educación en general.

Por lo señalado, vamos a referirnos a las más importantes expresiones del pensamiento pedagógico, más comúnmente conocidas como: Pedagogía Tradicional, las tendencias de Escuela Nueva y lo que podríamos denominar como las más recientes tendencias pedagógicas.

Al caracterizar esas expresiones del pensamiento pedagógico, intentaremos unas referencias a las formas como estuvieron presentes las influencias del pensamiento filosófico en aquellas expresiones, particularmente en lo que concierne a los postulados de la Teoría de Conocimiento y a las orientaciones epistemológicas, que han sustentado el desarrollo de las ciencias.

3.1, CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL

La heteroestructuración del conocimiento

Las concepciones del aprendizaje y sus metodologías han sido elementos básicos en el debate educativo y pedagógico. El sentido y el contenido de los aprendizajes, que no son sino estrategias del conocimiento, han tenido a lo largo de la historia del pensamiento occidental una estrecha relación con la Teoría del Conocimiento y con aspectos preponderantes desarrollados por la Epistemología.

La orientación conocida en pedagogía como “heteroestructuración del conocimiento” consiste en el planteamiento de que los procesos de aprendizaje y en su conjunto todo el quehacer educativo y pedagógico están determinados desde fuera del sujeto de aprendizaje. Esto quiere decir que como el mundo está construido, la ciencia está hecha, el sistema de valores y de comportamiento está dado, aprender no tiene otro sentido sino recibir lo que ya está estructurado desde fuera.

Este modo de comprender la pedagogía y la educación tiene correspondencia con las más importantes tendencias de la filosofía, que a lo largo de muchos siglos, desde griegos y romanos hasta la época contemporánea, hicieron planteamientos y proposiciones en torno a los procesos del conocimiento humano. Con referencia a esta correspondencia, nos parece de inmenso valor la reflexión que hace George F. Kneller sobre las filosofías tradicionales de la educación en su obra “Introducción a la Filosofía de la Educación”.¹

Kneller sistematiza la sucesión de tres grandes tendencias filosóficas: Idealismo, Realismo y Pragmatismo. El **idealismo**, desde Platón hasta Kant y Hegel, desarrolló la idea de que el mundo era la expresión del espíritu que se esforzaba por encarnarse cada vez más profundamente en forma material. El sujeto cognoscente, para nuestro caso, el sujeto del aprendizaje, se definía por su relación con ese mundo, expresión del espíritu. Por ello, la perfectibilidad del educando tenía una meta que era acercarse a ser, en alguna forma, encarnación de la razón y del espíritu.

Pero más allá de la macro vertiente del Idealismo, en lo que a Teoría del Conocimiento se refiere, la pedagogía tradicional es también tributaria del Dogmatismo y del Subjetivismo, en cuanto posibilidad del conocimiento. Es decir, el sujeto de aprendizaje sí tiene posibilidad de conocer y de aprender, pero bajo cánones previamente establecidos, puesto que el mundo está ya constituido, la ciencia está hecha y el sistema de valores está dado. En cuanto al origen del conocimiento, esta misma pedagogía adscribe al Racionalismo. Es decir, el

aprendizaje parte de lo abstracto, se desenvuelve sustentado en fórmulas que tienen resonancia en ejercicios racionales, antes que en las vivencias de los educandos.

Por su parte el **realismo**, desde Aristóteles, pasando por Tomás de Aquino, hasta Bacon, Locke, Hume, Stuart Mill, Rousseau, y más recientemente Russell, Whitehead, Perry y Santayana han sostenido que el universo no es una ilusión sino más bien algo que existe real y concretamente. Los entes del mundo no son simples ideas en la mente de los individuos. Existen por derecho propio, independientemente de los sujetos que los conocen. Esto en los contextos pedagógicos y educativos se traduce en la acción que realiza el profesor, cuando en el acto de enseñar transmite informaciones y datos de ese mundo realmente existente que son captados y asimilados por el alumno, en quien como en una *tabula rasa* se impregnan los conocimientos y se imprime la huella que deja el profesor, a través del acto pedagógico.

En la pedagogía tradicional, conjuntamente con el Realismo, se encuentra la influencia del Empirismo. El conocimiento —el aprendizaje— que se presenta como datos e informaciones, se impone al sujeto del proceso pedagógico.

Por último, el **pragmatismo**, que podría remontarse a Heráclito y Sócrates y que tiene sus representantes en los tiempos modernos en pensadores como Peirce, James y Dewey, según el autor que hemos citado, desarrolla cinco temas fundamentales: 1) la realidad del cambio sobre la permanencia; 2) la relatividad de los valores; 3) la naturaleza social y biológica del hombre; 4) la importancia de la democracia como mo-

do de vida; y, 5) el valor de la inteligencia crítica en toda la conducta humana. Agrega el mismo Kneller:

*“Según el pragmatismo, el ‘método de inteligencia’ es la forma ideal de adquirir conocimientos, en cualquier circunstancia. Comprendemos las cosas mejor si localizamos y resolvemos los problemas. Cuando la inteligencia se enfrenta a un problema propone hipótesis para explicarlo y tratarlo. La hipótesis que explica los datos o resuelve mejor el problema se considera como verdadera”.*²

No hay duda que el Pragmatismo es también una importante tendencia filosófica de la que, asimismo, se halla impregnada la pedagogía tradicional. Los teóricos del pragmatismo habían proclamado que su filosofía estaba por encima del idealismo y del materialismo, que la verdad objetiva no existía y que el hombre no puede llegar a ella³. De ahí que en pedagogía también se concibiera que como no existe la verdad absoluta, la educación no dispone de la verdad. Al no transmitirse la verdad, cuenta lo que funciona en la práctica, lo que el estudiante descubre para solucionar problemas. Asimismo, tanto en Filosofía como en Educación, se reconoce como criterio de verdad la utilidad, y la importancia de esa utilidad se determina mediante el sentimiento de la satisfacción interna o autosatisfacción. Entre las propuestas pedagógicas en el pragmatismo, vale destacar la referida a la reflexión sobre la experiencia propia, como contenido del proceso educativo. Por ello, la educación deja de tener fines externos. Es decir, la educación por sí misma no tiene fines. Su función es el desarrollo dinámico y progresivo del individuo, solo él puede asignarle

fines concretos; en otros términos, los que persigue su experiencia.⁴

Pero más allá del trasfondo filosófico que según hemos mostrado tiene la “heteroestructuración del conocimiento”, hay que destacar que una de las caracterizaciones más importantes de esta orientación de la pedagogía es aquella referida a la transmisión de los contenidos en la educación. Esta estrategia de transmisión de saberes reproduce el esquema predominante del pensamiento dogmático y escolástico de las épocas del régimen feudal. Hay que recordar que hasta los siglos XVII y XVIII predominó la idea de que la razón era el dominio de las “verdades eternas”. Se apelaba a las ideas innatas anteriores a toda experiencia y reveladoras de la esencia absoluta de las cosas.⁵

Al darse esta relación vertical y dogmática, el educando como sujeto cognoscente tan solo tiene la función de recibir instrucción, es un receptáculo pasivo de saberes, conocimientos, comportamientos, datos e informaciones. La relación fundamental está dada por la influencia de quien sabe sobre quien no sabe.

*“La transmisión de los contenidos es probablemente la más arcaica y la más simple forma que haya adoptado la pedagogía del conocimiento: la idea primordial consiste en que el saber pase del que sabe al que ignora, así se organiza un sistema de relaciones entre el saber y las personas”.*⁶

Según Tamara Puentes, en lo estructural, la relación entre profesor y alumno está referida fundamentalmente a las disciplinas que constituyen el objeto del aprendizaje, donde “cada uno de los dos “socios” o participantes en esta relación percibe al otro a través de la materia enseñada”.⁷

En el análisis funcional de esta relación se establece que:

*“...para la pedagogía clásica las transformaciones del alumno son efecto de una larga serie de huellas depositadas en su espíritu, el papel del alumno es prácticamente pasivo durante la fase de enseñanza: no se torna activo sino en las fases de puesta en obra o de aplicación de los conocimientos, fases que por otra parte pueden estar estrechamente asociadas a la fase de enseñanza. Las críticas que la psicología moderna permite hacer a esta concepción se dirigen, por una parte, al principio pedagógico de la huella; por otra, a las condiciones de la comunicación destinada a asegurar la transmisión del conocimiento”.*⁸

Desde una óptica comunicacional, hay que observar la dificultad que representa para los procesos de aprendizaje la orientación pedagógica basada en la “heteroestructuración del conocimiento”. Siendo siempre la emisión del conocimiento por parte del profesor, anterior a la recepción que hace el alumno de esas enseñanzas, nos encontramos con la situación de que quien aprende se encuentra inevitablemente en desventaja. El alumno va a la zaga del profesor.

Y los problemas comunicacionales en esta pedagogía se agravan aún más si se considera:

“...que el discurso magistral se divide en enunciados sucesivos. Para el emisor, el problema estriba en ir destilando en instantes sucesivos lo que constituye un todo, que no puede concebirse sino globalmente. Para el receptor, el problema estriba en sintetizar esos elementos sucesivos, a medida que los va percibiendo y sin referirse a la idea de conjunto, ya que esta idea está en proceso de constituirse. Cada elemento su-

*cesivamente integrado provoca una reestructuración del conjunto que se está organizando, y tal reestructuración moviliza una parte de la atención que ya no está disponible para captar lo que sigue, además de que toda dificultad de captación o de integración de un elemento cualquiera entraña el peligro de perturbar la captación o integración de los elementos ulteriores”.*⁹

Las implicaciones señaladas, que se derivan del sentido y direccionalidad que ha tomado la “heteroestructuración del conocimiento” en pedagogía, nos confieren un marco de los métodos identificados como “tradicionales”, los mismos que han tenido una larga presencia en nuestra educación, y que todavía inciden con innegable fuerza en la vida de nuestras instituciones.

Los métodos tradicionales

Durkheim y Alain serían los ideólogos más destacados de la pedagogía tradicional y de los métodos que le son correspondientes. Un punto de vista que es sustento de esa pedagogía y de sus métodos se remite a la afirmación de que el individuo se encuentra subordinado a las presiones y finalidades de orden social. El individuo tiene que adecuarse a las exigencias de la vida social. Por ello, la educación es el espacio para que el educando aprenda las normas sociales y los límites del comportamiento que le permitirán encontrarse incorporado a la organización social. En este sentido, el alumno es como un objeto modelado desde el exterior.

Otra idea que desarrollan estos pensadores es que la tradición ha permitido que los productos sociales se transmitan como legado de generación en generación. Esto determina que los hombres, más allá de los

cambios, permanezcan semejantes a sus antepasados. Lo señalado se ve reforzado con el pensamiento de que

*“la educación es relacionar al ser con las obras en las que encontrará la imagen de lo que está llamado a ser: de las obras emana un llamamiento hacia lo humano, que suscita el impulso interior en el que se basará la educación”.*¹⁰

Para **Durkheim**, el individuo es la célula del organismo social. Las sociedades, por la evolución, se han transformado de sociedades mecánicas en sociedades orgánicas. En éstas hay el predominio de una conciencia orgánica, caracterizada por una solidaridad así mismo orgánica. Esta solidaridad se traduce en coacción social, por la cual los individuos están supeditados a las normas sociales generales.¹¹ En tal sentido, la educación es el mecanismo de la sociedad por el cual los individuos deben formarse de tal manera que lleguen a ser lo que la sociedad quiere de ellos. Los esquemas de formación no son arbitrarios, sino que ya están dados por la conciencia social, pues, los individuos están subordinados al todo social. Fue idea de Durkheim que

*“hay que realizar al hombre no como la naturaleza lo ha hecho, sino como la sociedad quiere que sea”.*¹²

Vale dejar anotado que respecto de los planteamientos de Durkheim, sobre todo de sus postulados concernientes a que el individuo debe ser formado bajo los esquemas y formatos predeterminados por los intereses de la sociedad, resultan rebatibles tales proposiciones desde la óptica de una concepción moderna de la sociedad y de la educación. Hoy ya no resulta consis-

te la posibilidad de educar a los individuos por motivaciones y acciones exteriores a ellos. El hombre no es producto de la sociedad, al menos no puede serlo absolutamente. En la formación del hombre cuenta el medio, cuenta la sociedad. Pero no hay un influjo al que ciegamente estén condenados los individuos. Cuenta también la voluntad de los hombres. Tampoco es que los hombres se hacen a partir de sí solos. Las dos posiciones aparecen polarizadas. Una relación dialéctica entre individuo y sociedad nos puede llevar a una posición equilibrada respecto del peso que tiene cada uno de los dos términos en los proyectos de vida individual, sobre los cuales se construye el proyecto social de un pueblo o de una nación.

Alain, en su reflexión pedagógica, pone de relieve que en el niño se manifiesta un gran deseo de superación. Pese a que el niño debe jugar, es imprescindible que asuma la tarea de formarse con mucha seriedad. Esto justifica que los maestros sean exigentes y a veces hasta duros, con tal que la formación de los alumnos sea óptima para su propio beneficio y para beneficio de la sociedad. Como en Durkheim, aquí también tienen preponderancia las motivaciones externas, las que interesan a los esquemas dados por la sociedad.

Julián de Zubiría ha sintetizado de buena forma, además de los anteriores, otros puntos de vista de la concepción metodológica que se encuentran contenidos en la pedagogía de Alain.¹³ Para este ideólogo de la pedagogía tradicional, el educando busca llegar al estado de hombre, para ello ha de acercarse a los modelos humanos en la música y en el arte. Frente al alumno, el papel del profesor ha de ser repetir y hacer

repetir, corregir y hacer corregir. De su lado, el estudiante deberá imitar y copiar durante mucho tiempo, aunque no entienda lo que copia, puesto que gracias a la repetición llegará a aprenderlo.

A partir de la imitación, el niño podrá algún día crear. Por ello, el niño no puede dejar de acercarse a los modelos universales en la literatura y en el arte. A este respecto, Alain planteaba que para pensar bien había que continuar algún pensamiento antiguo. Sus proposiciones metodológicas se sintetizan en el trato rudo y exigente al estudiante, la justificación de la imitación, el aprendizaje mediante la copia sucesiva de lo dicho por el profesor, y el acercamiento a los autores clásicos.

El pensamiento pedagógico de Alain centra su atención en el aprecio por las obras del pasado. La imitación da sentido a la relación pedagógica y es un medio insustituible para humanizar al educando. Otra vez aparece la preponderancia de la marca y la huella que el maestro y el pasado dejan en el educando. Aquí el referente de la formación es el modelo. El maestro forma, moldea al alumno, según ese modelo. Está inexplorada la posibilidad de hacer de la educación la oportunidad para desarrollar las potencialidades internas del individuo, a partir de sí mismo. Esta idea de Alain se expresa en el mencionado trabajo de Puente de la siguiente manera:

“Así se humanizan las conductas. Al reproducir las obras de los antiguos, el alumno de hoy establece una relación de la sociedad con ellos, descubriendo de esta manera el esfuerzo y el progreso humano en el que se inscriben estas obras. Dejan en él una marca que corresponde a los caracteres

*comunes a todos los hombres y que lo hace semejante a quienes las han producido, sin dejar de ser él mismo. Lo que corresponde ser al alumno y que todavía no es, constituye lo que los modelos le presentan pero son también las fuerzas de su naturaleza profunda, proyectadas hacia delante por el movimiento que lo impulsa a alzarse; este movimiento adquiere forma en los moldes que constituyen los signos para la acción y ésta deja sus huellas en el cuerpo del alumno, huellas mediante las cuales se inserta en él el modelo humano que las ha guiado. El alumno y el modelo coinciden en lo que les es común, pero cada cual sigue siendo él mismo en lo que le es específico”.*¹⁴

Los métodos coactivos

La relación coactiva en pedagogía implica la incondicional subordinación de quien aprende frente a quien enseña. Supuestamente el alumno ejecuta la acción de aprender, pero es el maestro quien dirige esa acción. De modo que la acción del sujeto, esto es del alumno, es aparente, puesto que el sujeto real del aprendizaje, es decir, quien realmente actúa es el maestro. En estas orientaciones metodológicas también nos encontramos con el proyecto de “heteroestructuración del conocimiento”, lo cual significa que nos hallamos con la misma tónica de los métodos tradicionales. Solo que en los métodos coactivos se quiere poner énfasis en el aporte del alumno como partícipe en la construcción del aprendizaje y del conocimiento.

Formas antiguas del método coactivo

La mayéutica socrática. Esta es con seguridad la forma clásica más antigua de los

métodos coactivos. En su “Historia de la Filosofía”, Nicolás Abbagnano ha sintetizado las intenciones de la mayéutica socrática. Sócrates no se propone comunicar una doctrina. No enseña nada: solo comunica el estímulo y el interés por la investigación. Su arte consiste esencialmente en averiguar por todos los medios si su interlocutor tiene que parir algo fantástico y falso, o genuino y verdadero. Él se declara estéril de sabiduría.¹⁵

Algo que distingue a la mayéutica, al menos en la forma como la practica Sócrates, es que no se trata de una pedagogía de transmisión de conocimientos, en lo cual difiere de la mayoría de las versiones metodológicas tradicionales. La mayéutica, que procede por preguntas y respuestas, no busca la entrega de datos o informaciones, intenta más bien que el preceptor apoye al interlocutor en la identificación de conocimientos y opiniones respecto de los tópicos que aquel trae a consideración del ejercicio dialógico. Así la mayéutica resulta un método de redescubrimiento. Es coactivo porque la iniciativa, la acción y la dirección del proceso están en manos del maestro, antes que en el ámbito del alumno. Puente resume el fondo de este recurso metodológico, cuando expresa:

“...aunque también procede por preguntas y respuestas, el método socrático en realidad se preocupa menos por transmitir que por hacer descubrir y las preguntas actúan como indicadores de enunciados que construirá el alumno utilizando sus propios recursos. No se trata en la mayéutica de aprender algo nuevo sino de recordar lo que se sabe implícitamente y que las preguntas tienen como objetivo hacer explícito.

*Es la mayéutica un método de redescubrimiento basado en la actividad mental del alumno, pero esta actividad está estrechamente dirigida por el maestro. Es el maestro quien conserva siempre la iniciativa y su discurso es preponderante”.*¹⁶

El método mayéutico tiene componentes analítico-sintéticos en su estructura. Hay un análisis global que involucra al conjunto de preguntas referidas al contenido que se pone en cuestión. Las preguntas y respuestas en sucesión abren caminos hacia la construcción de nociones y conceptos. Cada respuesta es objeto de análisis que da paso a otras preguntas, que a su vez provocan otras respuestas. Preguntas y respuestas finalmente desembocan en nuevas representaciones mentales, que no son sino las síntesis de los conocimientos redescubiertos por parte del alumno que aprende.

Pero además de considerar el sentido, las intencionalidades y el proceso de la mayéutica es indispensable reconocer la valía de la táctica dialógica presente en este método. Desde Sócrates y más tarde con los aportes de Platón, se hicieron grandes contribuciones para la construcción y desarrollo de la dialéctica como método para interpretar la realidad del mundo, del hombre y de la sociedad.

La reflexología de Pavlov. Al igual que el conductismo, la reflexología pone su atención en explicar los vínculos entre los estímulos externos y las reacciones que aquellos provocan. El esquema configurado es que desde el exterior está determinado el comportamiento de los individuos, los mismos que actúan ante esos estímulos. Como vemos, la reflexología se ubica de

modo indudable en la línea de la “heteroestructuración del conocimiento”.

Fue Pavlov quien, desde fines del siglo XIX, hizo avances en sus estudios de los reflejos condicionados. Propuso la ley del efecto, que consiste en la obtención de un efecto favorable a partir de una reacción entre estímulo y respuesta. Llegó también a la formulación de la ley de la repetición o del ejercicio, e identificó los fenómenos de reforzamiento, extinción e inhibición. Puente ha sintetizado del siguiente modo el contenido que en pedagogía tiene el método reflexológico:

*“...el reflejo condicionado explica el aprendizaje, el cual a su vez da cuenta del comportamiento (de la conducta) que, por ende, puede modelarse desde el exterior mediante la organización sistemática y ordenada de reflejos condicionados”.*¹⁷

El conductismo. Fue Watson quien desarrolló las tesis centrales de este método, cuando buscaba una base para la explicación de los hechos observables. El concepto de comportamiento (conducta), entendido como el accionar del hombre a lo largo de su vida, fue elemento fundamental en sus estudios. Se circunscribe el análisis a las estimulaciones y respuestas que se encuentran en el organismo. La conducta es una serie de actos o elementos que corresponden a la relación Estímulo – Respuesta, todo lo cual incide en la formación de los individuos. Se ha dicho que el conductista no es un simple espectador de la actividad de los individuos, sino que busca controlarla y orientarla.

Por lo que se ha señalado respecto de los dos últimos métodos, hay que convenir que reflexólogos y conductistas tienen elementos comunes en su enfoque metodoló-

gico. Las dos tendencias consideran el estímulo y su reacción, así como tienen interés en reconocer en una reacción la situación o el estímulo que la ha provocado.

Muy cerca de la reflexología y del conductismo está también el **conexionismo**, enfoque metodológico que plantea la tesis de que determinadas respuestas pueden asociarse a específicas estimulaciones. Las conexiones nuevas corresponden a nuevas estructuras nerviosas.

El método Winnetka. Propone, sobre todo, en el ámbito de la planificación y del desarrollo curricular, el trabajo de fichas para preguntas y respuestas, al momento de incursionar en procesos de evaluación de los elementos del currículo. Estos planteamientos han sido antecedentes de la enseñanza programada. Se ha recuperado particularmente el uso comparativo de definiciones previas y posteriores acerca de los objetivos, los contenidos, los procedimientos, los controles y la retroalimentación.

Formas actuales del método coactivo

El conductismo de Skinner. Skinner hizo sus experimentos con animales y propuso la teoría del “condicionamiento operante”. Un animal actúa desordenadamente. En un momento dado, por azar, un acto o circunstancia provoca la satisfacción de una necesidad. La repetición de ese acto, sistemáticamente le lleva a la repetición de sus comportamientos. Skinner, a partir de la observación de esos experimentos y de sus consecuencias, hace la siguiente proposición:

*“un individuo aprende, es decir, modifica sus comportamientos al observar las consecuencias de sus actos”.*¹⁸

El aprendizaje tendría un parangón con esta clase de procesos observables en los animales. En tal sentido, los procesos pedagógicos están producidos desde fuera. La cadena de comportamientos que el alumno aprende no es producto de sus iniciativas, sino de los estímulos externos que los impulsa, particularmente, el docente.

Además, el aprendizaje, concebido como resultado de la relación estímulo-respuesta, es objeto de recompensa cuando es apreciado como un acto correcto o de éxito. Esta situación, así como en las reacciones condicionadas, aumenta la fuerza o la predisposición para nuevos aprendizajes. Este fenómeno Skinner lo conoce como “reforzamiento”, el cual persiste y se legitima cuando los aprendizajes están conformes con los objetivos que han sido definidos desde el exterior.

Skinner habría elaborado su teoría del reforzamiento, en estos términos:

*“El comportamiento de aprendizaje de un alumno puede desarrollarse o estructurarse gradualmente mediante un reforzamiento diferencial, es decir al reforzar los comportamientos que se desea ver repetidos y al no reforzar las acciones que se desea evitar”.*¹⁹

Esto confirma, sin lugar a dudas, que el aprendizaje depende esencialmente de la acción que el pedagogo ejerce en la actividad del sujeto por medio del objeto en el que él la coloca y que él regula para tales fines. La estructura y el valor de esa acción son relativos. Por otra parte:

“El comportamiento de un alumno puede llevarse hasta un grado de complejidad

*considerable al estructurarse su comportamiento en actos simples y luego al agruparlos en una larga cadena de actos”.*²⁰

De esto se colige que el aprendizaje no podría ser sino una construcción sintética y organizada por el pedagogo conforme a la estructura del comportamiento que él proyecta hacer adquirir al alumno.²¹

Uno de los aspectos más críticos de las tesis de Skinner es a no dudarlo la transferencia que se hace de los comportamientos animales a los procesos del aprendizaje humano. En los animales las reacciones obedecen a movimientos mecánicos e instintivos, mientras que en los humanos tienen espacio la conciencia y los sentimientos. También, hay que considerar que si las secuencias del aprendizaje se guiasen tan solo por las recompensas, seríamos proclives a interminables procesos de alienación, que no tendrían otro significado que la deshumanización.

A la tendencia liderada por Skinner hay que agregar los ingredientes aportados por la **cibernética**, es decir por la intervención de las máquinas y de la informática en el aprendizaje. Se dio prevalencia a la enseñanza programada, esto es, el alumno llegaba a depender totalmente de los esquemas artificialmente organizados, lo cual devenía en menoscabos de la creatividad, la iniciativa y la inventiva.

La pedagogía algorítmica. Esta pedagogía proviene de la influencia de la matemática. Se ha concebido al algoritmo como

*“La serie de actos o de operaciones elementales que hay que ejecutar en secuencia para cumplir un acto cualquiera, siguiendo un encadenamiento estricto”.*²²

En el algoritmo tienen sentido las series ordenadas, los procedimientos repetidos, los movimientos circulares. Se usa básicamente para la resolución de problemas. En el ser humano la referencia al algoritmo tiene implicaciones hondamente psicológicas. Se diferencia del esquema que consiste en la repetición de situaciones parecidas, lo cual es inconsciente, pero que en todo caso se encuentra en la esfera de la actividad mental.

Los algoritmos son productos construidos que se utilizan como instrumentos en condiciones determinadas y con prerrequisitos ya establecidos. Hay aquí una analogía a la enseñanza programada. Se trata de reglas que tienen que cumplirse para esperar resultados previstos.

Pero más allá de la conveniencia o no de la funcionalidad del uso de los algoritmos en los procesos de aprendizaje, podría resultar altamente pedagógico que los alumnos no solo estuvieran inclinados al uso exitoso de los algoritmos, sino que alcanzaran elementos, habilidades y destrezas para crear algoritmos que aceleren, abrevien y faciliten los procedimientos del aprendizaje. Y mucho más rico resultaría que los alumnos avancen desde la creación de esos instrumentos a la variación de las estructuras algorítmicas y a la multiplicación de sus usos.

3.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS TENDENCIAS DE ESCUELA NUEVA

La autoestructuración del conocimiento

Hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, empiezan a desarrollarse tendencias del pensamiento pedagógico que pre-

conizan la validez de la “autoestructuración del conocimiento”. Antecedente de estas tendencias, hacia fines del siglo XVIII, había sido el pensamiento de Rousseau, para quien la educación se fundamentaba en la acción misma del alumno. También ejerció influencia en el auge de estas tendencias las proposiciones hechas por el darwinismo biológico, particularmente en lo que respecta a la fuerza y acción de la naturaleza, así como de los seres vivientes para transformarse. Aunque las teorías evolucionistas pusieron también el énfasis en la acción del medio ambiente en los procesos de transformación de las especies.

El contexto de pensamiento para el nacimiento y desarrollo de las nuevas teorías pedagógicas también estuvo constituido por los adelantos en las nuevas concepciones de la psicología. Se superaba la psicología clásica, adoptándose como necesidad primordial de la vida psíquica la conservación y defensa del individuo. El pensamiento es inseparable de la acción y está subordinado a ella. Las nuevas teorías de la Gestalt y de la Forma contribuyeron así mismo a la percepción de nuevos contenidos en la relación del hombre con el mundo.

Sin embargo, las ideas socialistas impulsaron nuevas visiones en torno a la libertad de acción de los individuos y a la consecución de reivindicaciones políticas y sociales. A todo ese conjunto de influencias hay que agregar los impactos que producen los planteamientos del psicoanálisis. Las teorías sobre el inconsciente y sobre las motivaciones no manifiestas de la vida psíquica determinaron el camino hacia la formulación de las pedagogías acti-

vas y libertarias de las primeras décadas del siglo XX.

Con las nuevas tendencias pedagógicas, se da un salto desde una educación guiada por el exterior hacia una pedagogía que proclama la fuerza de la acción del educando. El aprendizaje y la enseñanza se sintetizan en la actividad del alumno, sujeto fundamental de los procesos educativos. La educación se concibe como la posibilidad del desarrollo autónomo de las potencialidades del niño. Se llega a una posición puerocéntrica, sosteniéndose que el futuro de las sociedades va a depender de que los adultos readquieran el espíritu de la infancia. Tamara Puente sintetiza así este propósito:

*“Si se desea mejorar a la sociedad es preciso que el adulto vuelva a encontrar el espíritu de la infancia, con su sentido creativo y sus fuerzas vivas. Hasta entonces los adultos habían procedido en pedagogía según sus concepciones arbitrarias que correspondían a la idea que se forjaban de la infancia y de lo que ésta debía ser. Así, la educación llegó a desarrollarse contra la naturaleza y contra la libertad del niño. A partir de entonces debe liberarse la educación de tales presuposiciones para no inspirarse sino en la naturaleza y en las leyes de desarrollo del alumno”.*²³

Principales expresiones de Escuela Nueva y de la Escuela Activa

Al conjunto de tendencias o cuerpos teóricos que en pedagogía se han fundamentado en la “autoestructuración del conocimiento” se le ha llamado el movimiento de “Escuela Nueva”, conocido también en determinadas versiones como la “Escuela Activa”. Señalamos las más destacadas representaciones de este movimiento,

para lo cual nos remitimos al trabajo de adaptación de Tamara Puente.²⁴

El método Montessori (sensualismo asociacionista). Para Montessori, la actividad mental se inicia con la sensación y evolución hacia la idea y el lenguaje, según un mecanismo de combinaciones sensoriales cada vez más complejo. El niño aprende primero a conocer y designar las formas, los colores, los sonidos, las palabras, los números. De modo más general, aprende a observar, comparar, clasificar, designar, adquiere por último el lenguaje que expresa las actividades y las situaciones correspondientes. Con el crecimiento, la actividad mental del alumno es estimulada y orientada por las propiedades, sobre todo, las físicas, del objeto estudiado. En tales circunstancias la función pedagógica consiste en descubrir y explotar las leyes de asociación que orientan esta síntesis. La observación conduce a la idea y ésta forma cuerpo con el lenguaje.

El contenido de las propuestas pedagógicas de Montessori podrían resumirse en lo siguiente:

- Se confiere un papel fundamental a la educación de los sentidos; actitud motriz particular para cada educando.
- La motricidad es elemento básico para el ejercicio de los analizadores sensitivos y motores.
- La destreza en el movimiento va acorde con la observación: el niño observa, acumula experiencias, interioriza valores y produce conductas.

Aquí es clara la influencia del Empirismo, como también del Criticismo, puesto que se busca justificar por la acción de la

razón la forma cómo llegamos al conocimiento y a los aprendizajes

El método Decroly (observación analítica del medio). Combina sensualismo con naturismo de dimensión social. El estudio del medio natural y humano no es otra cosa que el estudio del lugar y de la condición del hombre en el mundo.

La sensación está en el origen de todo conocimiento. En la enseñanza se parte de la realidad compleja. Tenemos un globalismo en el conocimiento. La primera relación sensorial que tenemos es un contacto con la globalidad de la realidad. A través del análisis llegamos a los detalles. Por ello la observación es en primer lugar una captación polisensorial y global, y luego pasamos al análisis.

A la observación analítica sigue la asociación sintética. Se trata de una asociación en el tiempo y en el espacio a través de las relaciones que el hombre tiene con su realidad circundante. El conocimiento se arraiga más en la actividad organizada del sujeto que en las propiedades sensibles del objeto por conocer. En lo pedagógico, el material no es construido artificialmente con fines didácticos, sino que con mayor frecuencia se obtiene del medio natural del alumno. El material educativo decroliano es concreto y flexible, pues no está normalizado o estandarizado. El naturismo inspira el método Decroly.

El pensamiento pedagógico de Decroly puede resumirse en las siguientes proposiciones:

- Aboga por un tratamiento diferencial a partir del descubrimiento de las diferencias individuales de los alumnos. Asigna un gran valor a la herencia y al medio ambiente en el desarrollo del niño.

- Reconoce en el niño una actitud espontánea relacionada con sus necesidades vitales, que la pedagogía debe tener en cuenta, a la vez que debe ajustar sus procesos. El modelo educativo debe encontrar correspondencia con la realidad contextual.
- El sentido práctico en el aprendizaje lleva a la creación de los “centros de interés”, como procesos generadores de aprendizaje: se aprende según el momento y las circunstancias, a partir de la observación, la asociación y las expresiones concretas.
- Es indispensable la creación permanente de un clima de comprensión y aceptación para que los alumnos puedan experimentar, expresar y construir responsablemente su compromiso personal.

En esta tendencia también se manifiesta una incidencia del Empirismo, en cuanto al reconocimiento del papel que juega la realidad concreta en la generación del conocimiento, pero también habría un rastro de la influencia del apriorismo kantiano, al conceder espacios a las asociaciones sintéticas en la construcción del conocimiento y de los aprendizajes.

El método Cousinet. Para Cousinet las fuentes del conocimiento y del aprendizaje están en el medio natural o social en el que vive el alumno y con el que la escuela está en contacto. Pero lo más importante en los procesos de aprendizaje está en el desarrollo del método de trabajo libre por grupos. El niño en su proceso de crecimiento y de desarrollo siente la necesidad de socializarse, para lo cual integra grupos de amistad y de acción.

Para Cousinet la consolidación de la vida social va a depender de que el niño desarrolle una mentalidad colectiva. En el trabajo colectivo es posible que los educan-

dos atenúen y superen las diferencias individuales. Se tiende a la eliminación del individualismo, a tal punto que los instrumentos y materiales educativos pertenecen al grupo. En la escuela se experimenta una especie de comunismo integral.

El trabajo grupal destierra la lección magistral que no se dirige al grupo, sino al individuo. Se suprimen la interrogación, la recitación individual de las lecciones, las pruebas escritas individuales, la evaluación del trabajo individual, la emulación entre los individuos. Se plantea la supresión de los libros de texto, que serían reemplazados por un libro de vida que componen los alumnos, como obra y propiedad del grupo. Se descartan las sanciones tradicionales: calificaciones, notas, clasificaciones, recompensas, castigos. Todo esto no es lo natural en la acción espontánea de los niños. Se ha dejado de lado propiamente la enseñanza, el maestro pierde su preeminencia, se convierte tan solo en un colaborador que no interviene sino a petición del grupo. El trabajo y todas las actividades son decididas, orientadas y conducidas por los alumnos libres.

Es clara la influencia del Materialismo Dialéctico en esta tendencia, cuando se pone de relieve que el logro de los aprendizajes debe estar atravesado por procesos de socialización.

La teoría de Claparede. Para Claparede hay una analogía entre la actividad intelectual y las actividades biológicas. En los dos casos se trata de enfrentar las situaciones exteriores, es decir, de satisfacer las necesidades interiores. Hay aquí un recurso al evolucionismo, cuando se expresa que el individuo debe adaptarse al medio en las

circunstancias que le son propias. Se concibe la adaptación como un equilibrio interno y externo.

Claparede defiende la enseñanza individualizada y la escuela activa. Destaca la importancia de la etapa infantil. Cree que la escuela no debe sacrificar ese período de los niños. Estos tienen que vivir a plenitud su infancia, pues solo así reafirmarán su personalidad. Para el niño lo más importante de la vida es el juego, y la educación debe sacar provecho de él. La actividad lúdica es un dominio en el que están presentes las tendencias y necesidades que posteriormente estarán en juego en la vida del adulto. Por ello, el juego prepara al niño para la vida, asegura un aprendizaje auténtico.

Hacer que los aprendizajes dependan de las tendencias naturales del niño, va a permitir que el educando desarrolle su autonomía. Tendríamos aquí riesgos de caer en el individualismo. Pero si bien para Claparede la individualidad es una exigencia fundamental, sin embargo, rescata también el sentido de lo social. Señala que ambos aspectos son complementarios e indispensables en toda democracia.

En los planteamientos pedagógicos de Claparede, el recurso a las teorías evolucionistas nos revelaría una presencia de la filosofía materialista, así como huellas del Empirismo.

El método Dewey. Para Dewey el pensamiento no es solo actividad de la mente, es instrumento de acción para satisfacer las necesidades del individuo. Pensamiento y acción son una sola cosa. Es el rendimiento en la acción lo que le confiere al pensamiento estatus de verdad. Pero la acción y

la experiencia se traducen en actividades reales, de ahí el papel de las ocupaciones del niño.

En las concepciones pedagógicas de Dewey, la experiencia educativa se construye a partir de lo vivido por el niño. Habla de la “escuela laboratorio”. Hace de la escuela un laboratorio de experiencias, pues el hombre solo aprende las experiencias que produce personalmente.

Todo en la escuela debe girar alrededor de “construcciones” que involucren la experiencia, entendida como el ensayar y el saber. Como cada experiencia es nueva, el proceso educativo está en permanente reconstrucción. El alumno siempre está en condiciones de tener un conocimiento sobre el cual es posible formular hipótesis para posteriores pruebas, que le llevarán a nuevos conocimientos.

En Dewey todo el planteamiento pedagógico, centrado en la importancia de la experiencia para el aprendizaje, apunta a los contenidos sociales de la educación. Toda educación está al servicio de la sociedad, y por la educación es posible que se sustenten y desarrollen las democracias.

Es evidente en esta tendencia el manejo de conceptos propios del Empirismo y del Pragmatismo. La utilidad de la acción preside el quehacer educativo.

El sistema Freinet. Freinet propone el sistema de “Escuela Moderna”. Esta propuesta fusiona el pensamiento socialista clásico y una corriente psicológica que de modo pragmático trata de hacer una síntesis de los aportes de varias corrientes. Freinet propone una revolución pedagógica asociada a la revolución social. Señala que hay que preparar la emancipación de los

individuos en un ideal de fraternidad y de justicia, mediante el autodidactismo. El hombre debe liberarse de los dogmatismos siendo artesano de su propia formación. La escuela debe contribuir a que el individuo se libere de toda tutela, aun en el campo del saber. Así mismo debe alcanzar los medios para que él mismo intervenga en el funcionamiento de las instituciones.

La propuesta pedagógica de Freinet se apoya en el concepto rousseauiano de “naturaleza” como un componente físico-psicológico. Toma de Decroly los centros de interés, a los que denomina complejos de interés y el método global de la lectura. Se aparta un poco de la Escuela Nueva (rural) por considerar que no existe compromiso entre el individuo y la sociedad. A pesar de la crítica de la Escuela Nueva, guarda elementos de la escuela activa:

- Relación trabajo-juego.
- Desarrollo de habilidades instrumentales en escritura y cálculo.
- El tanteo permea la experiencia.
- Privilegia el interés y la actividad.

Freinet destaca la importancia del proceso de cooperación entre los distintos estamentos de la comunidad educativa. Disciplina y libertad están íntimamente relacionados, deben desarrollarse sin imposición.

Las técnicas pedagógicas que propone Freinet están centradas en los verdaderos intereses de los niños: la imprenta escolar, el texto libre, la correspondencia escolar, los ficheros autocorrectivos, la cooperativa escolar, constituyen elementos básicos de una pedagogía activa.

El sistema Freinet revela la influencia del Empirismo y del Materialismo Dialéctico.

Síntesis de los postulados de la Escuela Activa

En un ya citado trabajo de Julián de Zubiría se hace una síntesis de los postulados fundamentales de la escuela activa:

“Postulado primero (propósitos): El fin de la escuela no puede estar limitado al aprendizaje; la escuela debe preparar para la vida”.

“Postulado segundo (contenidos): Si la escuela debe preparar para la vida, la naturaleza y la vida misma deben ser estudiadas”.

“Postulado tercero (la secuenciación): Los contenidos educativos deben organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto”.

“Postulado cuarto (el método): Al considerar al niño como artesano de su propio conocimiento, el activismo da primacía al sujeto y a su experimentación”.

“Postulado quinto (los recursos didácticos): Los recursos didácticos serán entendidos como útiles de la infancia que al permitir la manipulación y experimentación, contribuirán a educar los sentidos, garantizando el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades individuales”²⁵

3.3. LAS MÁS RECIENTES TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

Las orientaciones cognoscitvistas

A partir de un proceso de superación de los aportes de las tendencias de Escuela Nueva y de la pedagogía activa, durante las últimas cinco décadas, en los tiempos de recuperación posteriores a la Segunda Guerra Mundial, han cobrado un especial interés las conocidas orientaciones de carácter cognoscitvista. Y entre los pioneros de estas tendencias es indispensable la mención de Piaget, quien desde la Biología

y la Psicología desarrolló planteamientos que han tenido fuerte influencia en el conjunto de las ciencias sociales de los últimos tiempos, particularmente la educación y la pedagogía.

Geoffrey Brown y Charles Desforges han intentado una interpretación del pensamiento de Piaget en la obra: “La Teoría de Piaget: estudio crítico”.²⁶ Según la mencionada interpretación, Piaget habría llegado a interesarse por la psicología infantil a fin de explorar la naturaleza del conocimiento. Denominó a su campo de estudio “Epistemología Genética”. Epistemología como estudio del conocimiento, y genética en cuanto denota interés por los orígenes y formas en que se desarrolla. Habría planteado que sabiendo cómo se construye el conocimiento, se podrá saber algo sobre qué es el conocimiento. La construcción del conocimiento refleja la naturaleza del mismo, al igual que la construcción de una silla refleja lo que es aquella silla.

La teoría de Piaget puede entenderse como una analogía entre las leyes físicas que rigen a los organismos vivos y las leyes que dirigen la actividad intelectual. La supervivencia biológica puede entenderse con la inclusión de dos actividades complementarias: adaptación y organización. Estos son procesos presentes en la vida biológica e intelectual. La adaptación comprende asimilación y acomodación. La asimilación consiste en la introducción de material a partir del entorno (ingestión de alimento). La acomodación se refiere a las modificaciones efectuadas por el organismo para la utilización de los materiales utilizados. En lo psicológico, la analogía supone que la información proveniente del entorno se asimila por la mente y se produ-

cen, en las estructuras mentales, cambios para acomodar la nueva información.

La organización exige cambios en las estructuras mentales básicas. Esas modificaciones producen intercambios entre el organismo y el entorno. El desarrollo cognoscitivo eficaz depende tanto de la experiencia acumulada como de las estructuras cognoscitivas existentes. La compenetración de ambos aspectos permite un adecuado equilibrio. Los procesos de asimilación y acomodación conducen a una forma de estabilidad mental que se conoce como “estado de equilibrio”. La información adicional disonante requiere, para ser asimilada, la acomodación posterior que conduzca a posteriores procesos de equilibrio y de construcción de un estado de equilibrio “superior”.

En el niño los cambios que resultan de los procesos de equilibrio originan una serie de fases que pueden observarse en conductas, como el lenguaje, las actitudes morales, la solución de problemas, la percepción y el juego. Estas fases tienen una secuencia que proviene de la acción física, pero que se orienta progresivamente hacia las estructuras mentales. A lo largo de la infancia, el desarrollo cognoscitivo se expresa como una emancipación creciente de la percepción. Mientras el niño interactúa con el entorno, va desarrollando progresivamente capacidades mentales más complejas que le permiten ir más allá de la mera respuesta a los rasgos observables de un problema. Las reglas lógicas que el niño forma para permitir este desarrollo constituyen el enfoque central de la teoría de Piaget, quien sostiene que aproximadamente a los ocho años el niño ha desarrollado representaciones mentales con las

que puede operar según reglas lógicas. En el niño las respuestas a sus problemas cambian cada vez. El niño avanza desde una fase con un tipo de estructura característica a otra de estructura más compleja.

Se ha estimado que la teoría de Piaget tiene un elevado nivel de consistencia interna, amplio campo de aplicación y, en algunos aspectos, permite la exploración empírica, por lo que, a través de la misma, puede predecirse la presencia o ausencia de determinadas estructuras cognoscitivas.

No cabe duda que el pensamiento y las teorías de Piaget han tenido una gran influencia en todo el pensamiento educativo de las últimas décadas, y aun hoy es referente obligado de las más recientes tendencias pedagógicas y metodológicas.

Finalmente, es importante resaltar que el pensamiento de Piaget y las tendencias cognoscitivas apelan, mirado el problema del origen del conocimiento, a las posturas planteadas por el Racionalismo, por el Intelectualismo y por el Apriorismo. Esto se revela, particularmente, en el interés demostrado por estudiar y analizar la evolución del conocimiento y del pensamiento.

Hay en el pensamiento de Piaget una clara recurrencia a los esquemas proposicionales de Kant y de Hegel. Sus posicionamientos filosóficos, epistemológicos y científicos nos remiten a esfuerzos alineados en un neokantismo y en un neohegelianismo. Sus aproximaciones a Hegel se manifiestan, además, en el manejo de la dialéctica como modo de entender el proceso evolutivo del conocimiento del niño, lo cual es aspecto fundamental en su tesis central de la epistemología genética. Hay, igualmente, en el pensamiento de Piaget una buena dosis de orientaciones prove-

nientes del Criticismo. En el proceso del conocimiento resalta la acción del sujeto, de la inteligencia humana, antes que las manifestaciones o determinaciones del objeto, sin dejar al margen la presencia indispensable de la materia y del mundo real como informaciones sobre las cuales actúa la mente del sujeto cognoscente.

Planteamientos del Constructivismo

En el artículo titulado: “Peligros del Constructivismo”, Félix Bustos Cobos²⁷ ha intentado señalar algunas de las posibilidades como se ha expresado el constructivismo:

- a) Constructivismo radical (Kant, Piaget, Vico, Von Glasersfeld).
- b) Constructivismo social o postconstructivismo (Bruner, Vygotsky, Berger y Luckmann, Freire, O’ Loughlin).
- c) Constructivismo propuesto por Guba y Lincoln.
- d) Constructivismo propuesto por la Escuela de Erlanger.
- e) El movimiento del cambio conceptual en el salón de clases (Nussbaum, Driver, Novak).
- f) Constructivismo de los tecnólogos instruccionales (Walter Dick).
- g) Constructivismo ecléctico.
- h) Constructivismo trivial o simple ‘moda’.

Estas diferentes posiciones o formas de concebir el constructivismo revelan el afán que surgió en pedagogía por enfrentarse, en primer lugar, con las tendencias conductistas, y en segundo término con las posiciones activistas. Las tendencias conductistas habían extremado las concepciones caracterizadas por la “heteroestructuración del conocimiento”. Todo el proceso educativo ocurría determinado y gobernado desde fuera del alumno. Este era un receptor

pasivo que se encontraba fatalmente condicionado por los cánones y esquemas dados por el orden social establecido. En cambio, las tendencias activistas se habían ubicado en campo diametralmente opuesto al conductismo. Recurrieron exclusivamente al empirismo, al sensualismo y al pragmatismo. Habían apelado con niveles de exageración a la “autoestructuración del conocimiento”. Dejaron de lado el papel del maestro, convirtiendo a la educación en una función que debía depender absolutamente de los educandos, como sujetos únicos de la formación.

En este trabajo se quiere tan solo anotar algunos de los planteamientos que han tenido significación, particularmente en nuestros países. Para sistematizar algunos de esos planteamientos recurrimos a un documento titulado: “El Constructivismo: estrategia alternativa en la nueva concepción de la educación”, elaborado por Jorge Carranza del Ministerio de Educación de Ecuador.²⁸

Para Carranza, por lo menos, cuatro autores connotados habrían abonado sus tesis para la definición del constructivismo. Ellos son: Piaget, Ausubel, Bruner y Vygotsky. Piaget habría expresado “que la inteligencia se construye, construyendo estructuras y estructurando lo real”. Señala como palabras de Ausubel que:

*“El aprendizaje es significativo en cuanto es constructivo, cuando el alumno no solo recibe, repite o internaliza conocimientos con asociaciones arbitrarias, sino cuando construye grandes cuerpos de conocimientos a partir de los conocimientos previos que ya posee”.*²⁹

En cambio Bruner habría manifestado que

*“El aprendizaje es fundamentalmente un proceso cognitivo y el conocimiento es una actividad centrada sobre el eje de la búsqueda de solución a los problemas, empleando medios de categorización y estrategias”.*³⁰

Finalmente, Vygotsky habría afirmado que el potencial de aprendizaje (dimensión cognitiva) se desarrolla por medio de la socialización contextualizada (dimensión ecológico-contextual).

De aquí se desprende –según Carranza– que el aprendizaje es un proceso de construcción permanente del conocimiento que el alumno lo realiza por diferentes medios, pero que siempre lo hace estableciendo relaciones con lo que él ya sabe, para que tenga significatividad; pues la concepción de sus esquemas conceptuales a través del aprendizaje son verdaderos procesos de reconceptualización de la realidad. La concepción constructivista sitúa el aprendizaje dentro del proceso de interacción de la actividad mental del alumno con los objetos de su entorno o realidad circundante.

El constructivismo, lejos de suponer un proceso rígido en el que las redes conceptuales estarían preestablecidas, da paso a un proceso de reflexión mediante el cual el incremento de la autonomía en el “aprender a aprender” cobra gran importancia. El conocimiento se elabora mediante la información que proviene de los conocimientos previos del alumno, del saber de otras personas, de los medios de la cultura y de la propia realidad geo-histórica que circunda al alumno.

La estructura cognitiva del individuo está constituida de esquemas conceptuales, los mismos que son bloques de informa-

ción organizados o estructuras cognitivas integradas por nociones conceptuales; destrezas congoscitivas, psicomotoras y sociales; y, actitudes, valores y normas que corresponden al ámbito afectivo. Si el aprendizaje se realiza sobre la base de esquemas conceptuales y los esquemas son estructuras cognitivas producto de transformaciones de los elementos que los integran y que provienen tanto de la estructura congoscitiva del sujeto como de las diferentes facetas del objeto del conocimiento que han sido captadas, es de entender que es un conocimiento construido.

Para el enfoque constructivista las variables fundamentales del aprendizaje son: 1) la actitud favorable (motivación); 2) la significatividad lógica y psicológica de lo que se aprende; 3) la funcionalidad del conocimiento; y, 4) la calidad de la orientación del aprendizaje para construir el conocimiento y la experiencia en un ambiente de actividad del sujeto.

Se ha proclamado, sin embargo, que el modelo pedagógico constructivista no excluye otras estrategias de enseñanza-aprendizaje. Interesa que todas las estrategias aporten a que el alumno sea el constructor de sus propios aprendizajes y el gestor de sus propias adquisiciones educativas. Ausubel habría considerado que

*“Aprender no significa solo poseer una estructura cognitiva, sino saber emplearla como instrumento, saber aplicarla, saber aprovecharla y transformar las proposiciones en un proceso de descubrimiento”.*³¹

Siguiendo algunas de las proposiciones de Bruner, Carranza continúa argumentando que la función del aprendizaje es ingresar al estudiante a la vida de la razón, ha-

cerlo participar en el proceso estructurante y reestructurante del pensar valiéndose de las disciplinas del conocimiento y de la solución de los problemas de la vida real. La clave estará en introducir procedimientos que permitan construir conocimientos a partir de la experiencia, en la que la misma experiencia sea aprendida como metacognición.

El mismo Bruner habría manifestado que el aprendizaje se da solo en una situación de conflicto, por lo que su pensamiento encaja plenamente con la posición constructivista que sostiene que el aprendizaje se da en el contexto de la transformación de los conflictos, en controversias que pueden ser resueltas en forma constructiva. Así es que, cuando los alumnos plantean su esquema conceptual de partida sobre la nueva temática o problemática que se estudiará, surge una diversidad de criterios donde la tesis individual entra en crisis frente a los planteamientos compartidos por el grupo de clase. Son proposiciones individuales que se convierten en verdaderas hipótesis, que luego van a ser verificadas a través del proceso de aprendizaje con el cual el alumno llega a un reequilibrio. Su nuevo conocimiento es producto de un proceso compartido, por lo que la integración social en el aula para el aprendizaje significativo adquiere el carácter de principio pedagógico.

Para terminar con esta anotación de algunos de los principales planteamientos del constructivismo, es necesario poner de relieve la trascendencia que este modelo pedagógico ha conferido a la categoría del “aprendizaje significativo y funcional”. Los constructivistas habrían sostenido que el

aprendizaje es producto de un procesamiento mental de información que permite al alumno comprender el significado de lo que aprende, a la vez que se crean las posibilidades de usarlo en distintas situaciones no solo para la solución de problemas, sino también, como instrumento cognoscitivo para la elaboración de nuevos conocimientos.

El aprendizaje significativo y funcional es aquel que perfecciona e incrementa la estructura cognitiva convirtiéndola en instrumento de la cognoscibilidad cada vez más rico, esto es, con mayores capacidades para conocer tanto en extensión como en profundidad, es el aprendizaje que teniendo una relación sustancial entre los conocimientos nuevos y los conocimientos previos pasa a formar parte de la conciencia o estructura cognitiva del sujeto y puede ser utilizado en un momento dado, cuando el sujeto necesita resolver problemas o afrontar nuevos conocimientos.³²

Al hacer esta revisión de las caracterizaciones relacionadas con las más recientes tendencias pedagógicas, importa mucho reparar y observar que la generalidad de estas corrientes pedagógicas contemporáneas, particularmente las que se inscriben en los lineamientos del cognoscitivismo, no ha prestado atención a la necesidad de incorporar la comunicación en los procesos de aprendizaje. Tampoco se ha hecho referencia al papel que juegan y a la incidencia que tienen los mass-media en las fases formativas de los educandos. Peter Mac Laren ha hecho señalamientos sobre la inevitable necesidad de que en la educación de hoy, en el contexto de las estrategias pedagógicas, se involucren los avan-

ces tecnológicos de la comunicación y los medios electrónicos para potenciar los aprendizajes, desarrollar la cultura y alcanzar las metas de carácter social. El autor nos expresa estos pensamientos:

*“Solo tiene sentido aquel currículum que adopte como foco de investigación el estudio de la cultura cotidiana, informal y popular, y de cómo los patrones culturales de poder que informan a dichas culturas están implicados en la formación de la subjetividad y la identidad individual. La pedagogía no solo se da en las escuelas sino también en todos los emplazamientos culturales. El medio electrónico quizá sea el lugar de producción pedagógica más grande que existe -se podría decir que es una forma de pedagogía perpetua-. Los estudiantes, además de poseer las capacidades lecto-escritoras aplicables a la cultura impresa, necesitan reconocer cómo se forman sus identidades y cómo se producen sus ‘mapas conceptuales’ por su vinculación con los mass-media electrónicos y con otros tipos de mass-media, de manera que sean capaces de vincularse en formas alternativas de autosimbolización y obtener así beneficios importantes en la construcción de sus propias identidades y en la dirección de sus deseos. Es en esta investigación donde los profesores y los estudiantes se convierten en agentes culturales que trabajan por la emancipación propia y social”.*³³

La Pedagogía Conceptual

En un esfuerzo por recuperar postulados y teorías planteados en el Construccinismo o Constructivismo, y en el Reconstruccinismo Social o tendencia Histórico-Cultural, los hermanos Julián y Miguel de Zubiría Samper han avanzado a estructurar un conjunto de proposiciones para un modelo pedagógico que se ha dado en llamar

Pedagogía Conceptual. Los lineamientos de este modelo tienen como base una experiencia educativa que se impulsa en la Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia (FAMDI) de la ciudad de Bogotá.

Del constructivismo se han revalorizado tesis expuestas por Piaget, Ausubel, Carretero, Lortie, Bruner y Gagné. De la tendencia Histórico-Cultural se han retomado propuestas de Vygotsky, Luria, Davidov, Novak y Leontiev. Es de señalar que, a los postulados de los autores citados los hermanos De Zubiría han agregado las propias conclusiones a las que han llegado desde su experiencia pedagógica en el Instituto Merani, que se ha especializado en el trabajo, particularmente con estudiantes excepcionales de coeficientes intelectuales superiores.

La Pedagogía Conceptual recupera aportes y enfoques de la Epistemología Genética, pero supera esos enfoques como también los alcanzados por el constructivismo. Se valida la tesis de la evolución psicológica del sujeto de aprendizaje que tuvo su punto de partida en Piaget. Se asumen en este punto los planteamientos de la tendencia Histórico-Cultural, corriente que propuso que los procesos de evolución psicológica no pueden ser solo naturales e individuales, sino que fundamentalmente se caracterizan por ocurrir y por ser solo posibles en un contexto social y cultural.

La Pedagogía Conceptual basa sus propósitos en las condiciones de subdesarrollo y de atraso que viven nuestros países de América Latina. Se remite a la reflexión de cuáles serán las características del futuro de las naciones, en las que ya no tendrán gran importancia los recursos naturales. La

riqueza de los pueblos del futuro se basará en el desarrollo del conocimiento, lo que garantizará el desarrollo de la producción.³⁴ En esta perspectiva, la educación de nuestros países tendrá que remitirse a cambiar los paradigmas pedagógicos.

Ya no podemos persistir en hacer de la educación un espacio para el activismo empirista ni para la acumulación de datos, informaciones y conocimientos concretos. Estos hoy se encuentran por todas partes. Lo que hoy necesitamos es que los alumnos sepan manejar, interpretar y aprovechar todas las informaciones existentes. Pero esto solo se logrará cuando perfeccionemos la inteligencia y el pensamiento de los niños y jóvenes, cuando con ese desarrollo logremos igualmente el crecimiento de la creatividad, de la iniciativa y de la inventiva. Esta será la estrategia básica para que se acorte la brecha tecnológica que nos separa de los países desarrollados.

La Pedagogía Conceptual hace la consideración de que en el mundo de fines del siglo XX y de inicios del siglo XXI, las actividades productivas en las sociedades se sustentan en tres clases de trabajadores, como lo había planteado Robert B. Reich, los rutinarios, los que hacen trabajos de servicios de persona a persona, y los que se ha dado en llamar “analistas simbólicos”.

Los trabajadores rutinarios son aquellos que se dedican a actividades que no demandan mayores esfuerzos intelectuales ni creatividad. Podríamos ubicar aquí a los obreros fabriles, a los que atienden los servicios públicos de carácter básico. Esta clase de trabajadores no tiene necesidad de dominar sino elementalmente las destrezas básicas del lenguaje y de cálculo.

Los trabajadores dedicados a prestar servicios de persona a persona requieren, a diferencia de los anteriores, de un nivel un poco más alto de desarrollo intelectual. En este sector de trabajadores se encontrarían quienes se dedican a actividades comerciales, los empleados públicos, los empleados del sector financiero y quienes atienden las comunicaciones.

Pero el sector más alto y productivo de trabajadores de un país está constituido por los **analistas simbólicos**. Estos son quienes han desarrollado su inteligencia y su pensamiento. Estas son personas capaces de crear, de innovar y de inventar. Gracias a sus capacidades intelectuales, estas personas están en condiciones de aportar valor agregado a la producción de su país. Es que las economías de las sociedades requieren incorporar valor agregado para satisfacer las demandas sociales. Cuando en países, como el nuestro, persistimos en la agroexportación y en la minería rudimentaria, no estamos incorporando valor agregado a nuestra producción. Por ello es que vivimos rezagados y subdesarrollados.

Sobre estas tres clases de actividades y trabajadores se levantan tres tipos de riquezas en las naciones. La primera, proviene del trabajo artesanal; la segunda, de la actividad industrial y del trabajo de recursos humanos que atienden servicios; y, finalmente una tercera riqueza la proveniente del ingenio y del conocimiento. Ingenio y conocimiento posibles tan solo gracias a la capacidad de analistas simbólicos, que garantizan los más altos niveles de valor agregado a la producción. La tercera clase de riqueza es la más consistente, pues, se basa en el desarrollo cada vez mayor de la inteligencia, que es la única base del desarrollo científico tecnológico.

El enfoque general de la Pedagogía Conceptual se basa en cuatro grandes principios:³⁵

- a) *LA CREATIVIDAD*: Esto quiere decir una actitud experimental permanente, una familiarización con los avances que ha tenido la ciencia. El propósito, por cierto, no es ir hacia la creación de ciencia o hacia el descubrimiento, sino la comprensión de los procesos que ha seguido la ciencia, se centra la reflexión y la experimentación en los conceptos básicos que constituyen las ciencias. Las metas de la creatividad estarán en el logro de la capacidad para la innovación tecnológica, sobre la base de lo que la ciencia ha desarrollado.
- b) *PENSAMIENTO SISTÉMICO O GLOBAL*: El diseño curricular pone su atención preferente en el desarrollo del pensamiento y de la comprensión, mediante la formación de operaciones intelectivas y el manejo de instrumentos del pensamiento (nociones, proposiciones, conceptos, categorías y paradigmas o en general los procesos llamados mentefactos). Así la escuela estará formando las herramientas conceptuales con las que el niño podrá procesar más tarde la información, los datos y los conocimientos.
- c) *CAPACIDAD DE ABSTRACCIÓN*: Es el cambio cualitativo más importante derivado o que presupone el desarrollo de la inteligencia. Será para el niño y el joven una nueva forma de enfrentar la comprensión del mundo, de la ciencia, y de sus congéneres con quienes conforma la sociedad. El proceso de la abstracción sigue un camino que va de lo más concreto y simple que son las nociones del mundo y de las cosas, y avanza (abstrayendo) hacia los mayores niveles de abstracción y de complejidad que es el pensamiento formal. El desarrollo mayor de la inteligencia llega en el hombre con el desarrollo y manejo de las cate-

gorías y de los paradigmas, con la comprensión del mundo, lo que posibilita las condiciones para aportar a la transformación de la realidad.

- d) *COOPERACIÓN*: Este es el campo del desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas. El principio se refiere en realidad al sistema valorativo humano. No se trata de la imposición de normas al niño, que puedan estar presentes y funcionar de modo superficial. Lo que la Pedagogía Conceptual se propone es desarrollar más bien actitudes en el educando que pasen a constituir parte de su personalidad.

Educación: emociones y lenguaje

Quizá como lo más actual de las teorías educativas y pedagógicas, en el ámbito latinoamericano, han aparecido muy renovadoras visiones en torno a otros sustentos epistemológicos que tendrían la intención de vincular más estrechamente los procesos educativos, como hechos humanos y sociales, con las nuevas demandas de modernización y desarrollo de la sociedad. En tal sentido tienen especial interés algunas de las novedosas proposiciones que ha hecho el pedagogo, psicólogo e epistemólogo chileno Humberto Maturana, particularmente en su interesante estudio: "Emociones y lenguaje en educación y política".³⁶

Maturana hace una profunda reflexión sobre la teleología que tendría la educación en los contextos históricos y sociales. Le llama la atención que en estos tiempos de la globalización y de la postmodernidad no haya una coincidencia entre el propósito individual y el propósito social. Hoy ha surgido una idea que ha cobrado gran fuerza. Se plantea que el educando se forma para "la sana competencia". El autor concibe

que si esa preparación es para participar en un ámbito de interacciones que se define en la negación del otro, entonces no hay la sana competencia, sino la simple negación del otro. Y esto es disputa y guerra.

Recuperando algunos de los planteamientos que ya hemos consignado en nuestra exposición sobre los más recientes aportes de la filosofía a la teoría del conocimiento, Maturana se refiere, desde una óptica pedagógica, a la relación entre racionalidad y emoción. Reclama por la desvalorización que se ha hecho de las emociones frente a lo racional, cuando existe un entrelazamiento entre razón y emoción:

“Decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional. Es decir, al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional”.

Pero entre las emociones y sentimientos que caracterizan la vida del ser humano y la existencia misma de la sociedad está el amor, como basamento de las relaciones familiares y sociales. El amor como aceptación del otro y como condición para la convivencia. Así el amor explica nuestro origen y nuestro destino. Las siguientes expresiones son decidoras de la trascendental importancia del amor en la vida humana.

“El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la conservación de un modo de vida en el que el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto.

*En un sentido estricto, los seres humanos nos originamos en el amor y somos dependientes de él. En la vida humana, la mayor parte del sufrimiento viene de la negación del amor: los seres humanos somos hijos del amor”.*³⁸

A partir de estas reflexiones, Maturana se pregunta, ¿qué es educar? Responde que

*“El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de la convivencia”.*³⁹

Esta visión nos revela una novedosa teleología de la educación. Hay aquí toda una concepción antropológica, vital, humana y ética del quehacer educativo. No cabe duda que se trata de una comprensión radicalmente distinta de la educación. Esto difiere totalmente de las gastadas y repetitivas teorías y concepciones que han predominado en la historia del pensamiento pedagógico. Maturana hace un esfuerzo por superar las innumerables tendencias tradicionales, científicas y formales que han aprisionado a los ideólogos de la educación.

NOTAS

- 1 KNELLER, G. F. *Introducción a la Filosofía de la Educación*. Cali. Editorial Norma. 1984. pp. 49 y ss.
- 2 Ibidem p. 69
- 3 Cfr. KONSTANTINOV, N. y OTROS *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires. Editorial Cartago. 1984. p. 164.
- 4 Cfr. GUEVARA, G. y LEONARDO, P. *Introducción a la teoría de la educación*. México. Editorial Trillas. 1991. pp. 62 y 63.
- 5 Cfr. ZIETLIN, I. *Ideología y Teoría Sociológica*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1987. pp.15 y ss.
- 6 PUENTE, T. *Nuevas Tendencias de la Educación (Adaptación de: "Las Pedagogías del Conocimiento" de Louis Not)* s.e. s.a. pp. 31 y 32.
- 7 Idem.
- 8 Ibidem p. 33.
- 9 Ibidem pp. 40 y 41.
- 10 Ibidem p. 46.
- 11 Cfr. TIMASHEFF, N. *La Teoría Sociológica: su naturaleza y desarrollo*. México. Fondo de Cultura Económica. 1982. pp. 141 y ss.
- 12 PUENTE, T. Op. Cit. p. 47.
- 13 Cfr. DE ZUBIRÍA, J. *Los modelos pedagógicos*. Quito. MEC. 1994. pp. 50 y ss. Este documento fue preparado por el autor dentro de la colección "Mochila Básica del Educador", que el MEC se proponía publicar en el contexto de la reforma curricular de la educación básica en 1994. Dicha colección no llegó a publicarse. Algunos de esos materiales fueron impresos y puestos en circulación por Editorial Su Saeta.
- 14 PUENTE, T. Op. Cit. pp. 60 y 61.
- 15 Cfr. ABBAGNANO, N. Op. Cit. Tomo 1. pp. 59 y 60.
- 16 PUENTE, T. Op. Cit. p. 72.
- 17 Ibidem p. 75.
- 18 Ibidem p. 80.
- 19 Citado por PUENTE, T. Op. Cit. p. 81.
- 20 Idem
- 21 Idem
- 22 Ibidem p. 98.
- 23 Ibidem p. 194.
- 24 Ibidem pp. 201 y ss.
- 25 DE ZUBIRÍA, J. Op. Cit. pp. 74-77.
- 26 Cfr. BROWN, G. y DESFORGES, CH. *La teoría de Piaget: estudio crítico*. Madrid. Anaya/2. 1984. pp. 23 y ss.
- 27 BUSTOS, F. *Peligros del constructivismo*. Citado por PUENTE, T. Op. Cit. p. 334.
- 28 CARRANZA, J. *El Constructivismo: estrategia alternativa en la nueva concepción de la educación*. Quito. MEC-DINACAPED. 1993. 18 pp.
- 29 Ibidem p. 12.
- 30 Ibidem p. 14.
- 31 Idem
- 32 Ibidem pp. 14 y ss.
- 33 MAC LAREN, P. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona. Ed. Paidós. 1997. En la separata contenida en NARANJO, M. P. y TAPIA, D. (Compiladores) *La Educomunicación: un desafío para el cambio (Para una lectura crítica de la comunicación en la cultura contemporánea)*. Quito. Editorial U. P. S. Autoedición Abya-Yala Editing. 2000. p. 89.
- 34 Cfr. REICH, R. *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires. Vergara. 1993. 314 pp.
- 35 Cfr. DE ZUBIRÍA, J. Op. Cit. pp. 110 y ss.
- 36 Cfr. MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santafé de Bogotá. Dolmen TM Editores. 1998. 117 pp.
- 37 Ibidem. p. 15.
- 38 Ibidem. p. 26.
- 39 Ibidem. p. 30.

APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN Como bases para construir una noción de educomunicación

4.1. TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN: CONCEPTOS BÁSICOS

¿Qué entender por comunicación?

Durante las últimas cinco décadas se han producido importantes avances en las teorías de la comunicación. Los desarrollos de la semiótica que han seguido a los florecimientos de la lingüística, a lo largo de este siglo, más los progresos impresionantes de la tecnología en los medios de comunicación masiva han contribuido indudablemente a la consolidación de las teorías de la comunicación. Es que hoy difícilmente la sociedad y la cultura pueden prescindir del hecho y del proceso comunicativos. Se ha llegado a afirmar que la desaparición de la comunicación en nuestra cotidianidad implicaría la desaparición de la sociedad misma y de la cultura.

Por ello es que nos resulta imprescindible dejar sentadas algunas de las bases conceptuales y teóricas sobre la comunicación para intentar precisar unas bases del desarrollo de la Educomunicación.

Los conceptos que señalamos a continuación han logrado madurar con la contribución de distintos autores y tendencias de la semiótica y de la semiología, y por hoy se constituyen en los instrumentos de análisis más recurridos para interpretar la generación, el proceso, la producción y la circulación de los mensajes.

Un concepto de comunicación

Encontramos una infinidad de conceptos, definiciones y nociones de comunicación, según los énfasis que se pongan en la comprensión de esa categoría. Unas veces interesa más mirar al sujeto de la comunicación, otras el objeto o los procesos, y en terceras situaciones la preocupación se centra en quién expresa el mensaje o en quién lo recibe. En oportunidades se da preferencia a los aspectos formales del mensaje, en otras se repara en la significación o sentidos del mismo.

Respecto de la diversidad sobre lo que se entiende como comunicación, podemos mencionar, entre otras, las siguientes nociones usadas casi por sentido común y de acuerdo a los distintos énfasis o aspectos que se privilegian para referirse a la categoría que nos ocupa. Así tenemos que comunicación es entendida en sentidos latos como:

- Interrelación de individuos
- Transmisión y recepción de mensajes
- Integración de sujetos
- Intercambio de mensajes
- Interacción subjetiva y objetiva
- Proceso de retroalimentación
- Proceso vivencial por compartir lo humano
- Interacción social que implica producción e intercambio de sentido.

Miradas las nociones anteriores se encuentran elementos comunes, y se destaca, sobre todo, el sentido de interrelación social que parece caracterizar a todo acto comunicativo. Sin embargo, resultan diversas las percepciones sobre lo que se entiende por comunicación. Eso mismo, pero con los niveles de quienes aportan a la construcción de la teoría científica, ocurre con las escuelas, tendencias y autores que se dedican a la investigación y a los estudios sobre comunicación.

En el intento de contar con una definición elaborada de comunicación, recurrimos a un concepto que ha resultado del esfuerzo por comprender esa categoría desde una visión social y en su vinculación con la praxis. Se ha expresado lo siguiente:

*“La comunicación es un hecho social omnipresente y permanente, que se expresa en el intercambio de experiencias, conocimientos, emociones, pensamientos; de modo que quienes participan en ese intercambio se encuentran en capacidad de presuponer sentidos o conceptos similares. La comunicación, entonces, hay que asumirla como una praxis colectiva que, se instituye y manifiesta a través de formas simbólicas y de sistemas de significación, cuya esencia radica en la percepción, generación, producción, intercambio, aceptación-negación de realidades”.*¹

Esta definición reafirma el carácter social de la comunicación. Revela los procesos de transformación en los que ha participado históricamente el hombre, habiéndose logrado como resultado el dominio de la naturaleza y la creación de la cultura. El hombre ha alcanzado cada vez progresos mayores en el perfeccionamiento de los medios para comunicarse, ha de-

sarrollado ininidad de lenguajes, así como replanteado formas, contenidos y sentidos en la expresión de su pensamiento, sus sentimientos y aspiraciones.

La comunicación, como hecho social, nos lleva, por otra parte, a tomar en cuenta la gran importancia que ha tenido y tendrá la realización de estudios e investigaciones en torno a los modos cómo los hombres y las sociedades producen, participan, intercambian, ponen en circulación los mensajes, e inciden con ellos sobre los demás para imprimir a los procesos sociales, particulares cosmovisiones de orden filosófico, político, económico y cultural.

Hoy el papel que juega la comunicación tiene una singular connotación, cuando vivimos en un mundo caracterizado por la globalización y por la internacionalización de la economía y de la cultura. Este fenómeno socio-político que hoy vive el mundo, y que tiene como trasfondo o como manifestación y expresión un particular modo de ser de la comunicación, ha sido caracterizado en el documento de reforma académica de la Facultad de Comunicación Social de la U. Central:

*“El reconocimiento de la transnacionalización de las comunicaciones masivas, especialmente de las electrónicas, debe asociarse, sobre todo, a la propiedad de los medios, captación, manipulación, transmisión y consumo de la información, donde los factores y desarrollo tecnológicos son determinantes, pues responden a intereses de diferente orden”.*²

La transnacionalización de las comunicaciones masivas tiene hoy una estrecha relación con la transnacionalización de la economía. Esta, que no es sino un esfuerzo para la reestructuración del capitalismo, se

fundamenta en el desarrollo y consolidación de un nuevo paradigma tecnológico, derivado de la actual revolución científico-técnica, que es la que provee de la base material para el despliegue del nuevo modelo de desarrollo que hoy impone su hegemonía en el mundo.

Esto no es sino la evidencia de que se ha instaurado en el mundo una muy estrecha relación entre la globalización de la comunicación y la globalización de la economía. Los problemas de fondo para la investigación consisten hoy en develar cuáles son los intereses, las ideologías y los paradigmas sociales que mueven la economía y las comunicaciones en el mundo. Interesa a la postre si las comunicaciones y la economía pueden moverse y desarrollarse para satisfacer las necesidades de las colectividades y no tan solo los apetitos de unos pocos o de pequeños grupos privilegiados.

El intercambio en la comunicación y en la metacomunicación

Según lo expresa Analía Kornblit en su estudio sobre la semiótica de las relaciones familiares,³ tradicionalmente los teóricos de la comunicación y de la semiótica no se habrían dedicado al estudio de las relaciones reales entre las personas, y habrían hecho de sus análisis construcciones teóricas sin ningún interés.

Se debería a los antropólogos de la escuela francesa, particularmente a Marcel Mauss, el desarrollo del concepto de intercambio, ampliado luego por Lévy-Strauss. Según esta tendencia, en el concepto de intercambio

*“...concurren tanto la teoría de la comunicación como la semiótica. El intercambio, ya sea de información o de otros objetos de valor, está regido por un sistema de reglas que pautan la interacción humana”.*⁴

Bajo el enfoque de esas reglas preestablecidas y legitimadas, cobra especial importancia el concepto de metacomunicación. Para los antropólogos mencionados:

*“...toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo clasifica al primero y es por ende una metacomunicación”.*⁵

Se explica que el contenido de la comunicación transmite la información a través del mensaje. Lo relacional, en cambio, expresa cómo debe entenderse lo que se comunica. Lo segundo –se dice– puede manifestarse verbalmente o en forma no verbal. Cuentan aquí lo gestual y el contexto en el que se da la comunicación.

A propósito de la consideración de estos dos aspectos del lenguaje, Bertrand Russell, comentando a Wittgenstein, habría propuesto su hipótesis sobre la jerarquía de los lenguajes. Según esa hipótesis,

*“...cada lenguaje posee una estructura respecto a la cual nada puede enunciarse en el lenguaje, pero puede haber otro lenguaje que trate de la estructura del primer lenguaje y posea él mismo una nueva estructura, no habiendo límites para esta jerarquía de lenguajes”.*⁶

En explicación dada por la misma autora Analía Kornblit, Carnap denomina *lenguaje objeto* al que se investiga y *metalinguaje* al que se usa para expresar los resultados de la investigación sobre el primero y a las reglas puestas en juego para analizar ese lenguaje.

Metalinguaje y metacomunicación

Fue Jakobson quien introdujo, entre las funciones del lenguaje, la función *metalingüística*, que no viene a ser sino el lenguaje para explicar el lenguaje, lo que permi-

te referirse al lenguaje mismo. Como ya se expresó con anterioridad este metalenguaje nada dice de la estructura, del contenido o significación del lenguaje primero, sino que es una forma para referirse a ese lenguaje.

En una relación analógica se puede señalar que lo que ocurre en la lingüística respecto del lenguaje, también se ha dado en lo que concierne a la comunicación. Así como en la lingüística se habla del concepto de metalingüística, también en las teorías de la comunicación se ha introducido el concepto de *metacomunicación*. Este concepto, al igual que el término metalenguaje, hace alusión a un mensaje que “califica a otro, estando ambos en distintos niveles de abstracción”. Kornblit ha llamado metacomunicación “a todas las señales y proposiciones intercambiadas acerca de: a) codificación y b) relación entre comunicadores”. Agrega Kornblit que esta definición

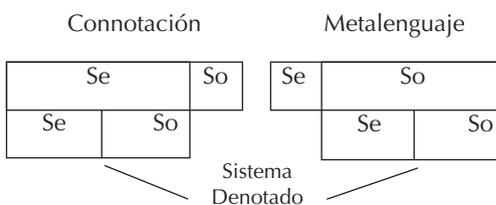
*“...muestra claramente que se trata aquí de lo mismo de lo que hablan los filósofos del lenguaje cuando definen el metalenguaje. Se habla de una relación entre lo comunicado y lo metacomunicado tal que puede resumirse como “comunicación sobre la comunicación”, lo que alude a la capacidad del ser humano de tomar como referencia sus propios enunciados en un nuevo mensaje”.*⁷

Se ha llegado a señalar que el metalenguaje y la metacomunicación difícilmente pueden concebirse como mensajes implícitos, pues quedarían en el plano de la pura subjetividad. Tampoco se trataría, en realidad, de una jerarquía de lenguajes o mensajes, como lo insinuó Russell. Korn-

blit aclara que en una situación de discurso se transmiten simultáneamente dos tipos de información, a través de qué se dice y de cómo se lo dice. No es que un nivel califica a otro, sino que se transmiten dos órdenes de fenómenos de un modo simultáneo.⁸

Metalingüaje y connotación

Al referirse al metalenguaje surge la necesidad de hacer una distinción con la *connotación*. Como lo hemos visto, el metalenguaje es la referencia al lenguaje, mientras que la connotación hace relación a la “intención” que se pone de manifiesto en el acto de la enunciación. Esto quiere decir que en un enunciado se pueden distinguir un significante y un significado, el plano de lo dicho (lo lingüístico) y el plano de lo indicado (lo semiótico). En la connotación, el plano de lo indicado o de lo contenido (significado) queda “libre”, corresponde a lo ideológico. Kornblit grafica así los dos conceptos:



Ha sido Roland Barthes quien ha profundizado las consideraciones sobre los alcances de la connotación. Para explicar este concepto hay que recurrir al sentido de la “denotación”, que es el primer orden de significación. Es el signo con su referente en la realidad exterior. Para Barthes, la de-

notación es el sentido común, obvio, del signo.⁹

En cambio, la connotación es una de las tres maneras de funcionar los signos en el segundo orden de la significación. Se refiere a la interacción que ocurre cuando el signo encuentra los sentimientos o emociones del usuario y los valores de su cultura. Cuando los significados se mueven hacia lo subjetivo, o por lo menos lo intersubjetivo; cuando el interpretante se ve afectado tanto por el intérprete como por el objeto o el signo.¹⁰

Una segunda manera de funcionar los signos en el segundo orden de la connotación es el mito, en su sentido original. Un mito es una historia por medio de la cual una cultura explica o comprende algún aspecto de la realidad o la naturaleza. Los mitos primitivos tratan de la vida y la muerte, de dioses y hombres, del bien y del mal. Son los mitos sobre la masculinidad y la femineidad, sobre la familia, el éxito, el policía, la ciencia. Un mito es para Barthes la manera que tiene la cultura de pensar acerca de algo, de conceptualizarlo o entenderlo. Barthes piensa en un mito como una cadena de conceptos relacionados. Si la connotación es el sentido de segundo orden del significante, el mito es el sentido de segundo orden del significado.¹¹

Una tercera forma de significación en este orden, Barthes la denomina simbólica. Un objeto se convierte en símbolo cuando adquiere con la convención y el uso un significado que le permite representar otra cosa.¹²

Kornblit representa así el esquema de la connotación como lo comprende Barthes.¹³



4.2. SENTIDO TEÓRICO DE LA SIGNIFICACIÓN

Semiótica y semiología

A partir de los estudios de lingüística iniciados por F. de Saussure se ha desarrollado la teoría y la ciencia de la significación en general. De modo indistinto, a esta ciencia o al conjunto de principios, planteamientos o métodos de análisis de la significación ha dado en llamarse *semiología* o *semiótica*.

El término semiología fue utilizado, a partir de los estudios de Saussure, para referirse al análisis de los signos o sistemas de signos. Este nombre de la disciplina fue común en autores y escuelas de origen europeo. La explicación es obvia. El hecho respondía a los patrones logocéntricos presentes en la cultura e intelectualidad europeas. En el desarrollo del pensamiento se daba preeminencia a los conceptos de “razón” y “logos”.

Al término semiótica han recurrido más las escuelas y tendencias norteamericanas, particularmente desde los aportes fundamentales dados a comienzos de este siglo por Charles Peirce. Podría percibirse que la utilización de este término obedece a un

afán por dar supremacía, eminentemente práctica, al objeto básico de esta ciencia: el signo (semeión en griego es signo). No hay que olvidar que Peirce fue uno de los fundadores del pragmatismo, y dentro de esta tendencia prefirió adherirse al *pragmaticismo*, que se distinguió por alejarse de las posiciones metafísicas que estuvieron presentes en la filosofía del pragmatismo.

Por lo últimamente indicado, vale la pena anotar que semiología y semiótica hacen referencia a un doble origen de carácter científico. La semiología tiene origen en los análisis lingüísticos saussureanos, mientras que la semiótica nace de los desarrollos de la filosofía y de la lógica simbólica.

Greimas habría preferido comprender la semiología como la disciplina general de los signos, mientras que la semiótica sería un tratado particular de los signos. Pero hoy se habla también de una semiótica general y de una semiótica aplicada. Según esta última sería posible una semiótica del cine, una semiótica del arte, una semiótica de la vestimenta. Pero en síntesis hay que decir que la semiótica estudia los principios generales de los signos y de los sistemas de significación.

Momentos de la semiótica

Según María Fernanda Noboa, en su tesis *Estructura Semiótica de la Crónica Roja en la Prensa Nacional*,¹⁴ se pueden identificar dos momentos históricos en el desarrollo de la semiótica. El primero habría surgido del estructuralismo de Praga, en el plano de la lingüística. El estructuralismo influye fuertemente en los aspectos teóricos

y metodológicos de los análisis semióticos. Representan a este momento autores como: Barthes, Jakobson, Greimas, Todorov, Metz.

Barthes y Todorov se habrían preocupado por sus propios modelos de análisis. Barthes se interesa por los códigos para la interpretación de la moda, la literatura y los mitos. En cambio Todorov pone su atención en la semiótica de los relatos. Metz, por su parte, desarrolla una epistemología semiótica cinematográfica y audiovisual. Este último autor desarrolla también estudios de semiótica psicoanalítica.

Un segundo momento de la semiótica se caracteriza por los avances de la gramática generativa. En este momento sobresale el norteamericano Noam Chomsky. Aquí la semiótica se dirige al estudio de la generación del sentido en los discursos, mediante las materias significantes. Los análisis de este momento se distinguen por la recurrencia al método estructuralista con cualidades renovadas.

Noboa, en su tesis, también hace mención a los estudios realizados por Genette y Kristeva. Esta última habría realizado una simbiosis entre el psicoanálisis y el materialismo dialéctico con la semiótica, introduciendo un modelo denominado semanálisis.

Al hacer esta mención a los momentos históricos de la semiótica, queremos dejar anotado el concepto que maneja Noboa sobre esta disciplina. Dice que es la:

*“Disciplina que se ocupa de la descripción científica de los signos y de los sistemas de significación, cualquiera que sea su materia significativa”.*¹⁵

De ahí que debamos considerar a la semiótica como una ciencia general. A través de sus principios, reglas, categorías, paradigmas o cuerpos teóricos es posible desarrollar el análisis de las más diferentes formas de comunicación humana así como las más distintas modalidades de mensajes verbales y no verbales, escritos o gráficos. Por ello, es pues una ciencia general que tiene como materia los signos y la significación.

La significación: sus límites y alcances

Desde Saussure ya se habría ido configurando la categoría de *significación*. Las propuestas teóricas del lingüista ginebrino han apuntado en la línea de lo que en la actualidad se llama semiosis, acto sémico, hecho semiológico, acto o proceso de significación, o práctica significante. Este señalamiento lo ha hecho Nicolás Rosa en su "Léxico de lingüística y semiología".¹⁶ Pero se agrega que en la actualidad, desde el punto de vista semiológico, se insiste más en el proceso o acto en el que se produce la significación que en la significación misma.¹⁷

Para Saussure mismo, la significación ya habría estado entendida como una estructura de relaciones. De modo posterior surgió la preocupación sobre dónde empieza y dónde termina el significado de un signo, o sobre si el significado es lineal o no. Según Rosa, Godel habría dado la siguiente respuesta:

"El sentido de un enunciado concreto es algo muy diferente del significado de una palabra aislada, considerada como elemento simple dentro del léxico de una lengua, o el de un morfema. El significado no solo es el sentido del segmento en cuestión, sino el

producto de varias conexiones diversas, mediante las cuales se relacionan mutuamente las palabras y morfemas de una lengua: el significado no es primordialmente un concepto, sino un valor". "...El problema del significado corresponde al estudio del habla (del discurso)".¹⁸

Al reflexionar sobre estas afirmaciones que ponen el énfasis en que el significado no es algo formal ni conceptual, sino que tiene que ver con la función de valor, Rosa pone de manifiesto los alcances que habría tenido en el pensamiento de Saussure esa función, en tratándose del significado; y consecuentemente respecto de la semántica y de la semiología. Expresa:

"En este caso Saussure fue claro, el significado no es el valor, sino que se establece una relación de jerarquía: el significado se define en función del valor. Saussure llega a definir la lengua, ya no como sistema de signos sino como sistema de valores, fundando la semántica y la semiología contemporáneas sobre la base del postulado -hoy en discusión- de que el aspecto semántico de una lengua puede ser representado bajo la forma de un sistema comparable a los sistemas fonológico o gramatical".¹⁹

Lo que hoy está en discusión es que lo semántico y lo semiológico puedan ser mirados con las mismas estructuras formalizadas con que se analizan los sistemas fonológicos o gramaticales. Nadie puede dudar que el gran aporte del estructuralismo lingüístico ha sido el desarrollo de una teoría que nos ha puesto en evidencia de que hay un sistema que confiere racionalidad a los caracteres universales de la lengua. Por ello la lengua es un hecho social que no depende de la voluntad individual de los hablantes. Pero para profundizar en cómo se da y funciona la significación de un discurso hace falta tener en cuenta otros ele-

mentos más, que de por sí no son universales, como: los contextos lingüísticos y situacionales, las relaciones entre interlocutores o hablantes, las competencias lingüísticas, la procedencia social y las características culturales tanto de la lengua como de los hablantes. Esta es una postura que la han desarrollado, según Rosa, autores como Luis Prieto, R. Godel y R. Engler. Rosa, al compartir esta posición, manifiesta:

*“...podríamos sintetizar diciendo que la lingüística actual es una lingüística del discurso, que supera la lingüística del sintagma y de la frase. Por lo tanto, es posible reagrupar la terminología saussureana: el significado corresponde al signo en la lengua, la significación corresponde al acto del discurso, por lo tanto al habla”.*²⁰

Respecto de toda esta temática, Greimas habría también encontrado como ilusorio que se pueda pensar en el proyecto de una semántica sistemática que organice, al igual que la fonología, el plano de significación de una lengua. Este planteamiento, por cierto, está en abierta contraposición con la ya referida pretensión saussureana.

De acuerdo con la misma explicación que nos ha hecho Rosa, para Greimas habría al menos cuatro postulados básicos para compenetrarnos en la estructura de la significación. Ellos serían:

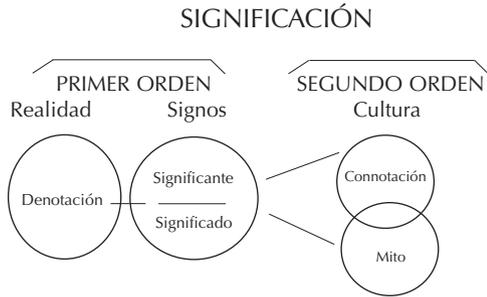
1. La anterioridad lógica de lo semiológico con respecto a lo semántico.
2. La distinción entre un nivel de manifestación (superficial) y un nivel profundo.
3. La definición de una unidad de comunicación (implicación de un estudio del discurso situado en la relación sistema-proceso).
4. La extensión de los procedimientos de organización de la lengua al discurso.

Al poner de relieve el primer postulado de Greimas, Rosa arriba a la siguiente conclusión:

*“Nacida de la lingüística –al menos en el horizonte europeo–, la semiología no parece haber encontrado un objeto de estudio específico ni haber formulado con nitidez la constitución del objeto semiótico. La estructura de la significación (y en otras posturas, la producción de la significación, como en Kristeva) pareciera ser su campo de acción, pero teniendo en cuenta dos niveles diferenciados: el nivel semántico y el propiamente semiológico. Para Greimas, el nivel semiológico es una estructura básica y fundante de los otros niveles, semánticos, simbólicos, etc., en la consideración del objeto, y en la teoría es más bien una rejilla de lectura que opera dando sentido al sentido, tratando de interpretarlo: ‘la forma semiológica no es otra cosa que el sentido del sentido’ (Du Sens)”.*²¹

Más allá de los aportes sobre la teoría de la significación y que provienen de los autores hasta el momento señalados, no se puede dejar de mencionar unas muy pocas consideraciones hechas al respecto por Roland Barthes. Tiene particular importancia su propuesta de los órdenes de la significación. Plantea dos órdenes en la significación. Un primer orden que está en el campo de la realidad y de los signos. Y un segundo orden que se encuentra en los ámbitos de la cultura. Estos órdenes guardan correspondencia con conceptos y estructuras lingüísticas. Así tenemos que en el primer orden, la realidad se corresponde con el concepto de denotación, y los signos con la relación “significante” y “significado”. El segundo orden, que es el de la cultura, se corresponde con los conceptos de

“connotación” y “mito”. Si graficamos, veremos así este esquema de Barthes:



Se ha hecho ya referencia al sentido que tiene el mito en el esquema de Barthes. El mito se manifiesta como un metalenguaje. Explica una realidad a través de palabras. Parte de una realidad, surge de un hecho. El mito “Lady Diana” surgió de la realidad de la mujer llamada Diana, quien retó a la corona inglesa, rompió los esquemas formalistas y rígidos de una monarquía anquilosada. Los puntos culminantes para que Diana se convierta en mito fueron el divorcio y la trágica muerte de una princesa que propugnaba la paz, luchaba contra el sida y hacía obras de ayuda social. Entonces todo mito tiene un significado. Hay un encadenamiento de conceptos que tienen su expresión.

El mito es una realidad o parte de una realidad que logra la capacidad de alcanzar los niveles de suprarrealidad. A su vez, el mito tiene como contraparte el ritual. Los ritos tienen la particularidad de expresarse a través de múltiples lenguajes. El mito, en cambio, solo se expresa con palabras.

El concepto de signo

Siendo la Semiótica la ciencia que estudia o describe los signos y los sistemas de significación, es indispensable que deje-

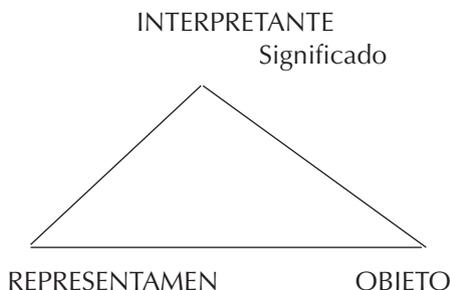
mos precisadas algunas notas que nos acerquen a un concepto de “signo”. En los desarrollos de la semiótica actual, hay una especial recurrencia a la forma como Charles Peirce comprendió este concepto fundamental.

Nicolás Abbagnano, en su Historia de la Filosofía,²² pone de manifiesto que Peirce volvió a formular la teoría estoica del significado en términos que le han dado derecho de ciudadanía en la lógica moderna. Según Peirce:

“Un signo o representamen es algo así que está, con respecto a alguno, por alguna otra cosa en algún respecto o capacidad. El signo se dirige a alguno, esto es, crea en el espíritu de aquella persona un signo equivalente o incluso más desarrollado. El signo que éste crea lo llamo interpretante del primer signo. El signo está por alguna cosa que es su objeto. Está por aquel objeto no en todos sus aspectos sino con referencia a una especie de idea que yo llamo el fundamento (ground) del signo.”²³

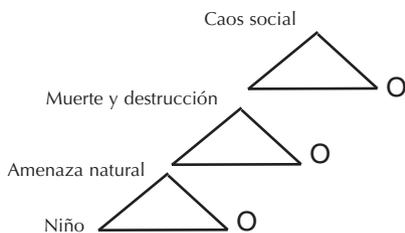
En términos simplificados, para Peirce el signo es algo que está en vez de otro algo para que alguien lo utilice. Ese “algo” es cualquier cosa: sonido, imagen, gesto, etc. Ese algo tiene que estar por otra cosa. Esto quiere decir también que cualquier cosa puede convertirse en signo, si es que así lo decidimos.

A diferencia de Saussure que tuvo una visión diádica del signo (significante y significado), Peirce maneja una visión triádica, cuyos elementos son: *representamen* (significante), *interpretante* (significado) y *objeto*. Podemos graficar los elementos del signo, según Peirce, de la siguiente manera:



Significante

Para Saussure el significante es en realidad un representamen o expresión que alcanzamos por los sentidos, y el significado es un interpretante. Para Peirce el *interpretante* es la potencialidad a partir de la cual un signo puede ser interpretado. El *representamen* es la imagen percibible, es el significante. El *interpretante* (significado), a su vez, se puede convertir en un nuevo *representamen* o significante que tendrá un nuevo significado. Y así puede irse avanzando en un proceso infinito. En cada proceso o conversión está siempre presente el objeto como referente o como elemento representado. A esta posible cadena continuada e infinita de conversiones del *interpretante* en un nuevo *representamen*, Peirce le ha llamado *semiosis infinita*. Este proceso puede ser graficado de la siguiente manera:



En el gráfico se muestra una sucesión de conversiones del *interpretante* en un nuevo *representamen*:

1. “Niño”, como primer *representamen* nos remite a esa persona (*objeto*) que en su significado es un ser pequeño, tierno, inocente e indefenso. El *interpretante* de este primer *representamen* se convierte en un segundo *representamen*: El Niño como “amenaza natural”.
2. El segundo *representamen* se refiere a un nuevo *objeto*: las anomalías climáticas derivadas de los cambios de temperatura a causa de la corriente de El Niño. El *interpretante* del segundo *representamen*, en su significado, nos da a entender “amenaza natural” que altera el clima y las condiciones de vida de la población.
3. El *interpretante*: Niño, como “amenaza natural”, referido al conjunto de alteraciones climáticas (*objeto*), es ahora el *representamen* de un nuevo *interpretante* que significa “muerte y destrucción” como secuela de los desastres naturales.
4. El *interpretante* “muerte y destrucción” que se entiende como la tragedia (*objeto*) provocada por la crudeza de las alteraciones climáticas, se convierte a su vez en un nuevo *representamen* al que le corresponde un *interpretante* que tiene como significado el “caos social”, consecuencia de las situaciones caracterizadas por la muerte y la destrucción. Y así sucesivamente se da la cadena de conversiones de *interpretantes* en nuevos *representámenes*, lo cual sería una muestra de la *semiosis infinita*.

A propósito de la *semiosis infinita*, cuyo proceso hemos tratado de ejemplificar, Rosa refuerza su sentido con una expresión del mismo Peirce, quien hace alusión a la relación triádica que es la base de esa *semiosis infinita*:

*“Un Signo o un Representamen, es un Primero que está en tal relación triádica genuina con un Segundo, llamado Objeto, como para ser capaz de determinar a un Tercero llamado su Interpretante, o sea asumir la misma relación triádica en la que él está con el mismo Objeto”.*²⁴

4.3. UNIDADES MÍNIMAS DE SENTIDO

Los semas

Los contenidos de un discurso o mensaje son susceptibles de ser analizados a partir de unidades de sentido, y las fundamentales unidades mínimas de sentido son los *semas*. Noboa hace referencia a que los semas no son atómicos y autónomos, sino que tienen su existencia gracias a la separación diferencial que los oponen a otros²⁵. La misma autora cita a Greimas, quien define los semas de la siguiente manera:

*“...la naturaleza de los semas es únicamente relacional y no sustancial; el sema no puede definirse sino como término resultado de la relación instaurada y/o aprehendida con, al menos, otro término de la red relacional. Esto es reconocer que la categoría sémica (categoría semántica que sirve para construir el plano del contenido), es lógicamente anterior a los semas que la constituyen y que estos solo pueden ser aprehendidos en la estructura elemental de la significación. Cuando se da un estatuto lógico preciso de las relaciones constitutivas de dicha estructura (contradicción, contrariedad, implicación) se termina el concepto de sema y se lo hace operatorio”.*²⁶

De la definición anterior se desprende que los semas son términos que solo alcanzan contenido cuando son parte de una red de relaciones. Esta situación relacional que da sentido a los semas es una expresión de la fuerza que cobra el concepto de

valor. Los sentidos solo están presentes cuando los semas se definen por sus relaciones de oposiciones con otros elementos.

Otro aspecto importante en la definición anterior es el peso que Greimas confiere a la estructura elemental de la significación, pues solo dentro de ella, en su entorno de relaciones, los semas encuentran sentido. Podría decirse que solo en esa estructura los semas alcanzan identidad y se convierten en elementos operativos para el análisis de la significación.

Semas y lexemas

Los semas adquieren existencia involucrados en los *lexemas*, que son estructuras semánticas y que tienen la caracterización de unidades de sentido. Noboa ha comprendido así el lexema, visto desde la semiótica:

*“...el lexema es concebido de una manera rigurosa como un modelo virtual de organización del sentido y de sus posibilidades contextuales”. “...es una unidad del contenido, ‘una figura’ –en el sentido de Hjelmslev– que merced a estar comprendida por un formante único, puede dar origen, una vez inscrita en el enunciado, a una o más unidades de contenido llamadas sememas”.*²⁷

Greimas habría sostenido que el lexema es el punto de manifestación y encuentro de los semas provenientes de sistemas distintos y que mantienen relaciones jerárquicas. Lo expresado nos lleva a dos afirmaciones. En primer lugar, los lexemas son estructuras donde se interrelacionan los semas, y siendo estructuras son unidades organizadas de sentido. En segundo término, los lexemas son a la vez unidades ordena-

adoras de distintos semas, aunque ellos provengan de distintos sistemas o categorías. Podría decirse por lo indicado que los lexemas son unidades básicas sobre las que se sustenta la sintaxis de la significación.

Semas nucleares

Un sema nuclear es un sema específico que hace de núcleo del lexema, es decir, de la estructura de significación. Es el núcleo de la unidad de sentido del lexema. Los semas nucleares tienen relación con los datos provenientes del mundo real, reciben esos datos por la percepción y los incorporan a los lexemas. Un sema nuclear no es un sema aislado, sino que es la expresión de la organización jerárquica de los semas al interior de la estructura.

Los semas nucleares nos remiten al mundo material, están contenidos en los diversos códigos del lenguaje, constituyen una representación del mundo externo o cosmológico.²⁸

Clasemas

A diferencia de los semas nucleares, que son semas específicos, los clasemas son semas genéricos. No se obtienen por la percepción, sino que son producto de operaciones clasificatorias de los datos de la experiencia. Tienen la función de organizar los datos de la experiencia. El clasema es producto de una operación mental.

También a diferencia de los semas nucleares, que tienen relación con los datos de la experiencia del mundo real, es decir,

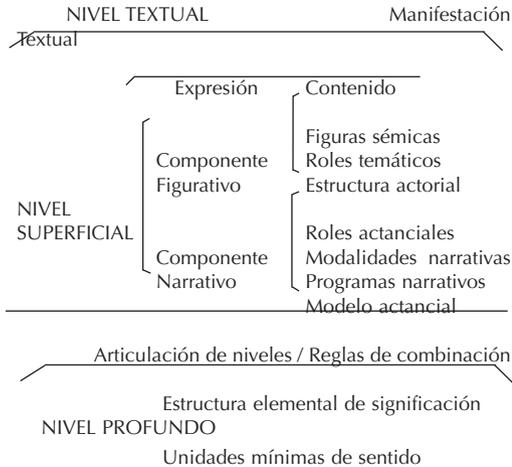
se remiten al mundo material, los clasemas se muestran como formas de intelección del mundo real o de las cosas, son esquemas conceptuales y no se relacionan directamente con los datos provenientes de la realidad.

Los clasemas son en realidad categorías del pensamiento humano y campos de significación, por cuyo medio se interpretan los datos de la experiencia. Por ello, los clasemas están relacionados con las expresiones de la ideología y de la cultura. Expresa, además, Noboa que así como la acumulación teórica de los semas nucleares da como resultado la *dimensión práctica del sentido*, así también la acumulación de clasemas da como resultado la *dimensión mítica del sentido*.²⁹

Niveles del texto

En el análisis de la significación del discurso es indispensable tener en cuenta los planos que tienen los textos para su comprensión e interpretación. Esos planos hacen relación tanto a la expresión externa del discurso como al contenido del mismo. Se ha hablado de una semiótica narrativa y de una semiótica discursiva. La primera tiene vinculación con la expresión externa y el nivel superficial del discurso. La segunda se refiere al contenido del discurso y es el nivel profundo del mismo.

Para visualizar mejor los planos del texto, recurrimos a cuadros sinópticos consignados en la varias veces mencionada tesis de Noboa.³⁰



Kornblit señala que se ha apelado con frecuencia a Chomsky para expresar el proceso por el que un “tejido de elementos solidarios” genera, a través de efectos metafóricos, una serie que puede ser casi infinita de superficies³¹

Con el propósito de clarificar las formas como operan las relaciones entre los niveles del texto, esto es, entre lo superficial y lo profundo, el último autor citado hace las siguientes reflexiones:

“Lo profundo no estaría dado aquí como algo ‘bajo’ la superficie, sino por la relación que cada superficie mantiene con sus variaciones, en la superficie. Esta manera de entender la relación entre ‘lo profundo’ y ‘lo superficial’, o entre lo latente y lo manifiesto, se acerca a la manera en que Lacan plantea la concepción de lo inconsciente, que no sería lo que subyace al plano de lo manifiesto, sino las interpolaciones entre los ‘puntos nodales’ del discurso, de lagunas que aparecen enmascarando con palabras los fantasmas privilegiados. Como dice Leclaire, ‘el inconsciente es otro texto... que hay que leer por transparencia, o con ayuda de algún revelador’, pero que no está deba-

*jo, sino en el mismo nivel de superficie que el discurso consciente”.*³²

Lo aquí explicado, si bien nos insinúa un acercamiento a la relación psicoanalítica entre lo consciente y lo inconsciente es sin embargo una posición totalmente distante de las clásicas formulaciones freudianas.

En los planos textuales, lo profundo no es lo oculto, ni lo inconsciente ni lo olvidado. Lo profundo dice relación con la exploración de elementos que contribuyen a que se hagan más evidentes las relaciones de la superficie.

A lo expresado y explicado, vale la pena añadir que Arturo Andrés Roig nos hace la advertencia de que además de considerar estas relaciones entre lo superficial y lo profundo en las estructuras de significación de los textos, es necesario remitirse también a la reflexión de que un texto es ante todo un producto social, y por ello están presentes en él las determinaciones de la sociedad, que vendrían a ser el gran contexto y, a la vez, el pre-texto de todo texto discursivo. A continuación señalamos unas pocas ideas del filósofo argentino a propósito de lo indicado:

“Partimos así mismo de la afirmación del lenguaje como un hecho histórico y, por eso mismo, como manifestación de una sociedad dada. Por ello, el lenguaje no es únicamente un fenómeno que pueda ser analizado desde el punto de vista de sus estructuras formales, profundas o de superficie, sino que es así mismo un ‘tesoro’, una realidad compuesta de signos, que son a la vez necesariamente significantes y significados. Todos ellos orgánicamente relacionados sobre la base de múltiples formas codificadas por esa misma sociedad. De esta manera es el lenguaje un ‘reflejo’ que contiene, de

*manera mediatizada, la realidad social misma”.*³³

Pero Roig va más allá y hace esfuerzos por llegar a mayores concreciones, en el afán de encontrar los soportes más firmes para una lectura objetiva del texto, cuando presupone en la sociedad la existencia de lo que llama un “universo discursivo”, que vendría a ser quizá el más importante de los niveles contextuales. Ese universo discursivo vendría a operar como matriz de las estructuras de significación textual. Esto nos indica Roig sobre su propuesta de universo discursivo:

“Sobre estos criterios hemos llegado al concepto de ‘universo discursivo’, al que consi-

*deramos como una de las herramientas básicas de trabajo en el intento que nos hemos propuesto. Sería aquél la totalidad posible discursiva de una comunidad humana concreta, no consciente para dicha comunidad como consecuencia de las relaciones conflictivas de base, pero que el investigador puede y debe tratar de alcanzarla. En el seno de ese ‘universo discursivo’ se repite el sistema de contradicciones y su estructura depende de él. En su ámbito surge lo que nosotros consideramos como ‘texto’, el que vendría a ser en cada caso concreto, una de las tantas manifestaciones posibles de aquel universo. Desde nuestro punto de vista, se dan de este modo diversos niveles contextuales, uno de los cuales, el inmediato respecto de todo texto es el universo discursivo del cual es su manifestación”.*³⁴

NOTAS

- 1 FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL, UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR *Reforma Curricular: Plan Director de la Carrera de Comunicación Social*. Quito. 1996. p. 27.
- 2 Idem.
- 3 KORNBLIT, A. *Semiótica de las relaciones familiares*. Buenos Aires. Paidós Comunicación. 1984. p. 78.
- 4 Idem.
- 5 Citado por Kornblit, A. Op. Cit. p. 79
- 6 Idem.
- 7 Ibidem, p. 80.
- 8 Ibidem, p. 81.
- 9 Cfr. FISKE, J. *Introducción al estudio de la comunicación*. Bogotá. Editorial Norma. 1984. p. 73.
- 10 Ibidem, p. 74.
- 11 Ibidem, pp. 75 y 76.
- 12 Ibidem, p.77.
- 13 KORNBLIT, A. Op. Cit. p. 82.
- 14 Cfr. NOBOA, M. *Estructura Semiótica de la Crónica Roja en la Prensa Nacional* (Tesis de Grado). Quito. FACSO. 1996. pp. 72 y 73.
- 15 Ibidem, p. 88.
- 16 Cfr. ROSA, N. *Léxico de lingüística y semiología*. Buenos Aires. Bibliot. Total. 1978. p. 74.
- 17 Idem.
- 18 Ibidem, p. 76.
- 19 Idem.
- 20 Ibidem, pp.76 y 77.
- 21 Ibidem, p. 79.
- 22 Cfr. ABBAGNANO, N. Op. Cit. Tomo III. pp. 517 y ss.
- 23 Citado por ABBAGNANO, N. Op. Cit. p. 517.
- 24 Citado por ROSA, N. Op. Cit. p. 98.
- 25 Cfr. NOBOA, M. Op. Cit. p. 93.
- 26 Idem.
- 27 Ibidem, p. 94.
- 28 Ibidem, pp. 94 y 95.
- 29 Ibidem, pp. 94-96.
- 30 Ibidem, pp. 92 y 93.
- 31 Cfr. KORNBLIT, A. Op. Cit. p. 89.
- 32 Ibidem, p. 89.
- 33 ROIG, A. *Propuestas metodológicas para la lectura de un texto*, en Revista del IDIS Número 11 “Teoría y Método de la Investigación en Ciencias Sociales”. Cuenca. IDIS. 1982. p. 132.
- 34 Ibidem, p. 134.

NUEVOS ESCENARIOS DE LA COMUNICACIÓN EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

5.1. LAS SOCIEDADES EN LA ÉPOCA DE LA NUEVA REVOLUCIÓN CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA

El impresionante desarrollo de la cultura informatizada y globalizada se relaciona con el modo de ser de las sociedades actuales, caracterizadas por las manifestaciones de la nueva revolución científico-tecnológica y por los cambios profundos experimentados en los ámbitos económico, político, social y cultural.

Es necesario destacar algunos de los rasgos del importante período histórico que vivimos, con el propósito de que podamos comprender la relación entre los cambios históricos, científicos y tecnológicos y la urgencia de propiciar cambios radicales en los hábitos de consumo comunicacional y en las características del sistema educativo, espacio fundamental para la formación de criterios educomunicacionales.

La cultura informática es quizá una de las más relevantes expresiones de esa revolución científico-técnica, que viene a constituirse en el paradigma de una educación productiva direccionada hacia el desarrollo económico y social del Ecuador del siglo XXI y del tercer milenio.

Algunas anotaciones sobre los cambios en los modelos de desarrollo, así como sobre las crisis de los años setentas y sobre el surgimiento del nuevo paradigma tecnoló-

gico las vamos a exponer con el apoyo de la ponencia *“Cambio tecnológico y reestructuración productiva: hacia un nuevo período del desarrollo capitalista”* trabajada por Carlos A. de Mattos de la Universidad Católica de Chile.¹

Cambios en los modelos de desarrollo

A partir de la crisis en el desarrollo capitalista ocurrida luego de la gran depresión de los años treinta del siglo XX, surgió el llamado modelo keynesiano, que sostenía que solo el Estado tenía la capacidad de enfrentar la caída de las inversiones, el problema del desempleo, y reunía las condiciones para modificar las expectativas desfavorables, mediante políticas económicas apropiadas y programas de gasto público. Según este pensamiento económico, había que favorecer una fuerte intervención pública sobre la economía. Se contemplaba el estímulo a la demanda mediante la deuda pública y privada. Se proponía el desarrollo de la planificación como procedimiento para guiar los procesos del desarrollo.

También se incorporó la idea de un Estado de Bienestar, con capacidad de dar respuesta a los principales problemas sociales generados por la propia dinámica capitalista. El modelo también se caracterizó por el llamado régimen fordista de acu-

mulación, que consistía en una mayor división del trabajo en la empresa, en la presencia de regulaciones en la relación capital-trabajo y en la consolidación de la producción masiva de bienes.²

Este modelo de desarrollo utilizó en toda su potencialidad las tecnologías del paradigma tecnológico electro-mecánico-químico, que se había desarrollado desde finales del siglo XIX y que en este período alcanzó su fase de madurez. Para desplegar estas tecnologías, el sector público impulsó un conjunto de transformaciones institucionales. La vigencia de este modelo de desarrollo se basaba en algunas creencias que parecían inamovibles. Se pensaba que el ser más grande proporcionaba más eficacia, se creía en el carácter inagotable de los recursos naturales, se pensaba que la descomposición o división extrema del trabajo era garantía de grandes ganancias.

Hay que dejar indicado que este modelo de desarrollo económico se popularizó en el mundo capitalista. La adhesión al modelo se profundizó en los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. América Latina fue un espacio donde ese modelo cobró muchos adeptos y donde se hizo esfuerzos para alcanzar su funcionamiento. Entre nosotros, en el mundo latinoamericano, se habló del “desarrollismo cepalino”. Bajo el modelo del Estado paternalista, los gobiernos desarrollistas y populistas se preocuparon por el crecimiento hacia dentro, basados en la industrialización sustitutiva de importaciones. Esta industrialización trajo como consecuencia la falta de modernización y maduración en el crecimiento de las fuerzas productivas lo que produjo desequilibrios económicos y consecuentemente retrasos sociales.⁴

La crisis de los años setentas

Ya hacia los años sesentas del mismo siglo XX, tanto en los países desarrollados como en los subdesarrollados o periféricos, el modelo empezó a agotarse. El signo de la crisis se manifestó en una persistente caída de la productividad. Consecuencias de ello fueron la elevación de los costos de producción, la disminución de la rentabilidad y de la acumulación, y un aumento general del desempleo.

Han sido de distinta naturaleza las explicaciones que se han dado sobre la crisis del modelo keynesiano de desarrollo. Por parte de muchos economistas y estudiosos se pensó que la crisis estuvo fundamentalmente motivada en factores de orden exclusivamente económico. Pero se trataba de una crisis con características más globales, y entonces las causas estructurales, además de económicas, eran tecnológicas, político-sociales, culturales, etc.

Según el ya citado autor, el derrumbe del modelo se podía sintetizar en una situación crítica para la valorización privada del capital, cuyos factores determinantes fueron los siguientes: agotamiento del paradigma tecnológico dominante, la agudización de la crisis fiscal del Estado y la crisis de la relación salarial fordista.⁴

El sistema tecnológico electro-mecánico-químico desarrollado en la segunda revolución industrial llegó a saturarse y a agotarse, pues ya no era capaz de proporcionar masivamente los bienes y servicios. Esta caída de la eficacia productiva tuvo efectos económicos negativos, como: la baja en todos los indicadores de productividad, la ineficacia creciente de los grandes complejos industriales, y crisis de la or-

ganización científica del trabajo. Toda esta situación generada por la crisis del sistema tecnológico vigente incide en las dificultades que tiene el Estado para financiar con recursos públicos los procesos de acumulación, lo que deja como secuela déficit fiscal, caída de la valorización del capital y desincentivación de la inversión.

Mientras funcionaba el modelo, el Estado keynesiano hizo arreglos institucionales para regular las relaciones salariales. Se propendía a un rápido aumento del salario indirecto y a una mayor estabilidad del empleo. Pero posteriormente empezaron a sentirse las consecuencias negativas para la rentabilidad empresarial. Se experimentó ineficacia en los sistemas de investigación y en la capacidad de innovación. Tampoco se lograban generar líneas de nuevos productos de consumo, a lo que se unía la obsolescencia del equipamiento tecnológico y la debilitación de la demanda.

Se han destacado, finalmente, los efectos negativos que a la larga tuvo el permanente crecimiento del gasto público que obstruía la acumulación y el crecimiento económico de la sociedad. Se llegó a la convicción de que la excesiva intervención del Estado en la economía, que se manifestaba en aumentos del déficit presupuestario público, de la sobrecarga fiscal, de las regulaciones salariales y de las políticas de bienestar social, era la principal causante de la crisis económica. Se llegaba a la conclusión de que el incesante crecimiento del Estado, al recaer fiscal y normativamente sobre la inversión privada, incide de manera desfavorable sobre la valorización del capital.⁵

Las respuestas a la crisis

En la década del 70, cuando la crisis del modelo se había generalizado, se intentaron múltiples salidas y se plantearon variadas respuestas. Estas provenían de las propuestas teórico-ideológicas del pensamiento neoliberal y también de la influencia de soluciones encontradas por gobiernos y empresas. A este propósito Carlos A. de Mattos hace dos precisiones. Expresa:

“...de hecho, cada uno de los factores que habían sido identificados como responsables de la agudización de la crisis de valorización del capital (agotamiento del paradigma tecnológico, agudización de la crisis fiscal del Estado, intensificación de las regulaciones de las relaciones entre capital y trabajo), fue objeto de propuestas de correctivos”.

*“...la aplicación efectiva de estos correctivos, fue lo que a la larga fue dando lugar a la configuración de un nuevo modelo de desarrollo capitalista (NMDC)”.*⁶

En medio de esta dinámica, gobiernos y empresas buscaron recuperar la productividad, y con ello la rentabilidad, para así lograr restablecer los avances del crecimiento y de la acumulación del capital. Los gobiernos redefinieron el papel del Estado. Se optó por un nuevo modo de regulación. Se adoptaron rígidos criterios de austeridad para hacer frente a la crisis fiscal del Estado (reducción de gasto público, reducción del déficit fiscal, desmantelamiento del Estado de Bienestar). Se entró también a desregular las relaciones entre capital y trabajo. Las empresas apoyadas por las nuevas tecnologías adoptaron formas de producción más flexibles y tendieron a internacionalizar la producción. Es-

tos pasos dados con las estrategias adoptadas han llevado a lo que se ha llamado “ajuste estructural”. Esto ha significado la puesta en vigencia de los lineamientos para el modelo de desarrollo del nuevo período de evolución del capitalismo.

El nuevo paradigma tecnológico

La definición de varias políticas apuntaron a crear las condiciones necesarias para enfrentar la crisis del modelo de desarrollo capitalista agudizado hacia los años setentas. Pero el impulso de esas políticas estuvo íntimamente vinculado con el *nuevo sistema tecnológico*, producto de lo que se ha conocido como la *tercera revolución científico-técnica*, que sin lugar a dudas es la base del nuevo modelo de desarrollo que hoy ha alcanzado hegemonía en el mundo.

En torno a estas afirmaciones, hay autores que sin dejar de compartir el papel preponderante del nuevo sistema tecnológico en los cambios del modelo de desarrollo, anotan también otras causas para explicar las nuevas situaciones que vive el mundo. Fulton Rodríguez Chiles en su trabajo “Globalización y Ciencias Sociales” ha expresado:

“La humanidad asiste expectante y protagonista a un inusitado proceso de mutación histórica: la globalización de las relaciones económicas y socio-naturales. Proceso rápido y profundo que se asienta en el progreso del desarrollo científico-tecnológico, cuyo despliegue a la producción favorece a los procesos de integración e interdependencia de las naciones”.

“Dos factores concurren en la explicación de este cambio: el control, dirección y cen-

tralización del progreso científico-técnico por parte de los países capitalistas desarrollados; y la crisis del socialismo en la Unión Soviética y los países de Europa Oriental, factores que desarrollan la integración en bloques económicos bajo nuevos esquemas de dominación monopólica, y a la vez, han anulado la participación del Tercer Mundo en la producción y el mercado”.

*“La crisis del socialismo y el debilitamiento del Tercer Mundo, se conjugan para consolidar la hegemonía mundial del sistema capitalista, eliminando la bipolaridad de post-guerra e introduciendo modificaciones en los modelos de sociedad y en las relaciones internacionales”.*⁷

Más allá de las distintas causas que se analicen sobre la génesis del nuevo modelo de desarrollo capitalista, en opinión de De Mattos, el impacto principal del nuevo sistema tecnológico que es sumamente sensible en este período tiene sus orígenes en el sistema anterior que todavía se encontraba vigente. Es decir, la consolidación del nuevo sistema tecnológico no significa necesariamente la desaparición de las tecnologías y de las formas productivas precedentes.⁸

El moderno sistema tecnológico se basa en un conjunto de diferentes tecnologías, entre las que sobresalen: la microelectrónica, los nuevos materiales, la biotecnología y la multienergía. De Mattos ubica en un lugar preponderante la gran influencia que alcanzan en este contexto *las tecnologías de la información*. Ha expresado:

“...sin embargo, en este conjunto, han sido las tecnologías de la información, basadas en la microelectrónica (computación, telecomunicación digital, control electrónico de equipos y procesos industriales), las que

*han mostrado mayor potencialidad para subordinar a las restantes en el seno de ese sistema tecnológico emergente y, como tal, han pasado a constituirse en el núcleo articulador del mismo”.*⁹

De Mattos ha afirmado que las tecnologías de la información subordinarán a las restantes tecnologías. Análogamente, Carlota Pérez -en cita hecha por De Mattos- ha señalado también que las nuevas tecnologías tenderán a subordinarse al sistema tecnológico basado en la microelectrónica. A continuación la afirmación de Pérez:

*“...las nuevas tecnologías no tienen toda igual importancia como portadoras de indicadores de futuro. La tecnología que sirve como vector del paradigma, sirve de marco organizador e imprime su sello sobre el rumbo de todas las demás. En el caso que nos ocupa, las nuevas tecnologías en materiales, energía y biotecnología tenderán a ser subordinadas al sistema tecnológico definido por la microelectrónica”.*¹⁰

Los esfuerzos hechos para superar la crisis del modelo de desarrollo estatizante, más la aplicación del nuevo sistema tecnológico a los procesos productivos han determinado que se imponga *un nuevo tipo de organización socio-productiva*, que Castells ha denominado *la economía informacional*.¹¹

El desarrollo de la economía informacional podría caracterizarse al menos por cuatro tipos de mutaciones que han sido descritas por De Mattos.¹² Esas mutaciones son las siguientes:

1. Ha surgido una nueva forma de producir basada en la información. La información en la producción tiende a desplazar en importancia a la materia y a la energía. Ha dicho Castells:

*“...La fuente esencial del incremento de la productividad consiste en la capacidad de crear nuevo conocimiento y aplicarlo al conjunto de la actividad humana mediante dispositivos tecnológicos y organizativos destinados, principalmente, al tratamiento de la información”.*¹³

En este esquema, el núcleo dinámico de la acumulación se ha trasladado desde las grandes empresas petroleras, petroquímica, industria automotriz, etc. hacia las que caracterizan al nuevo sistema tecnológico (microelectrónica, nuevos materiales, biotecnología, telecomunicaciones, etc.).

2. En la nueva forma de producción, la utilización de máquinas automatizadas programables ha permitido que se encare en forma más flexible la organización y gestión de los procesos productivos, así como la organización del trabajo dentro de las fábricas y las relaciones entre las empresas. El nuevo modo de ser de la producción ha tenido como consecuencias:
 - La optimización de los procesos de innovación y fabricación. Hay flexibilidad para producir variados productos asistidos por el computador, de acuerdo con la demanda y utilizando al máximo la capacidad instalada.
 - Desarrollo de un nuevo modelo gerencial y organizativo basado en conceptos de máxima flexibilidad, agilidad de respuesta, mínimo inventario y cero defectos.
 - Sustitución de la fábrica de gran tamaño por estructuras modulares flexibles, en las que las políticas de expansión se determinan en función de los requerimientos del mercado.
 - Nuevas formas de interrelación de las empresas de diferentes especializaciones y dimensiones. Se han establecido redes integradas por múltiples unidades productivas, donde juega papel importante la subcontratación. En estas redes tiende a establecerse una nueva forma de relacionamiento entre productores, donde la cooperación tiende a sustituir a la competencia.

3. Los actuales procesos productivos se sustentan en un nuevo tipo de relaciones entre las políticas aperturistas de los mercados y las más sofisticadas tecnologías de la comunicación. De Mattos ha expresado:

*“...la interacción entre las políticas de apertura externa y las tecnologías de la comunicación (que hacen posible el manejo en tiempo real de procesos con diversa localización en el mapa mundial), ha impulsado a niveles desconocidos hasta ahora, la intensificación de los movimientos productivos, financieros, comerciales, tecnológicos, de gestión, poblacionales, culturales, etc., por encima de las fronteras nacionales, desencadenando un incontenible proceso de globalización”.*¹⁴

Se ha dicho que se trata de una sociedad en la que la internacionalización de la circulación, de la producción y de las finanzas, marca la culminación de la mundialización de todas las formas del ciclo del capital: la del capital-mercancía que corresponde a los intercambios, la del capital-dinero que se traduce concretamente en la rápida circulación de los capitales (hoy distintas transacciones en torno a un mismo negocio pueden estar realizándose simultáneamente en las bolsas de Quito, Santiago, Nueva York o Londres), la del capital-productivo que estaría ilustrada por la deslocalización de la producción. Esto último significa que un bien producido no tiene hoy una nacionalidad exclusiva. La fabricación de un carro pertenece a la concurrencia de tecnologías de distintas procedencias: americanas, asiáticas y europeas.

- 4.- En esta sociedad globalizada, la competitividad, que se ha constituido en la clave de la acumulación y del crecimiento económico, depende exclusivamente de la capacidad de los productores respectivos para incorporar información (conocimientos) a sus productos, lo cual depende de su capacidad

de innovar y de sus niveles de productividad.

Para reforzar estos puntos de vista vale la pena agregar el criterio de Jesús Martín Barbero, para quien cada día que pasa existe una estrecha y más específica articulación económico-política de las comunicaciones con el proceso social global. Así se ha expresado Barbero:

*“En el plano económico ‘las comunicaciones están penetrando hasta el corazón del trabajo y del sistema productivo’ (S. Hall), no solo por el aporte fundamental de los medios al proceso de valorización del capital, sino por el papel que la información juega ya en cuanto materia prima de cualquier producción e incluso como redefinidora de los procesos mismos de producción. En el plano político, las nuevas comunicaciones, resultantes del encuentro de la telecomunicación con la informática, vienen a replantear seriamente la función y relaciones del Estado, especialmente del Estado y los medios, a partir del control que unas pocas transnacionales ejercen sobre la investigación y producción en este campo. Es todo el modelo democrático occidental el que está siendo afectado por la dirección en que marcha la sociedad informatizada”.*¹⁵

Al recorrer estas reflexiones sobre las características de las sociedades en la época de la nueva revolución científico-tecnológica, surge de modo natural la inquietud de si el nuevo sistema tecnológico es producto de una estructura política e ideológica determinada, o si a su vez es la generadora de ciertas posiciones o planteamientos políticos o doctrinarios. De Mattos nos expresa su pensamiento en torno a estas inquietudes:

“...aun cuando es obvio e innegable el poderoso impacto de las nuevas tecnologías sobre la organización social, no puede sostenerse que sean ellas las que determinen el

*proceso social, sino que son generadas, producidas y utilizadas por los grupos sociales dominantes”.*¹⁶

Castells al analizar esta temática plantea que el surgimiento del nuevo sistema tecnológico tiene su propia dinámica histórica. Ese sistema tecnológico no subordina ni está subordinado, ni tampoco es dependiente de sistema social alguno ni de determinado proceso económico en particular. Es utilizado o adecuado por parte de procesos sociales concretos. Castells se expresa de la siguiente manera:

*“La revolución tecnológica como tal no es ni un instrumento del capitalismo ni una consecuencia de la reestructuración económica. Tiene sus orígenes propios y una dinámica específica. Pero se produce en un contexto histórico determinado en el que es utilizada y en parte modulada, por el proceso de reestructuración...”.*¹⁷

Objetivos del proceso de reestructuración económica

Nadie puede llamarse a engaño acerca de los destinos del proceso de reestructuración económica y sobre la direccionalidad del nuevo modelo de desarrollo. Los objetivos de este proceso de reestructuración apuntan al restablecimiento de condiciones favorables para la valorización privada del capital, la manera de recuperar la dinámica perdida de acumulación y crecimiento. Castells identifica muy bien esos objetivos:

“El objetivo fundamental del nuevo modelo, en sus ejes fundamentales, es el de sustituir los mecanismos históricamente inaplicables del modelo “keynesiano” por otros de nuevo cuño, que sean capaces, en las nuevas condiciones sociales, de asegurar los procesos básicos de toda economía capitalista, a saber, la generación del excedente (fuente

de inversión), la elevación de la ganancia, el desarrollo de mercados en forma equivalente y la regulación del ciclo económico y las condiciones generales de producción, mientras se mantienen condiciones de circulación de capital que no perturben la apropiación e inversión de los beneficios, evitando procesos inflacionarios desmesurados”.

*“...En su esencia, el nuevo modelo de desarrollo que se impone paulatinamente durante los años ochentas, tiende a reforzar el carácter estrictamente capitalista de la lógica económica, imponiendo más rigurosamente la exigencia de rentabilidad de las inversiones como principio regulador de la economía, aunque ellos excluyan del circuito de acumulación y de redistribución a amplios sectores sociales y regiones del planeta”.*¹⁸

En conclusión, las políticas que sirvieron para apuntalar el nuevo modelo de desarrollo económico respondieron particularmente a las demandas de los propietarios del capital y adquirieron viabilidad en la medida que fueron sustentadas por ellos mismos. Esto es importante subrayarlo para ubicar correctamente la orientación y contenido de los procesos económicos y sociales que se desarrollan actualmente en el mundo y que se encuentran reforzados por las influencias del sistema tecnológico, producto de la nueva revolución científico-técnica.

5.2. POSTMODERNIDAD Y GLOBALIZACIÓN: NUEVOS SIGNOS DE LA CULTURA

En el contexto de los grandes cambios económicos y sociales, son de igual o quizá de mayor trascendencia las transformaciones que experimenta el mundo en los

ámbitos de la cultura. No cabe duda que el gran marco de todas estas mutaciones es la ya mencionada y, de alguna manera, descrita nueva revolución científico-tecnológica. En medio de todo este proceso histórico, que nos ha tocado vivir, sobresalen nuevos conceptos y categorías que se encuentran estrechamente relacionados entre sí, y que nos confieren una imagen de coherencia acerca de las proyecciones que tiene la humanidad en este tercer milenio.

Así tenemos que el concepto de nuevo sistema tecnológico está ligado a las estrategias del actual modelo de desarrollo económico, en el marco de un capitalismo renovado. Pero el concepto de nuevo sistema tecnológico se vincula también con las ideas de globalización, internacionalización y mundialización de las economías. Además, las ideas sobre globalización empatan con las de postmodernidad. Y la postmodernidad aparece como un nuevo modo de ser, de expresarse y de vivir la cultura en un mundo integrado sobre la base de los sistemas informáticos y de los mass media.

Para referirnos a estas mismas clases de fenómenos sociales, históricos y culturales, hoy hablamos también de una nueva sociedad de la información y de la revolución informática. Esta revolución ha dado cabida a fenómenos como los multimedia, las autopistas de la información y el ciberespacio o internet. Percibimos que llegamos a la realización de la utopía de la aldea global, a la cibersociedad que tendrá en su base una cibereconomía.

La relación entre las categorías de postmodernidad y globalización parece ser la expresión más significativa del carácter que hoy tiene la cultura. El hombre y la

mujer del siglo XXI y del tercer milenio no pueden estar ajenos a las nuevas concepciones de ciudadanía, del “ser digital”, de la fe en el progreso y de las escalas de valores. La cultura informática forma parte del ambiente de la vida cotidiana. Por ello, en esta parte de nuestro estudio haremos referencias a esos dos conceptos básicos de postmodernidad y de globalización como ingredientes fundamentales para comprender el sentido actual de la cultura y para vincular a ésta con el significado que hoy tienen la informática y los mass media en el desarrollo de las prácticas educomunicacionales y en los nuevos paradigmas educativos.

¿Qué se entiende por postmodernidad?

Gonzalo Morales Gómez de la Universidad de Barcelona ha afirmado que el cambio más importante de fines del siglo XX y que tendrá repercusiones en la sociedad del tercer milenio es el cambio cultural. Desde las concepciones postmodernas, en la cultura se privilegia lo transitorio y relativo sobre lo permanente y absoluto. La postmodernidad que empieza después de las dos guerras mundiales del siglo XX se ha sublevado contra el racionalismo, el positivismo y el cientificismo. Hay sentimientos encontrados frente a la postmodernidad. Para unos es el inicio de una nueva esperanza. Ha surgido una nueva cosmovisión, una nueva cultura, un nuevo universo social. Para otros, se trata del desmoronamiento de los valores, se ha llegado a la sacralización de lo banal, estamos en una permanente búsqueda del puro hedonismo.¹⁹

Respecto de qué deberíamos entender por Postmodernidad, Erwin Silva nos pone

a consideración las ideas expuestas por Lyotard, Vattimo y Harvey.

Para el filósofo francés Lyotard, el postmodernismo no es el fin del modernismo sino su estado naciente, y este estado es constante. Es la sensación del creador que se debate entre el deseo de que su creación sea presentable y el sentimiento de que es impresentable. Plantea que un artista, un escritor postmoderno, están en la situación de un filósofo: el texto que escriben, la obra que llevan a cabo, en principio, no están gobernados por reglas ya establecidas, y no puedan ser juzgados por medio de un juicio determinante, por categorías de una u otra naturaleza. Más bien estas reglas y estas categorías son lo que la obra o el texto investigan. La obra y el texto tienen las propiedades del acontecimiento. Llegan demasiado tarde y demasiado pronto para su autor. Postmoderno será comprender según la paradoja del futuro (post) anterior (modo).²⁰

Para Vattimo, la Postmodernidad es un concepto con el que hay que guardar distancias, pero su sentido es que está ligado al hecho de que la sociedad en que vivimos es una sociedad de la comunicación generalizada, y la sociedad de los medios de comunicación (“mass media”). Este mismo pensador plantea que la modernidad ha concluido porque su aspecto esencial, el valor determinante que es el hecho de ser moderno ha terminado. Señala también que con el fin del colonialismo y del imperialismo ha irrumpido un factor nuevo: la sociedad de la comunicación de masas. Con la irrupción de la telemática aparece una causa que incide en el fin de los “me-

tarrelatos” o grandes relatos como los llama Lyotard.²¹

Por su parte, Harvey establece que hay una diferencia entre la modernidad y la postmodernidad. Hay que comprender la flexibilidad de estos términos que se adversan o se complementan. En tanto el modernismo es romántico, el postmodernismo es dadaísta, mientras uno es jerárquico el otro es anárquico, y si en el primero predomina la metáfora en el segundo domina la metonimia. De esta forma sucesivamente se establece que en la modernidad prevalece lo genital y lo fálico, la postmodernidad se diferencia por el polimorfismo y la androginia.

Rasgos de la Postmodernidad

Erwin Silva acoge la proposición de Vattimo de que el “post” de postmoderno indica una despedida de la modernidad. Indica que se puede hablar de un doble rostro de la postmodernidad, ya que en el extremo de la modernidad, sea su disolución o su abandono, está la postmodernidad. Filosóficamente la postmodernidad es la denuncia y la crítica de la razón ilustrada.²²

Tratando de identificar rasgos de la postmodernidad, se ha hecho énfasis de que es un término polisémico. Posee varias significaciones: fin de la historia, época de nostalgia, nihilismo, crisis de paradigmas, pluralismo como episteme, vivencia del tiempo “aión” (el instante sin espesor), el retorno de lo sagrado, la liberación de las racionalidades y las diversidades (gays, negros, mujeres, etnias).

Otro signo de la vigencia y presencia del postmodernismo es la ruptura del llamado “espacio cartesiano”. Se ha hablado del espacio cartesiano por haber sido Descartes quien mejor expresó la supremacía de la racionalidad y la concepción del mundo como un lugar externo al cual accedemos a través de una representación mental. El espacio cartesiano es un período de una *imago mundi* dentro del cual el hombre opera como un agente racional. En ese espacio se exacerbaban los métodos para organizar la vida, pretendiendo resolverla como si se tratara de una serie de problemas colocados en fila, donde nuestra supervivencia se aseguraba al encontrar un nicho estable donde amarrarnos. El nicho estable era la casa propia, el trabajo garantizado, la carrera con futuro. Las burocracias, con sus reglas y sus escalafones, son típicos productos de esa fase de control de la vida y de la actividad humana. En las horas de confrontación que hoy vivimos, en los tiempos de la postmodernidad, los cartesianos entran en duda, se desconocen, sienten miedo pues no entienden lo que ocurre. Paralizados y paralogizados, viven en permanente angustia por no saber. Es que hoy mejor es no saber, para poder aprender. Hay que desaprender para aprender al ritmo de los cambios del mundo.

En referencia a estos conceptos expresados, Fernando Flores L. y Francisco J. Varela G. han propuesto algunas precisiones. Han anotado:

“El Espacio Cartesiano como ámbito socio-histórico y como cultura en que nos aprendimos a existir puede persistir en nuestra percepción entorno, pero ya ha desaparecido. Esto no es una cuestión de voluntad ni

entra en la esfera de decisión de nadie. Es un desenlace que se corresponde con la maduración y metamorfosis de las prácticas productivas que un día lo constituyeron”.

*“El Espacio Cartesiano se desarrolló, culminó, y ha derivado en los tiempos nuevos en que nos encontramos: tiempos de diseño corto, de flexibilización en los productos. Ha quedado de sobra demostrada la ineficacia de la planificación y se ha desarrollado una interdependencia global de los mercados y de la estabilidad financiera. Es a través de la manera misma de constituirse la producción que nos enfrentamos a la inestabilidad y al flujo del mundo laboral”.*²³

Relaciones entre globalización y postmodernidad

Las realidades de la globalización y del postmodernismo son las características sobresalientes y que sintetizan lo que podría mencionarse como el “signo de los tiempos”, es decir, el modo de ser actual de las sociedades y la forma cómo se desarrolla el mundo y la cultura. El abandono del espacio cartesiano nos lleva a lo impredecible. Para ese futuro incierto debemos acumular fuerza, potencia y creatividad. Nada de lo que ya hemos logrado en la vida es definitivo. Debemos alcanzar la capacidad de adecuarnos creativamente a las permanentes situaciones cambiantes de mundo. Por ello, la existencia del hombre se resuelve hoy en un conato indeclinable por la supervivencia.

La imposición de las informalidades, de las desregulaciones, de las improvisaciones y de las creaciones libres y espontáneas nos ubica en el contexto de lo postmoderno. A ello se agrega la situación de los desarraigos, de la desvalorización de

los localismos y provincialismos, de la apuesta a vivir y triunfar en un mundo abierto, al que lo percibimos paradójicamente como inmensamente ajeno, a la vez que inconfundiblemente propio. Estamos llamados a vivir y desarrollarnos en esta “aldea planetaria”, a la vez distantes los unos de los otros, al mismo tiempo que estrechamente unidos y comunicados.

Al hacer sus reflexiones sobre el sentido de la globalización de este mundo postmoderno y sobre la relación entre globalización y la crisis de lo popular, Jean Franco se refiere a los razonamientos de Alberto Moreiras, para quien

*“Si el capitalismo transnacional fundamenta su dominación global en la constitución de una red simbólica que reduce al extremo toda posibilidad de un Afuera, si lo real se retira hasta el punto de que la naturaleza y el inconsciente no son ya más que en la medida en que la industria cultural los produce como simulacros, si estamos reducidos a la indigencia de tener que pensar la historia a partir de la ausencia de historia, ¿cuál es entonces el sentido que pueden guardar las diferencias locales? ¿Qué hace a Brasil diferente de Francia o a Uruguay de España?”.*²⁴

Más allá de estas apreciaciones y de intentar explicarnos los vínculos entre globalización y postmodernidad, resulta también de interés poner de manifiesto las contradicciones que rodean a estos conceptos. La globalización y la postmodernidad son caracterizaciones del modelo económico capitalista identificado como *flexible*, en el sentido de libre, abierto, informal. Este modelo devino como salida a la crisis del modelo de desarrollo keynesiano. A éste se le conoció como *fordista*, en el

sentido de cerrado, amarrado a las regulaciones salariales y que tendía al crecimiento de las empresas de acuerdo a la demanda de bienes y servicios. Supuestamente el modelo flexible o posfordista, hoy en auge, y que se identifica con la globalización y la postmodernidad, dejaría de estar supeditado a la existencia, provisión y explotación de materiales naturales y de energía, se basaría más bien en el nuevo sistema tecnológico, en el que predomina la información y el conocimiento. Sin negar estas caracterizaciones en el nuevo modelo de desarrollo económico, tenemos que las compañías transnacionales extreman los controles sobre la explotación y aprovechamiento de los recursos naturales como la biodiversidad.

A este propósito, vale dejar anotado que el avance de la economía mundial ha sido posible sobre la base de la sobre-explotación de recursos naturales presentes en los bosques, la biodiversidad, el subsuelo. Se ha promovido incesantemente la búsqueda de nuevas tecnologías para la apropiación de la naturaleza. En este sentido, cada momento del desarrollo del capitalismo presenta el predominio de cierto patrón tecnológico que, combinado con las formas de organización del trabajo, responden por el desarrollo histórico del sistema capitalista. El proceso de acumulación y valorización fue continuamente alimentado por el descubrimiento de nuevos territorios incorporados como fronteras de recursos, y el modelo de acumulación flexible –que hemos identificado con la globalización y el postmodernismo– no es la excepción.²⁵

Un nuevo modo de ser de la cultura en los tiempos de la globalización y de la postmodernidad

La globalización y la postmodernidad han incidido profundamente en las nuevas concepciones de la cultura. Hay una especie de desplazamiento de los conceptos de cultura nacional o local. Se ha avanzado en la construcción del concepto y de la realidad de una cultura global o universal. Esto contrasta con la defensa de los nacionalismos culturales que se acentuó desde el siglo XIX. Entonces era impensable una "cultura universal". Para explicar este fenómeno se ha introducido el concepto de "desterritorialización", con el que se hace referencia a la sustracción de valor en los niveles de lo afectivo, lo social y lo económico. La desterritorialización se refiere no solo al desarraigo físico de la gente del lugar que le es propio, sino también a una "liberación" de la raigambre cultural y la filiación. El afecto, por ejemplo, se libera de los nexos familiares y circula por identificaciones y afiliaciones abstractas, como en el caso de los "latinos" genéricos en Estados Unidos.²⁶

Renato Ortiz en su artículo: "Notas sobre la mundialización y la cuestión nacional" ha afirmado que

"...solo el capitalismo generó una cultura verdaderamente nacional de todo el pueblo pasando por sobre los estrechos límites de la demarcación aldeana. El capitalismo lo logró, arrancando a la población de su filiación local, cambiándola de lugar en el proceso moderno de formación de las clases y de las profesiones. Lo llevó a cabo a través de la democracia, que es su producto, y también a través de la escuela primaria, del servicio militar obligatorio y del sufragio igualitario".²⁷

Un aspecto importante en las consideraciones sobre la relación globalización-postmodernidad es el de espacio, como referente para la vida humana. El desarrollo del capitalismo industrial consolidó lo nacional, lo que dio paso a la superación de los localismos particulares y de los provincialismos. No olvidemos que esa era la lógica de la expansión de los mercados, que de ser locales y circunscriptos se ampliaron hacia los mercados nacionales. Por ello, el mismo Ortiz expresa:

"El mundo nacional es fruto del industrialismo, de un tipo de formación social que proporciona la movilidad, una de sus principales características. En este sentido, la sociedad industrial, que es nacional, se diferencia radicalmente de las sociedades agrarias del pasado en las que los límites entre las culturas, entre los intercambios y las fidelidades políticas se encontraban confinados a regiones particulares".²⁸

Pero lo nacional como espacio, en la era del capitalismo industrial, aparecería como un momento intermedio entre el localismo agrario y la mundialización de los mercados en la etapa de auge del capitalismo postindustrial y postmoderno. Este proceso de mundialización, universalización o globalización de la economía y de los mercados se traduce también en un avance hacia la mundialización de la cultura.

Tenemos, entonces, que la mundialización de la cultura rompe el equilibrio de lo nacional estabilizado durante muchos años y décadas. El panorama es otro. La categoría política de Estado-nación pierde el monopolio de definición del sentido de la vida social. Habría aquí dos procesos que hay que tener en cuenta. En primer lugar, el proceso de globalización o mundia-

lización “libera” las identidades locales del peso de la cultura nacional. Es el caso de las culturas populares locales que nunca fueron plenamente integradas en las culturas nacionales. Ahora que recuperan sus especificidades tendrían nuevos espacios para manifestarse y recrearse. No dejaría de verse aquí una paradoja. Nos encontramos frente a la generalización de lo global, pero a la vez cobran fuerza los localismos particulares. La negación o debilitamiento de lo nacional contribuye a la pérdida de fuerza de la organización estatal.

En segundo lugar, en una cultura mundializada surgiría la posibilidad de estructurar identidades transnacionales. Es el caso del consumo. Aparece una memoria colectiva internacional-popular compartida mundialmente por grupos diferentes. Esto tiene un correlato con la organización de la política y de la economía en los contextos internacionales. Los actuales tiempos de globalización y de postmodernidad nos muestran el afán por la conformación de los megabloques económicos y políticos. Son expresiones de esas organizaciones la Unión Europea, el Sudeste Asiático o el Mercado de las Américas. Nuestros países deberían consolidar a futuro el bloque latinoamericano.

Las dos reflexiones anteriormente mencionadas nos llevan a plantear que tenemos un debilitamiento de la identidad nacional. Esa identidad está atravesada por el proceso de globalización y presionada por las particularidades existentes en el seno de las sociedades nacionales.²⁹

La comprensión de la realidad social y cultural, en el mundo de inicios del siglo XXI, nos demanda el entendimiento de categorías y de conceptos opuestos, a través

de los cuales se explican la existencia y desarrollo de esa realidad. Las conceptualizaciones buscan tener una cosmovisión de la realidad de hoy para proyectarla al futuro. Lo que se ha ensayado es el planteamiento de que a un proceso histórico llamado modernidad, sustentado en el desarrollo capitalista industrial, sucede en la posta otro proceso histórico conocido como postmodernidad, que se basa en la realidad de un capitalismo postindustrial.

A este nuevo proceso también se le identifica como la sociedad del conocimiento o de la información. Son el conocimiento y la información los elementos que confieren y conferirán valor agregado a la producción de bienes y servicios. El momento o etapa de la modernidad se comprendía por conceptos como: lo nacional, lo local, lo particular, los provincialismos, el espacio o la territorialidad, las fronteras. En cambio la postmodernidad es entendible mediante categorías como: globalización, mundialización, universalización, cosmopolitismo, la dimensión planetaria, la desterritorialización. Ortiz trata de conjugar estos conceptos al proponer la discusión en torno a la globalización de la cultura y del mundo postmoderno. Manifiesta lo siguiente:

“En la discusión sobre la globalización hay, cada vez más, una tendencia a pensarla como expresión de universalidad. Lo global surge como equivalente de lo universal. En primer sentido de esta aproximación evoca la noción de límite. Lo universal, al desprenderse de su relación territorial, expandiría sus fronteras hacia “todo el género humano”. En este sentido contrasta con lo local, inmovilizado en el interior de su geografía restringida. De ahí la relación, casi natural, con la idea de cosmopolitismo.

Nuevamente encontramos la metáfora del espacio. Ser cosmopolita es compartir, simultáneamente, varios cosmos, salir del lugar de origen, trascenderlo. En este caso, el proceso de desterritorialización favorecería este movimiento. El problema se resume así en una cuestión de alcance. Lo global, gracias a su dimensión planetaria, involucraría a lo nacional y lo local, trascendería los provincialismos y su universalidad sería indiscutible.³⁰

El mismo autor que plantea estas reflexiones sobre la mundialización y la cuestión nacional, nos advierte que el término globalismo emerge como un atributo intrínseco al “universalismo” quedando para el “particularismo” una expresión menor, localizada. Hace también notar que sobre todo los economistas insisten en que el capitalismo global rompe las barreras existentes en la sociedad planetaria contemporánea, contribuyendo así a la universalización de los espíritus. Estos mismos conceptos han sido asimilados en las operaciones de las transnacionales. De modo sugestivo esas transnacionales insinúan que los objetos que venden, por ser globales, en principio, responderían al deseo universal de “todos los hombres”. En cierta forma, creen en lo que Barthes denomina el mito de la “gran familia de los hombres”. Esto significaría que en todos los lugares las personas buscan las mismas cosas. La conclusión de todo esto tiene evidentemente resultados promisorios para el mercado mundial, pues se puede justificar la existencia de las mercaderías apelando a su universalidad; restringirlas sería un cerceamiento de la “libertad humana”.³¹

5.3. LA CULTURA INFORMÁTICA O SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

El señalamiento de las características de las sociedades en la época de la nueva revolución científico-tecnológica, las reflexiones sobre las nuevas categorías económicas, sociales y culturales -como la globalización y la postmodernidad- que nos dan una representación sobre el nuevo modo de ser de la cultura: todo eso nos muestra una imagen de las nuevas condiciones que hoy tiene el mundo y del rostro que hoy exhibe el desarrollo de las naciones. Pero ese cuadro de las nuevas realidades que hoy nos rodea quedaría incompleto si no hacemos específica referencia a la *cultura informática*, también como un nuevo modo de ser de las sociedades de fines del siglo XX, y de comienzos del siglo XXI y del tercer milenio.

Al remitirnos a reflexionar sobre los contenidos fundamentales de la cultura informática no se puede hacer abstracción de que ese concepto es parte integrante del marco de comprensión del proceso histórico, social y cultural que hoy vive el mundo. Por ello, la cultura informática está íntimamente ligada con el proceso de la revolución científico-técnica, con el surgimiento del nuevo sistema tecnológico, con el desarrollo del nuevo modelo económico flexible, con los procesos de globalización y con las características postmodernistas de la humanidad.

Es más, en medio de esos contextos históricos, económicos y sociales cobra coherencia el desarrollo de la cultura informática. Por otro lado, la generalización de esta cultura es un soporte para la generación de nuevas formas de desarrollo de las sociedades. La cultura informática es hoy un elemento imprescindible en la dinámica de las sociedades, es parte importante de la

vida y ha llegado a cubrir los espacios de la cotidianidad.

Las ideas que desarrollaremos a continuación serán muy puntuales y tocarán de modo sintético los temas referidos a la información y comunicación, como factores del cambio social, a la relación de los conceptos de cibersociedad y globalización, y a las vinculaciones entre la educación y la sociedad de la información.

Al último tema señalado –educación y sociedad de la información– conferimos una especial atención, por cuanto pensamos que los retos que tiene nuestro país de cara al siglo XXI y al tercer milenio, nos exigen sentar las bases para una profunda transformación de los hábitos comunicacionales y de las prácticas de la Educomunicación, así como para un cambio profundo de nuestro sistema educativo. Y no puede ser de otra manera, ya que el futuro del mundo se caracterizará por el desarrollo de las sociedades del conocimiento. A este tipo de sociedad podremos arribar solamente si mediante la educación desarrollamos la inteligencia de los ciudadanos del futuro.

Información y comunicación: factores del cambio social

Hoy nadie duda en sostener que la tecnología informática será el motor de los cambios de todo orden en el siglo XXI. Han pasado tan solo cincuenta años, desde que la computadora hizo su aparición en el mundo. Y en estas cinco décadas esta nueva herramienta tecnológica ha revolucionado el mundo y la vida de las sociedades. Todo ámbito de la actividad humana: salud, finanzas, negocios, agricultura, industria, comunicaciones y muchos más

campos han sido espacios para la intervención de la computadora. Razón ha tenido Luis Joyanes cuando en su obra: “Cibersociedad” ha señalado que la tecnología informática es el “Big Bang” de nuestro tiempo, o como lo ha llamado el Newsweek, el “Bit Bang”.³²

La cultura informática ha producido profundas transformaciones en la vida de los ciudadanos. Ha incidido en las costumbres, en los comportamientos y en las conductas. La organización del tiempo ha sufrido variaciones. Ha introducido nuevos parámetros en la investigación científica, y ha modelado metodologías y procedimientos en el estudio y en el desarrollo de la ciencia y de la producción. La computadora es a la vez espacio de trabajo, como lo es oportunidad para el entretenimiento. Joyanes expresa así los alcances de la revolución informática:

*“La revolución informática, no solo ha comenzado sino que ha comenzado a aplastarnos, a inundarnos. Se está superando nuestra capacidad de sorpresa, anticuándose nuestras leyes, transformando nuestras costumbres y tradiciones, remodelando nuestra economía, reordenando nuestras prioridades, redefiniendo nuestros lugares de trabajo, invadiendo nuestra privacidad, desplazando nuestro concepto de la realidad e induciéndonos a pasar largos períodos delante de las pantallas de computadoras, mientras las nuevas unidades multimedia nos muestran videoclips o nos deleitan con música de Mozart”.*³³

El mismo Joyanes, al hacer referencia a los estudios e investigaciones que se han realizado a propósito de la revolución informática, hace mención de la categoría de *sociedad de la información*. Sobre esta ca-

tegoría aventura un juicio de valor cuando afirma:

*“La trascendencia de estos estudios radica en haber planteado el nacimiento de una sociedad totalmente distinta a la que hoy se conoce por capitalista; es decir la sociedad de la información y con mayor rigor, la cibernsiedad. En esta sociedad, la información, como actividad y como bien, es la principal fuente de riqueza y principio de organización”.*³⁴

La afirmación central del autor al que recurrimos para nuestro análisis, merece algunas observaciones. Por cierto, no estamos de acuerdo con aquello de que la llamada “sociedad de la información” sea distinta a la sociedad capitalista que hoy conocemos. Podría resultar una exageración proponer que un sistema tecnológico se convierta *per se* en un sistema social distinto a aquel en el cual se generó. Un nuevo sistema tecnológico puede incidir poderosamente en la modelación de cualidades y aspectos de un sistema social. Puede incluso ser la fuente generadora de transformaciones profundas en las fuerzas productivas y en los medios de la producción. Pero esto no alcanza para que ese sistema tecnológico adquiera las dimensiones y categorías de todo un sistema social. De ser así, habríamos tenido en la historia tantos sistemas sociales como soportes científicos, técnicos y tecnológicos se han sucedido y que han sido, indudablemente, bases para las transformaciones económicas y sociales. La rueda, la máquina a vapor, la electricidad y la bioquímica habrían de ser reconocidos como otros tantos sistemas de organización de la sociedad.

La revolución informática se ha convertido en un factor preponderante de los

cambios que ocurren en las sociedades contemporáneas. Ya lo hemos visto, las transformaciones más recientes en lo económico y en lo social corresponden a cambios al interior del sistema capitalista mundial. La crisis en este sistema social producida en la década de los setentas del siglo XX, abrió posibilidades para cambios en el modelo de desarrollo. A estos cambios contribuyeron las nuevas tecnologías, particularmente la tecnología informática. La sociedad influenciada por la cultura informática ha recibido, cierto es, muy distintas denominaciones, dependiendo de los rasgos o aspectos a los que se ha querido dar relieve. Joyanes hace referencia a nombres como: sociedad postindustrial, sociedad tecnotrónica, sociedad de consumo, sociedad informatizada, sociedad interconectada, estado telemático, aldea global, sociedad digital, sociedad cibernética. Todas estas denominaciones tienen equivalencia con la *sociedad de la información* o *de la comunicación*. Esas distintas nomenclaturas provinieron de las proposiciones expuestas por científicos, pensadores o filósofos que enfocaron de un modo especial algún aspecto de las transformaciones sociales que han ocurrido en las últimas décadas.³⁵

Se ha expresado que hoy ya no es una ficción o una utopía la proposición de la “aldea global” de Marshall McLuhan. Este tuvo la visión del estado al que llegaría la humanidad en una etapa de avanzado desarrollo de las comunicaciones. Había afirmado que gracias a los nuevos medios de información los hombres se comunicarán instantáneamente entre sí, como en las sociedades pequeñas de los tiempos primitivos. Vemos que esto se ha hecho realidad

en el mundo de hoy. El espacio y el tiempo están siendo suprimidos por la velocidad electrónica. Hay una nueva interdependencia humana. Nada de lo que les sucede a los unos es extraño a los otros. La electrónica está modelando el mundo como una aldea planetaria. La separación de los hombres por culturas diferenciadas se está convirtiendo rápidamente en algo absurdo.

El comunicólogo canadiense agregaba que el mundo tendía a ser un cerebro electrónico. Hoy ya no existe el aislamiento ni la intimidad. El mundo entra en nuestra casa. En los desarrollos más avanzados que tenemos en la actualidad, la sociedad se construye y desarrolla a partir de las conocidas *autopistas de la información*.

En mención hecha por Joyanes, Bill Gates ha planteado que las nuevas tecnologías y estructuras de la información definirán una nueva comunidad, cuyos conceptos fundamentales derribarán barreras entre empresas y países. Se añade que una de las pruebas más fehacientes de la consolidación de la globalidad prevista por McLuhan es el hecho de que en 1996 estaban conectados por internet 50 millones de personas. Ese número ascenderá a 200 millones en el año 2000.³⁶

Quizá en la actualidad el concepto más avanzado que explica el desarrollo sorprendente de la información y la comunicación es el de *ciberspacio*. Pero ¿cómo entender este término? Joyanes cita a William Gibson, quien acuñó el término y lo entendió de la siguiente manera:

“...ciberspacio es el modo en que muchos pensadores y autores denominan al espacio libre donde nos movemos y nos moveremos cada día más a través de las redes de teleco-

*municaciones (hoy esencialmente Internet): es la extraordinaria capacidad del ser humano para adaptarse a toda circunstancia y, muy en particular, a las que genera su propio ingenio”.*³⁷

Al apreciar la magnitud de la revolución informática y su influencia en los procesos sociales, el ya varias veces citado autor de “Ciberspacio” ha puntualizado que se

*“producirá un cambio social que facilitará la visión de un mundo más democrático, tal como expresa la Declaración Universal de los Derechos Humanos; las diferencias de nacionalidad, raza o sexo, no deben impedir que todos seamos iguales a la hora de la libre circulación de las ideas, libre elección de los dirigentes y una coexistencia digna y pacífica. La conversión del planeta en una aldea informativa global juega en contra de cualquier tipo de dictadura y señores de la guerra”.*³⁸

En la línea de todos los cambios experimentados en el mundo respecto de la cultura informática y al verificar los aciertos de las predicciones de McLuhan, no puede dejar de señalarse que la computadora revolucionó el mundo y las sociedades. No sin razón se ha indicado que esta herramienta tecnológica es una extensión de nuestro sistema nervioso central. Pero el pensamiento de McLuhan estaba más allá de las mismas tecnologías, le interesaban los efectos, los cambios que generaban y los nuevos mundos que descubrían.

Cibersociedad y globalización

La sociedad de la información es producto de las nuevas tecnologías, mediante las cuales se han producido cambios es-

pectaculares en el mundo y en las sociedades. Las tecnologías de la información y de la comunicación han llevado al mundo a convertirse en la “aldea global”, donde todos los seres humanos estamos en condiciones de compartir lo que acontece en todos los lugares del planeta. Luis Joyanes identifica a Alvin Toffler y Marshall McLuhan como los principales teóricos de la globalidad construida en el mundo, a partir de la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación. Toffler plantea que estamos asistiendo al nacimiento de una nueva civilización, que dejará atrás un viejo modo de ser de la vida humana. Todos los aspectos y referentes de la vida de los hombres cambiará en los años venideros. Se cita a Toffler quien habría afirmado que:

*“Esta nueva civilización traía consigo nuevos estilos familiares; formas distintas de trabajar, amar y vivir; una nueva economía; nuevos conflictos políticos; y, más allá de todo esto, una conciencia modificada también. El amanecer de esta nueva civilización es el hecho más explosivo de nuestra vida y es la clave para la comprensión de los años venideros”.*³⁹

Para Toffler nos encontramos frente a una gran conmoción social, se encuentra en crecimiento un mundo totalmente nuevo. Al contenido de esta nueva construcción le llamó *la tercera ola*. Este autor en su propuesta teórica supone que la historia de la humanidad ha sido una historia de sucesiones de civilizaciones. El mundo y la historia se asemejarían a las oleadas del mar. La primera ola habría sido la revolución agrícola que dio como resultado la civilización agraria, sucesora de la vida primitiva de los hombres. Esta civilización ne-

cesitó miles de años para madurar. La segunda ola habría sobrevenido con la primera revolución industrial. La civilización industrial, desde el siglo XVII hasta mediados del siglo XX, ha requerido de trescientos años para desarrollarse. En estos últimos años los seres humanos sentimos los impactos de la *tercera ola*, que caracterizará a las sociedades por el uso de fuentes de energía diversificadas y renovables, por métodos de producción que superan las anticuadas cadenas de montaje de las grandes fábricas (del modelo fordista); por un nuevo espacio para la vida íntima del ser humano: el “hogar electrónico”; por instituciones escolares y de organización administrativa totalmente renovadas. Pienso Toffler que por primera vez habrá una civilización verdaderamente humana.⁴⁰

La tesis de la *tercera ola* no deja de considerar la paradoja, a la que ya hicimos referencia en páginas atrás, de cómo se combinan y entrecruzan las realidades signadas a la vez por lo global y por lo local. Las pequeñas comunidades y los individuos como tales, al mismo tiempo que se proyectan y se comunican en los contextos de la globalidad y de los espacios cosmopolitas, son ahora objeto de atención específica como tales, como entidades particulares. A este fenómeno -por el que se considera al mundo como una realidad globalizada, que da concomitantemente especial importancia o confiere personalidad a lo local y a lo particular- se le ha llegado a comprender como la estrategia de la descentralización. Este fenómeno tendría analogía con el funcionamiento del sistema nervioso central. Surge aquí una equiparación funcional entre el mundo globalizado, el sistema nervioso central humano y la

computadora. Estas son expresiones de una forma coherente de vida para la humanidad, donde la cibernética proporciona los referentes y patrones de organización de la realidad.

A propósito de las relaciones paradójicas entre la generalización de lo global y la importancia de lo local y particular, no se puede dejar de volver a mencionar la crisis y entredicho en que se encuentra el Estado-nación. Esta instancia organizacional de la sociedad como que ha venido a constituirse en elemento de obstrucción para la plena vigencia de la globalización y para la libre expresión autónoma de las entidades locales y comunitarias. De ahí la explicación de porqué en la consolidación del nuevo modelo de desarrollo económico flexible, se haya optado por una redefinición del rol del Estado en los procesos de la vida económica y social. Joyanes, quien se remite a ideas expuestas por Targoswky y Ortiz Chaparro en torno a la situación que hoy atraviesa el Estado nacional, ha afirmado:

*“Este nuevo mundo no queda definido por los gobiernos o las alianzas de gobierno, sino que son los mercados, el comercio y las comunicaciones transnacionales los que imprimen la globalidad. El nuevo mundo global se ha producido por cambios en el control económico y se está produciendo una atenuación de muchas fronteras políticas y sociales. La aldea electrónica global ha superado al Estado en cuanto foco de control económico. El flujo libre e incontralado de capitales a través de las fronteras nacionales supone un poder que apenas controlan los gobiernos nacionales.”*⁴¹

En esa misma línea se encuentra el pensamiento de Robert B. Reich, de quien ya

hemos hecho mención, y que fuera designado en 1992, por Bill Clinton, ministro de Trabajo de los Estados Unidos. Este político y economista norteamericano en su obra “El trabajo de las naciones”, hace las siguientes afirmaciones:

*“Desde luego, algunas naciones todavía tratan de impedir el flujo de conocimientos y de dinero a través de sus fronteras. Pero estas limitaciones están demostrando ser cada vez más inútiles, principalmente porque las tecnologías más modernas han hecho imposible para esas naciones poder controlar ese flujo. En la última década del siglo veinte los gobiernos solo pueden impedir el ingreso, a través de sus fronteras, de unos pocos objetos tangibles que pesen más de 130 kilogramos. Gran parte del conocimiento y del dinero, y muchos de los productos y servicios que los individuos de diferentes naciones pretenden intercambiar, hoy se pueden transformar fácilmente en emisiones electrónicas que atraviesan la atmósfera a la velocidad de la luz. En 1988, unos 17.000 circuitos telefónicos internacionales transmitieron diseños técnicos, imágenes de vídeo e información en forma instantánea de un punto a otro de las redes mundiales, entre el personal creativo que trabaja conjuntamente en diferentes continentes. Los nexos de las incipientes redes mundiales son apenas visibles, y por eso a menudo evasivos.”*⁴²

Marshall McLuhan, al proponer su tesis de la “aldea global”, recurre a tres conceptos referenciales: el espacio visual, el espacio acústico y el concepto de *tétrade* (predicción de los cambios causados por nuevas tecnologías). El espacio visual corresponde al esquema mental desarrollado en la cultura occidental, sobre todo, durante los últimos 4.000 años. Lo preponderante ha sido el desarrollo del razonamiento

cuantitativo. Se ha enfatizado el funcionamiento del hemisferio izquierdo del cerebro. El espacio acústico, por su lado, equivale al privilegio del pensamiento cualitativo. Está basado en el *holismo*, que es dimensión de globalidad y de diversidad. Hay preponderancia en el funcionamiento del hemisferio derecho del cerebro. Al espacio acústico ha sido más proclive la cultura oriental. El concepto de *tétrade*, en cambio, representa una comprensión simultánea o “conocimiento integral”. La revolución cultural que precedía McLuhan consiste en un cambio del espacio visual al espacio acústico. De lo que se trata es de valorar el cambio entre esos dos modos. La computadora, el teléfono, el módem, el fax y las autopistas de la información son expresiones de cambio entre estos dos modos. Esos cambios se han logrado gracias a la revolución tecnológica de la información y de la comunicación.⁴³

Educación y sociedad de la información

Se ha expresado que la sociedad de la información es la *era del aprendizaje*, puesto que el ciudadano permanentemente está supeditado a enfrentar a nuevos conocimientos, a nuevos esquemas de pensamiento y a nuevos modelos teóricos y científicos. Por otra parte, la sociedad de la información y el mundo globalizado y post-moderno, en virtud de los sorprendentes cambios que se experimentan día a día, exigirán a los seres humanos manejar esquemas mentales ágiles y abiertos para estar en capacidad de solucionar los problemas de la vida doméstica, del trabajo, de las profesiones y en general de la vida social.

Hoy ya no cuenta la consideración tan común, hasta hace no muchos años, de

que los individuos se formaban hasta determinados niveles y pensaban que eso era lo suficiente para enfrentarse a la vida. Los profesionales, los trabajadores, los empleados y los obreros se conformaban con los conocimientos adquiridos y no sentían la necesidad de aprender más. En los tiempos que vivimos y en el siglo XXI, esos conocimientos limitados no servirán de mucho. El dinamismo y la velocidad con que cambian los procesos productivos y el conjunto de los procesos sociales demandarán innovación permanente en los conocimientos. Solo así los hombres y mujeres podrán sobrevivir; caso contrario, permanecerán estancados o sucumbirán. No es exagerada la idea de que en un futuro no muy lejano, los ciudadanos tendrán que formarse y entrenarse en cuatro o cinco profesiones para poder salir bien librados en medio de los cambios e inestabilidades de carácter productivo y laboral.

Las nuevas condiciones que tendrá la vida y las demandas de competencia ante los procesos de la producción, deberán ser objetos de especial atención por parte de los sistemas educativos. Los paradigmas pedagógicos tradicionales están agotados, ya no son funcionales para los retos que hoy nos plantean los avances tecnológicos y las necesidades de la producción.

En esta dirección, las concepciones educativas y pedagógicas deben basar sus propósitos en la superación urgente de las condiciones de subdesarrollo y de atraso que viven nuestros países de América Latina. Debemos remitirnos a reflexionar sobre cuáles serán las características del futuro de las naciones, en las que ya no tendrán gran importancia los recursos naturales y la producción primaria. La riqueza de los

pueblos del futuro se basará en el desarrollo del conocimiento, lo que garantizará el desarrollo de la producción.⁴⁴ En esta perspectiva, la educación de nuestros países tendrá que necesariamente cambiar sus viejos paradigmas pedagógicos.

Ya no podemos continuar con la costumbre de hacer de la educación un espacio para el activismo empirista ni para la acumulación de datos, informaciones y conocimientos concretos. Estos hoy se encuentran por todas partes (revistas, diarios, TV, sistemas informáticos, internet). Lo que hoy necesitamos es que los alumnos sepan manejar, interpretar y aprovechar todas las informaciones existentes. Pero esto solo se logrará cuando desarrollemos la inteligencia y el pensamiento de los niños y jóvenes, cuando con ese desarrollo logremos

igualmente el desarrollo de la creatividad, de la iniciativa y de la inventiva. Esta será la estrategia básica para que se acorte la distancia que nos separa de los países desarrollados.

Solo cuando realmente tengamos conciencia de la necesidad de los nuevos contenidos y proyecciones de la educación, estaremos en condiciones de construir una propuesta de transformación educativa que nos prepare para el tercer milenio y para este siglo XXI, cuando tenemos que vivir en la sociedad del conocimiento o, lo que es lo mismo, en la sociedad de la información. Solo entonces, abandonaremos las incertidumbres y los temores a los riesgos de vivir en la era de la globalización y de la postmodernidad.

NOTAS

- 1 Cfr. DE MATTOS, C. *Cambio tecnológico y reestructuración productiva: hacia un nuevo período de desarrollo capitalista*. Santiago de Chile. Instituto de Estudios Urbanos, Pontificia Universidad Católica de Chile. 1992. 38 pp.
- 2 Ibidem. pp. 6 y 7.
- 3 Ibidem. pp. 8-10.
- 4 Ibidem. pp. 13-16.
- 5 Idem.
- 6 Ibidem. p. 17.
- 7 RODRÍGUEZ, F. *Globalización y Ciencias Sociales*. Machala. Departamento de Investigaciones Socio-Económicas. Facultad de Sociología-Universidad Técnica de Machala. p. 1.
- 8 DE MATOS, C. Op. Cit. p. 19.
- 9 Idem.
- 10 PÉREZ, C. En cita hecha por DE MATTOS, C. Op. Cit. p. 19.
- 11 CASTELLS, M. En referencia hecha por DE MATTOS, C. Op. Cit. p. 19.
- 12 Ibidem. pp. 20-22.
- 13 Ibidem. p. 20.
- 14 Ibidem. p. 22.
- 15 BARBERO, J. *Nuevos retos de la investigación de la comunicación para América Latina*. 1999, en NARANJO, M. P. y TAPIA, D. (Compiladores) Op. Cit. p. 362.
- 16 Ibidem. p. 26.
- 17 Idem.
- 18 Ibidem. p. 27.
- 19 Cfr. MORALES, G. *Nuevos desafíos para la educación en América Latina en el tercer milenio. Los nuevos paradigmas pedagógicos*. Quito. 1997. pp. 4-6.
- 20 Cfr. VELASCO, E. y OTROS *Postmodernidad: preguntas, debates y perspectivas*. Quito. Ediciones Abya-Yala. 1998. pp. 55 y 56.
- 21 Idem.
- 22 Ibidem. p. 57.
- 23 FLORES, F. y VARELA, F. *Educación y Transformación. Preparamos a Chile para el siglo XXI*. Santiago de Chile. 1994. p. 7.
- 24 FRANCO, J. *Globalización y la crisis de lo popular*, en Revista Nueva Sociedad, Nro. 149. Caracas. Editorial Texto. 1997. p. 63.

- 25 Cfr. ORTIZ, P. *Globalización y conflictos socio ambientales*. Quito. Ediciones Abya-Yala. 1997. pp. 25-27.
- 26 FRANCO, J. *Globalización y la crisis de lo popular*, en Revista Nueva Sociedad, Nro. 149. p. 64.
- 27 ORTIZ, R. *Notas sobre la mundialización y nacional*, en Revista Nueva Sociedad, Nro. 149. Op. Cit. p. 88.
- 28 Ibidem. p. 91.
- 29 Ibidem. p. 94.
- 30 Ibidem. p. 149.
- 31 Idem.
- 32 Cfr. JOYANES, L. *Cibersociedad*. Bogotá. Editorial Mc Graw Hill. 1998. p. 3.
- 33 Idem.
- 34 Ibidem. p. 4.
- 35 Idem.
- 36 Ibidem. p. 5.
- 37 Idem.
- 38 Ibidem. p. 6.
- 39 TOFFLER, A. Citado por JOYANES, L. Op. Cit. p. 243.
- 40 Ibidem. 243 y 244.
- 41 Idem.
- 42 REICH, R. Op. Cit. p. 115.
- 43 Cfr. JOYANES, L. Op. Cit. p. 247.
- 44 Cfr. REICH, R. Op. Cit. pp. 171 y ss.

HACIA UNA TENTATIVA DE COMPRENSIÓN Y FORMULACIÓN DE UNA NOCIÓN DE EDUCOMUNICACIÓN

6.1. DESARROLLO CONTEMPORÁNEO DE LA COMUNICACIÓN

En todas las últimas décadas ha sido impresionante el desarrollo teórico y metodológico de la comunicación. Se puede afirmar que hay un estatus teórico en torno a este importante campo de la actividad humana y social. El desarrollo de los medios de comunicación, las teorías acerca del sentido de los mensajes, las prácticas comunicacionales, la globalización de la comunicación han contribuido para que se hayan sistematizado proposiciones, puntos de vista, conceptos y categorías que explican y dan sustentos a la comunicación como fenómeno social.

No cabe duda que han jugado un papel preponderante en el desarrollo de la comunicación el nivel de progreso logrado por la tecnología, particularmente durante la segunda mitad del siglo XX. A este respecto el sociólogo canadiense Guy Rocher, en su "Introducción a la Sociología General",¹ ha manifestado que entre los progresos de la tecnología, uno de los que más afectan a la vida social contemporánea y, sobre todo, a la mentalidad moderna, lo constituyen indudablemente las técnicas de la comunicación de masas. El cine, la radio, la televisión, el correo electrónico, el internet se han sumado a la imprenta, que también ha conocido progresos considerables,

puesto que hoy el libro de bolsillo es también una de las técnicas de la comunicación de masas.

Se habla hoy de una nueva "sociedad de masas", en parte porque las técnicas modernas de comunicación se dirigen simultáneamente a masas considerables de oyentes o videntes, a quienes bombardean incesantemente con ideas nuevas, imágenes, sentimientos, y en quienes suscitan, mediante la publicidad o de otro modo, aspiraciones y necesidades siempre renovadas. El citado sociólogo contextualiza el desarrollo de las comunicaciones con lo que hoy se conoce como la globalización de la comunicación. Ha expresado:

"En todo caso, puede afirmarse que el hervidero de ideas característico de la sociedad tecnológica adquiere sin duda algunas mayores proporciones por la vía de las técnicas modernas de la comunicación, que fuerzan cada día al oyente a escuchar debates, en los que incluso se ve inducido a tomar parte activa. De otro lado, las comunicaciones de masas borran las fronteras entre regiones y entre países, y suprimen también las del pensamiento. Con el uso de los satélites, la comunicación cobra más que nunca una dimensión planetaria. La interdependencia entre las culturas regionales y nacionales, en y por la "cultura de masas", se convierte en un hecho tan importante y vital como la interdependencia de las economías nacionales".²

Pero la comunicación, en el transcurrir de la historia, se ha caracterizado precisamente por la naturaleza de los medios pre-valetientes. Vale mencionar aquí que G. Francovich, en su estudio: "El Estructuralismo",³ ha sintetizado los planteamientos de Marshall McLuhan sobre las fases o estadios que ha tenido la comunicación, a lo largo de los tiempos.

McLuhan sostiene que se han sucedido tres etapas perfectamente definidas de acuerdo con los medios de información o comunicación utilizados en ellas. La primera etapa se caracteriza por la comunicación oral. Las palabras eran el medio de información. Los hombres estaban cerca los unos de los otros. Incluso los poblados no se extendían más allá de lo que podía llegar la voz humana. Reinaba un colectivismo impersonal. Era el mundo de la emoción, del discurso, de la poesía recitada, de la sensibilidad tribal. El pensamiento era intuitivo, todos sentían al mismo tiempo las mismas cosas. No existían medidas ni de tiempo ni de espacio, los hombres tenían los mismos problemas y asumían las mismas responsabilidades.

La segunda etapa empieza con el alfabeto, hace tres mil años. Los hombres se destribilizan, se individualizan y se crea la civilización. La palabra oral es sustituida por la escritura fonética. Una vez escrita, la palabra se vuelve integrante del mundo visual. La lectura depende del ojo. La palabra que se ve no es la palabra que se oye. La escritura reduce el lenguaje a un código visual. La percepción alfabética línea por línea canaliza el pensamiento. La lectura exige una secuencia no solo en la mirada que capta los signos gráficos, sino también en las ideas. El hombre es llevado a pensar

de una manera lógica. En las relaciones humanas, la emoción es reemplazada por el pensamiento racional. El hombre no necesita estar junto a sus semejantes para informarse. Por el contrario la lectura le lleva a aislarse, le obliga a abstraerse de su ambiente. El hombre que lee se desliga de todo. Surge el individualismo, el personalismo, el enclaustramiento, el punto de vista personal, la propiedad intelectual. Aparece la imprenta que mecaniza la propia escritura. El libro se convierte en una máquina de enseñar. La imprenta y el libro unifican y fijan las lenguas, crean el nacionalismo moderno e impulsan el crecimiento de los centros urbanos. Se rompe la realidad tribal primitiva. La vida se convierte en una realidad abstracta, mecanizada y objetiva. Las relaciones humanas son una intercomunicación racional y sin misterios.

McLuhan se refiere finalmente a la tercera etapa de la comunicación, cuyo advenimiento se produce en nuestros días. Es un retorno al universo sonoro. La electrónica, la radio, el teléfono, la televisión, etc., han creado un nuevo ambiente. Las palabras envuelven de nuevo al hombre. La escritura, el conocimiento libresco, con su pensar mecanizado y racionalista, se vuelven vertiginosamente obsoletos y son reemplazados por un sistema de información rápido, envolvente, que actúa sobre el individuo entero, sin que él mismo se dé cuenta de ello. Gracias a los nuevos medios de información, los hombres se comunican instantáneamente entre sí, como en los tiempos primitivos.

El espacio y el tiempo súbitamente se ven suprimidos por la velocidad electrónica. Los hombres, hoy, se informan de lo que ocurre en el mundo en el momento

mismo en que los hechos se producen. Hay una nueva interdependencia humana. Nada de lo que les sucede a los unos es extraño a los otros. Volvemos así a la realidad primitiva, pero en una escala completamente nueva. La electrónica modela el mundo dentro del tipo de la “aldea global”, de la aldea planetaria. Así, la separación de los hombres de culturas diferenciadas, se convertirá rápidamente en algo absurdo. La humanidad es una gran familia.

Tenía razón el comunicólogo canadiense cuando, tal como ya lo hemos señalado, comparaba al mundo de hoy con un cerebro electrónico, sin aislamientos ni intimidades. Parecería que nuestra casa es el mundo. Los parroquialismos mentales, sociales y políticos nos exigen una participación activa a todos. Vamos hacia un nuevo irracionalismo y hacia la responsabilidad universal. La solidaridad humana aparecerá con la emoción compartida. El trabajo en equipo se impone así como la lealtad tribal. La imprenta creó el “público”, la electrónica crea las masas.

Habitados a los medios de información tradicionales, los hombres tienen dificultad de adaptarse a los nuevos. Los usan como prolongaciones de la escritura, de la prensa o del libro, sin darse cuenta de que su esencia es diferente y de que es necesario manejarlos de otra forma. La utilización apropiada de los nuevos medios de información mudará las actitudes que corresponden a esta nueva época.⁴

Por cierto, las reflexiones hechas por McLuhan y por otros teóricos de la comunicación no siempre han recibido la aceptación unánime. Se han concebido a esos planteamientos como ficciones o como ex-

presiones de una realidad virtual. Entre nosotros, el escritor y diplomático Galo Galarza hace reparos a tales proposiciones. En un artículo suyo de la revista Chasqui se expresa:

*“¿Aldea global? ¿Realidad virtual? Sueño y ensueño de vivir en un mundo ancho y ajeno, con un porcentaje de hambrientos y analfabetos que supera todos los límites imaginables, y quienes no conocen el internet ni la televisión por cable y a quienes si alguien les dijera que viven en una “aldea global” o que son “ciudadanos del mundo” se le reirán en la cara, porque lo que tienen es hambre y necesidades humanas primarias que satisfacer, antes que sueños cosmopolitas. Los “aldeanos globales”, entonces, continúan siendo, al fin del siglo, un porcentaje mínimo de la humanidad, que siguen jugando a la realidad virtual y quienes por muy universales están aprendiendo a ser insensibles o, en otra vertiente, todavía peor, torpemente patrioterros, enfermos de nacionalismo o religiosidad. En ese convencimiento no les importa desatar guerras o persecuciones o genocidios que nos llenan de espanto y de rabia”.*⁵

Sin embargo, esta opinión de Galarza no se queda en la polarización de los conceptos respecto de las apreciaciones que hacen los teóricos de la comunicación. Adopta más bien una actitud mediadora y conciliadora. Invita a matizar las posiciones, puesto que para él no todos los sectores sociales del mundo estarían en igualdad de condiciones en los contextos de la globalización. Cree que es necesario ubicar las cosas en un término medio. Sería un despropósito desconocer las realidades que hoy se dan en el universo. Las interrelaciones entre sociedades, mercados y naciones reforzadas con el avance de las co-

municaciones nos abocan a procesos de internacionalización que son innegables, y ante los cuales hay que ser creativos para plantear respuestas que redunden en el mejoramiento y bienestar de nuestras colectividades.⁶

6.2. EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

Daniel Prieto ha hecho un esfuerzo para analizar las relaciones entre estos dos campos del saber y de la actividad humana y social. Advierte sobre una confusión que se ha dado en los últimos años, cuando se ha tratado de extender la comunicación a todos los ámbitos de las relaciones humanas. En cuanto a la educación, plantea que si bien ésta puede interpretarse como un fenómeno comunicativo, no toda la educación puede reducirse a comunicación, sobre todo, considerados los desarrollos que hoy tenemos en estos dos campos en nuestros países. Se encuentra como más coherente analizar los elementos de la comunicación que pudieran ser útiles para la labor educativa.⁷

Lo señalado nos conduce a reflexionar sobre las pistas de lo que podríamos ir comprendiendo como Educomunicación. Este campo de la actividad comunicacional no tendría la pretensión de reducir la educación a comunicación, de entender todos los procesos educativos a la luz de la comunicación, ni de centrar o crear ex profeso elementos o materiales educativos con las especificaciones que demanda la comunicación. Estaríamos haciendo el tratamiento de lo que se entendería como comunicación educativa, didáctica comunicacional, pedagogía comunicacional u otros ámbitos y aspectos que tienen como

interés hacer educación bajo la direccionalidad de la comunicación.

Parecería que la Educomunicación pretende andar por otros caminos. Dejemos dicho, por lo pronto, que este campo de la actividad comunicacional busca el aprovechamiento de los elementos producidos y puestos en circulación por la comunicación y por los medios masivos para emprender procesos que contribuyan al desarrollo educativo. Es decir, la educación y los educadores encuentran en la comunicación y en los medios pre-textos o contextos a través de los cuales se propicia el desarrollo de situaciones educativas y de aprendizaje.

Pero es importante, cuando nos referimos a las relaciones entre comunicación y educación, que precisemos aunque sea someramente algunos elementos y conceptos que ya son usuales al abordar las cuestiones atinentes a la comunicación.

Más allá de los modelos o esquemas de comunicación desarrollados desde Aristóteles, en la antigüedad, hasta los formalizados en los tiempos modernos por Lasswell, Nixon, Shanon y Weaver, Schramm, Berlo y otros, creemos de interés dejar anotadas algunas caracterizaciones desarrolladas por el ya citado comunicólogo argentino radicado por algún tiempo en nuestro país: Daniel Prieto Castillo.

El autor, al plantearse los elementos comunicacionales, hace hincapié en el esquema tradicional que identifica las siguientes fases o procesos.⁸

- a) Fase de emisión
- b) Fase de mensajes
- c) Fase de circulación de los mensajes
- d) Fase de percepción

A las fases indicadas se añaden otros dos procesos más:

- Marcos de referencia
- Cuestiones sociales generales⁹

Fase de emisión

Desde siempre se habría conferido una extremada importancia a quien emite los mensajes, sean personas o grupos. El emisor tenía la fuerza avasallante de influir sobre los demás con su mensaje. Se tendía a confundir emisor con medios, y la operación fundamental era ejercer la persuasión. Hasta hace muy poco tiempo ésta ha sido la visualización generalizada en América Latina. En los años más recientes se ha avanzado cuando a la comunicación se ha empezado a interpretar desde las significaciones del poder. La comunicación y los medios esconden las relaciones fundamentales que predominan en la sociedad.

A la comprensión de la comunicación y de los mensajes han aportado indudablemente las teorías psicológicas, sobre todo, cuando a partir de las terapias psicoanalíticas se ha llegado a comprender que las conductas se explican a través de las relaciones entre las manifestaciones expresas y los impulsos o causas ocultas en las zonas del inconsciente.

Otros aportes para el desentrañamiento del papel de los emisores habrían proveni-do de la antropología. En este campo de la ciencia son preponderantes las proposiciones, investigaciones y resultados de los estudios desarrollados por el estructuralismo antropológico, particularmente cuando Claude Lévi-Strauss encuentra y concluye que los procesos y fenómenos sociales tienen sus causas y sus motivaciones en las

estructuras profundas presentes en la misma sociedad. Esas son estructuras imperceptibles que actúan en los hombres y en sus acciones, aunque esos hombres no son conscientes de ellas. Así se explican los procesos de la cultura. Los actores sociales no actúan simplemente por sus particulares intencionalidades, sino que están determinados por las estructuras sociales y culturales.

Estas situaciones –según Prieto- han llevado a reflexiones sobre el papel que juegan los emisores en la comunicación popular y sobre el conjunto de actitudes de los comunicadores en los medios tradicionales. Esto también conlleva la advertencia para que los comunicadores tomen como referente de su acción los contenidos y significaciones de la cultura. En resumen, preocupa al autor el hecho de que todo individuo, grupo o institución “emite” siempre, lo sepa o no, lo quiera o no, a través de los distintos modos y acciones.¹⁰

Fase de mensajes

El mensaje se entendería como un signo o conjunto de signos que significan algo de alguien en el sentido referencial o estético. Referencial en cuanto hace relación a determinado tema u objeto. Estético en cuanto despierta placer o rechazo. En la comunicación ha preocupado el diseño o la forma cómo se emiten los mensajes (lo verbal, lo visual, lo sonoro). Pero otra preocupación también se ha dirigido al contenido de los mensajes. Se ha hablado del “análisis de contenido” que no es otra cosa que determinar el grado de referencialidad que tiene un mensaje. El análisis semiótico, por último, se ha dedicado a la lectura de mensajes, y atiende a los conte-

nidos ideológicos o a las caracterizaciones de cada tipo de mensaje. Trabajar mensajes supone capacidad de diseño, conocimiento de los temas, actitud crítica, y manejo de las reglas pertinentes a cada género de mensajes.¹¹

Fase de circulación

En general, se haría alusión a los medios de transmisión del mensaje. Se trata de los instrumentos del mensaje, donde el lenguaje juega un papel primordial. Circulación hace referencia a los caminos y formas para hacer llegar el mensaje. Por sobre los medios masivos convencionales, hoy se pone interés en los medios alternativos de difusión: organizaciones, reuniones, y micromedios. Así la circulación de los mensajes puede operar en dimensiones macro o masivas, o a niveles micro, como en comunidades o grupos pequeños.¹²

Fase de percepción

Por largo tiempo, los comunicólogos pusieron su atención en el concepto de masas, que llegó a tener un grave desprestigio. Con los intereses por la publicidad se puso énfasis en la preocupación por los "públicos", a los que se clasificaba por edades, sexos, opiniones, etnias o gustos. Se trataba de seducir a los consumidores de la propaganda para envolverlos como clientes del mercado.

En los últimos años se ha ubicado a los estudios sobre la fase de la percepción en el contexto de las relaciones sociales. Se afirma que el lector o consumidor de mensajes no deja de interpretar, de reconocer y de dar significados a cada cosa, gesto, pa-

labra, mirada o espacio que percibe. Como ocurre en los procesos educativos, el perceptor de los mensajes muy a menudo interpreta de modo distinto lo que le quiso transmitir el emisor. Es lo mismo que ocurre cuando un alumno asimila una lección, comprendiéndola de modo distinto y hasta contradictorio a como quiso exponerla el profesor.

No puede dejar de pensarse que en la interpretación de los mensajes cuentan de modo fundamental las predisposiciones, esquemas y contextos culturales de los que está rodeado el perceptor. También un factor de gran importancia en los estudios sobre las formas como reaccionan los perceptores es el reconocimiento de las diferencias que tienen entre sí los consumidores de mensajes. Y las diferencias son básicamente culturales. Se impone un respeto por las diversas formas de abordar y resolver los problemas, de vivir, reaccionar, sufrir y gozar que tienen los distintos actores sociales.

En toda sociedad priman la diferencia y la pluralidad. De ahí que cuando en los procesos comunicacionales se tiende a lograr apreciaciones e interpretaciones sobre la base de la homogeneización, se desvirtúa la diversidad social de los sujetos a quienes llegan y sobre los cuales inciden los mensajes. De esto, que de hecho ocurre en la publicidad y en la propaganda política, no están libres los sistemas o instituciones educativas.¹³

Marcos de referencia

En las acciones comunicacionales o en la difusión y transmisión de mensajes tiene

una importancia capital la consideración de los contextos sociales o de los marcos de referencia de los perceptores. Y ese marco de referencia está constituido por la pluralidad, la realidad de la diferencia y la cotidianidad. En estos contornos se producen los más auténticos procesos de comunicación. Desde lo más inmediato a nosotros: nuestras relaciones más próximas, la familia, los amigos, se lee, se comprende y se interpreta la sociedad y el mundo.

Los marcos de referencia para la comprensión de los mensajes nunca se encuentran al margen de la realidad, siempre están vinculados con el devenir histórico de las comunidades y pueblos. Por otra parte, concebir a esas comunidades como sujetos de una cultura, es también conferirles una identidad histórica. Cotidianidad y orígenes históricos se interrelacionan a la hora de que una comunidad quiere darle o pretende encontrar sentidos en la comprensión e interpretación de los mensajes.¹⁴

Cuestiones sociales generales

Todos los problemas, cuestiones y elementos que se conjugan en los procesos comunicacionales se relacionan directamente con las condiciones y características económicas, políticas e ideológicas de las sociedades. El modelo cibernético que explica la interrelación sistémica entre los diferentes elementos y segmentos de la vida social, apoya a que tengamos una explicación sobre las vinculaciones entre lo comunicacional y los otros ámbitos de la realidad social.

La visión de lo comunicacional se ha convertido, hoy, en un importante auxiliar para el encuentro de alternativas en la so-

lución de los distintos problemas que afronta la población en las comunidades y en la sociedad. Tal el caso del desarrollo de la comunicación organizacional para consolidar objetivos y estrategias en la ejecución de proyectos sociales. Los espacios del sistema educativo: Ministerio, instancias intermedias e instituciones consolidarían y mejorarían sus acciones si giraran en torno a estrategias comunicacionales.¹⁵

6.3. LA COMUNICACIÓN COMO SOPORTE DEL DESARROLLO EDUCATIVO Y DE LOS APRENDIZAJES

Se puede afirmar que todos los procesos, actores y momentos de la actividad educativa están necesariamente impregnados de situaciones comunicacionales. El accionar de maestros, maestras, alumnos, alumnas, padres y madres de familia está inserto en la comunicación. De ahí la utilidad de la comunicación y del manejo de medios y del diseño de materiales por parte de los educadores.

Enfocar los procesos de la escuela, desde la óptica de la comunicación hará posible la adecuada lectura de los fenómenos culturales de las comunidades y de la sociedad. En esto también estriba la importancia de la comunicación en el desarrollo de la educación y de los aprendizajes.

En el ámbito latinoamericano, a través de varios estudios, se ha llegado a la identificación de que en los procesos educativos prima el lenguaje, pero en el sentido de una actividad verbalista. Se ha puesto un énfasis especial en la expresión del discurso, que en la mayoría de los casos no es sino un amontonamiento de palabras caracterizado por la redundancia y por los giros a veces sin sentido ni relevancia.

Hay entre nosotros un predominio del texto, pero los textos que existen están elaborados sobre situaciones irreales, con relatos intrascendentes, cuando éstos deben estar contextualizados con la vida de los educandos y de sus comunidades. Por ello hay necesidad impostergable de desarrollar destrezas en los maestros en el diseño de textos y en el desarrollo de la lectura crítica de mensajes. El ya citado Daniel Prieto, en un estudio, hace referencia a las situaciones que se viven en nuestros sistemas educativos en torno al lenguaje y al papel que juegan los textos:

“En realidad, en nuestra enseñanza el lenguaje es sinónimo de lenguaje escrito. Salvo algunos casos excepcionales, todo se confía a formas de la palabra domesticada a través de la escritura. El libro de texto es la prueba más clara: un lenguaje estereotipado, muerto, sin ningún tipo de vibración... Y lo que los niños son forzados a escribir y a decir se acerca irremediamente a ese modelo.

Esto nos lleva a señalar la carencia de espontaneidad, de expresividad en la comunicación del niño en los establecimientos educativos. El lenguaje es vivido como una tortura, como un sistema de represiones y de restricciones y no como una fiesta, como un camino a la expresividad, a la espontaneidad, a la creatividad.

...un lenguaje es un vehículo para expresarse y ser ante los demás. Cuando se lo somete a la rigidez, a tal domesticación, se pierde una de las vías más ricas de desarrollo de la propia personalidad y de contacto con los demás”.¹⁶

A propósito de estos comentarios sobre las deformaciones que se dan en la educación respecto de las formas antipedagógicas

cas de trabajar el lenguaje, vale la pena traer a colación algunas reflexiones que hace Carlos Lomas en su ensayo “Publicidad y Educación”, contenido en la compilación de Alberto Pereira Valarezo, titulada “Semiótica: Estrategia Educativa”.¹⁷ Lomas, refiriéndose al tratamiento educativo del lenguaje, destaca que contemporáneamente un conjunto de ciencias del lenguaje ha puesto interés en los modos cómo se producen en la vida cotidiana los intercambios lingüísticos entre las personas. Menciona disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso, la lingüística del texto, la psicolingüística de orientación cognitiva, la etnografía de la comunicación, la nueva retórica o la semiología. A la luz de todos esos campos de estudio del lenguaje se ha profundizado en la naturaleza de éste, como elemento indispensable en la convivencia y en la interacción social. Esas convivencias e interacción están vinculadas con la cultura, que es comprendida a través de los significados que se intercambian por la comunicación. El autor nos transmite su comprensión de la naturaleza de la lengua:

“Una lengua es ante todo su uso cultural, regulado y público, y los usos comunicativos forman parte de la acción humana por lo que comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones: al emitir un enunciado, su autor intenta hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística (GUMPERZ, 1982). El lenguaje, así entendido, no es ya un sistema semiótico abstracto, inmanente y ajeno a las intenciones de los usuarios, sino un repertorio de usos comunicativos cuya significación se construye, modifica y renueva mediante estrategias de cooperación y convicción”.¹⁸

Pero más allá de que ésta sea la naturaleza de la lengua, Lomas también pone de relieve la importancia que tiene educativamente el adecuado uso y manejo de los códigos comunicacionales en el contexto de la interacción social, puesto que con ese uso y manejo desarrollamos la construcción de los significados y convertimos al texto en el medio por el cual se intercambian los significados del sistema social.

Entonces, el aprendizaje de la lengua y la comunicación –ha comprendido Lomas– es una suerte de apropiación de destrezas que posibilitan la “competencia comunicativa” de las personas. Esta competencia, en la línea de los planteamientos hechos por Chomsky, sería la “capacidad cultural de las personas para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas”.

Además de lo anotado sobre las implicaciones del aprendizaje y manejo de la lengua y la comunicación, se da el caso preocupante de que en la mayoría de las escuelas de nuestros países no han sido ni utilizados peor explotados los medios de comunicación masiva. Pero a veces no se trata de que no se dispongan de esos medios, sino que aún teniéndolos no se sabe hacer el mejor uso de ellos.

Quizá uno de los recursos más indicados para desarrollar la utilización de la comunicación en los procesos educativos y didácticos sea fomentar la participación de la comunidad y de los padres de familia en la elaboración de medios audiovisuales. Una estrategia de esta naturaleza apunta a varios fines. Por una parte, sobre todo, en las escuelas de sectores de bajos recursos,

no deja de ser un apoyo que además de maestros y alumnos sean otros actores de la comunidad educativa, como los padres, quienes participen en los procesos de la escuela. Por otro lado, el trabajo grupal compartido de esos actores contribuye a fortalecer la solidaridad de los miembros de la comunidad. Aquí la comunicación termina siendo un vehículo para el desarrollo educativo y para la promoción de las interrelaciones sociales en la comunidad.

Una de las expresiones, aunque elementales de la comunicación es la información, tan necesaria en la marcha y funcionamiento, sobre todo, de las estructuras organizacionales. Esta afirmación de la necesidad de la comunicación institucional es fundamentalmente válida para las instancias de gestión y administración educativas. Todas las instituciones, desde el Ministerio de Educación hasta los establecimientos educativos requieren para el éxito de sus acciones de una correcta información externa e interna. Cuando en las instituciones no existe el flujo de esa información abundan los conflictos, surge la deformación de intereses, faltan niveles de eficiencia y eficacia, se distorsiona el sentido de los mensajes, los líderes no tienen capacidad de convocatoria, no hay atractivos para que las instituciones trabajen en acciones comunitarias.

Respecto de la forma como se ha querido entender la relación de la comunicación con la educación, o de cómo la comunicación ha servido como elemento de apoyo para el desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos, en el ya mentado estudio de Daniel Prieto Castillo,¹⁹ se hace la puntualización de algunas confusiones en la comprensión del papel de la

comunicación, y se hace el señalamiento de algunas prácticas equivocadas entendidas como aplicaciones de la comunicación en los procesos de la escuela.

Se confundió comunicación con medios. Se pensó que la invasión de los medios iba a solucionar los problemas de la escuela. No se planificó la provisión de esos medios por parte de la escuela. No se capacitó a los docentes para que alcancen destrezas en la utilización de esos medios ni se potenció esos recursos en los procesos del aprendizaje.

Se ha hablado de que en general la presencia de la tecnología educativa en nuestros sistemas no significó un apoyo para la reforma y mejoramiento de la educación, sino que más bien devino en un fracaso y propició rutina, desaliento y falta de motivación en los maestros. No puede dejar de señalarse, sin embargo, el éxito y los efectos positivos que ha tenido el uso de los medios en la educación a distancia para adultos.

Se tomó a la comunicación como sinónimo de mensaje. La realidad es que los recursos audiovisuales no integrados a procesos de creación y participación de los estudiantes, reitera y reproduce interminablemente el discurso verbal. Se ha hecho mención de la advertencia de Piaget sobre los riesgos de un “verbalismo de la imagen”.

No se puede hablar tampoco de una tradición en nuestros países respecto de la creación y desarrollo de situaciones comunicacionales por las que se fomente la lectura crítica de mensajes, o se denuncie el verdadero sentido de los materiales y de los sistemas educativos en general. En este sentido, las experiencias positivas en Amé-

rica Latina habrían sido más bien excepcionales.

En nuestras escuelas, se ha identificado lo comunicacional con periódicos murales y con labores periodísticas. Se ha hecho consistir la actividad comunicacional, como soporte para el desarrollo educativo, en un conjunto de acciones aisladas, sin mayor sentido y casi sin ninguna incidencia en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Tales son los casos del trabajo esporádico de un club de periodismo, la circulación de determinado número del algún periódico, o la conferencia o visita de algún destacado periodista. Todas esas pueden ser vistas como acciones útiles e interesantes, pero no se constituyen en estrategias para aportar a que lo comunicacional se convierta en apoyo del desarrollo educativo.

También se ha equiparado lo comunicacional con expresión correcta por parte de maestros y de alumnos. En el caso de los primeros, la preocupación es que se destaquen como buenos actores y protagonistas de la vida del aula, y en el caso de los segundos, se trata de prepararlos como buenos oradores.

Frente a toda esta situación, Prieto destaca que el futuro de la incidencia de lo comunicacional en la educación podría estar orientado a tres posibilidades:

- a) Un futuro tendencial,
- b) Un futuro posible, y
- c) Un futuro deseado.

Visualiza esas tres posibilidades de la siguiente manera:

“El primero consiste en una prolongación de lo actual, sin mayores cambios y en todo

caso con un progresivo deterioro. De mantenerse la falta de relación entre comunicación y educación no habrá que esperar demasiado para los próximos años, sobre todo si se toma en cuenta la actual situación económica que incide directamente en esos campos y frena las posibilidades de innovación.

En el futuro deseado descansan las mayores ilusiones. Todo el mundo tiene derecho a acariciar su propia utopía. En relación con él podríamos plantear una total integración entre nuestros estudios, un enriquecimiento de la labor educativa con todos los recursos que puede aportar la comunicación, una enseñanza-aprendizaje en la que los estudiantes participen activamente y tengan a la mano materiales, medios, instrumentos para elaborar los mensajes...

Nos parece que la opción más realista debe orientarse hacia el futuro posible. Con los recursos actuales, con las fallas que hemos venido acumulando, con la desorientación y las confusiones existentes entre nuestros dos campos de trabajo, ¿qué hacer?":²⁰

Prieto concluye su reflexión tratando de esbozar algunas pistas a seguir en las perspectivas de hacer funcionales a los elementos y materiales comunicacionales, en el contexto del desarrollo de una educación de calidad. Estas pistas o pautas se resumen en las siguientes líneas de acción:

- a) Incorporar elementos comunicacionales organizados sistemáticamente en la formación y capacitación docentes.
- b) Impulsar el desarrollo de los programas de estudio en las instituciones educativas, enriqueciéndolos con la provisión y uso de medios comunicacionales, con la práctica en la interpretación de mensajes y con el permanente ejercicio de actividades comunica-

cionales en las que los protagonistas sean los estudiantes.

- c) Principalizar la práctica pedagógica del análisis crítico de mensajes. Este es el puntal básico del desarrollo de la Educomunicación. A la vez se constituye en el eje para el desarrollo de una educación sustentada en la comunicación.
- d) Se plantea la recomendación tendiente a hacer esfuerzos para que se produzca una aproximación entre escuelas formadoras de educadores y de comunicadores. Habría un enriquecimiento mutuo si se emprende en el desarrollo de encuentros académicos, seminarios y el eventual desarrollo de programas y proyectos conjuntos.
- e) Finalmente, es de primordial importancia centrar la atención en el desarrollo de la creatividad de los maestros en la producción y elaboración de materiales comunicacionales.²¹

Considerando que tienen una innegable validez las reflexiones que hasta el momento hemos comentado, valiéndonos en algunos casos de las opiniones expresadas por algunos autores preocupados por los problemas referidos a la relación comunicación-educación, creemos que es necesario dejar anotadas algunas ideas sobre el concepto de mediación pedagógica, muy particularmente manejado por Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto. Este concepto busca identificar y reforzar la verdadera relevancia en el desarrollo de la educación. Es un posicionamiento frente a los planteamientos que desde largo tiempo ha sostenido la escuela tradicional, para la cual lo trascendente es poner atención al profesor como emisor de mensajes, a las temáticas o contenidos de estudio, como el mensaje mismo, dejando en un plano subalterno al sujeto de aprendizaje: el educando. Res-

pecto del mencionado concepto, se ha dicho que la mediación pedagógica busca un aprendizaje destinado a desarrollar en el aprendiz sus capacidades de:

- *Comprender,*
- *pasar de un horizonte de comprensión a otro,*
- *localizar, procesar y utilizar información,*
- *analizar, sintetizar y relacionar,*
- *buscar causas y prever consecuencias,*
- *pensar en totalidad,*
- *captar las indeterminaciones entre los fenómenos,*
- *expresarse,*
- *comunicarse,*
- *relacionarse y trabajar con los demás,*
- *criticar,*
- *apropiarse de la propia historia y la cultura,*
- *imaginar, inventar,*
- *sentir,*
- *enfrentar y resolver problemas,*
- *evaluar situaciones,*
- *tomar decisiones.*"²²

6.4. HACIA UNA NOCIÓN DE EDUCOMUNICACIÓN

Son abundantes y de larga data los estudios, investigaciones, comentarios y prácticas sobre los dos campos que han sido objetos de nuestra preocupación en este capítulo. En las últimas décadas se han principalizado las relaciones entre educación y comunicación. Se han hecho múltiples esfuerzos por desarrollar la comunicación educativa, la pedagogía de la comunicación, o la comunicación pedagógica, así como la comunicación didáctica. Pero hoy ante las nuevas situaciones creadas por el impresionante impacto de que somos objeto por parte de las innumerables formas de comunicación, de los medios masivos, sus-

tentados todos ellos en la arrolladora revolución científico tecnológica; ha logrado presencia y fuerza la Educomunicación.

Al referirnos a Educomunicación podríamos tener limitaciones para hablar de una disciplina científica ya constituida, o de un cuerpo organizado y sistemático de saberes, conocimientos o proposiciones que haya logrado un estatus en el conjunto de las llamadas ciencias de la comunicación y de la educación. Por cierto, esta afirmación no nos releva de reconocer que la Educomunicación, por los soportes teóricos y científicos en los que se funda, ha logrado y desarrolla cada vez más sólidas bases epistemológicas. Podríamos arriesgarnos a decir que la Educomunicación es una disciplina que sintetiza las ciencias de la comunicación y de la educación, y que como disciplina con características científicas se encuentra en ciernes; esto es, se encuentra en formación como campo de estudio reconocido por la ciencia, sin que deje de afirmarse que alcanza cada vez desarrollos mayores, tanto en su praxis como en sus postulados teóricos.

Se trata, pues, de una práctica que tiene desarrollos cada vez más grandes, dados los innumerables problemas, conflictos y reacciones que hoy se dan en las relaciones, impactos e influencias entre medios de comunicación y consumidores de los mensajes provenientes de esos medios.

El estatus científico todavía en formación que apreciamos en la Educomunicación, así como la falta de una sistematización de sus prácticas, conocimientos y saberes, han determinado que realmente no tengamos de ella una definición universal y unánime. De allí que nuestro propósito en esta investigación de carácter teórico-

epistemológico sea acercarnos a una noción que nos permita tener una comprensión de la Educomunicación, y sobre todo reflexionar sobre algunas consideraciones y puntos de vista que nos apoyen en las prácticas pedagógicas, mediante las cuales los estudiantes saquen provecho del consumo libre de materiales, mensajes, contenidos e imágenes que nos proporcionan los medios masivos o la interacción comunicativa en los espacios pedagógico-educativos. La idea es que las percepciones que tenemos a propósito del consumo de mensajes se conviertan en motivos y materia para el desarrollo de aprendizajes y para el mejoramiento de los procesos educativos.

Tenemos que afrontar la realidad que es evidente en la sociedad de nuestro tiempo. Los niños, niñas, preadolescentes, adolescentes y jóvenes viven a merced de lo que les entregan los medios masivos, particularmente la radio, el cine, la televisión, los vídeos, los medios informáticos, el internet. Juegan su papel también la prensa y las revistas. Son más poderosos los esquemas, modelos y estereotipos que provienen de esos medios que todos los demás esfuerzos supuestamente formadores de la escuela. Los medios de comunicación influyen más en ellos, en sus conductas, comportamientos y vidas que la presencia y la palabra de padres, familiares, maestros y amigos. Antes, en el seno de las familias, se expresaba que no había influencia más contundente sobre un niño o una niña que la imagen, la palabra o la figura de su maestro o maestra. Hoy, podemos decir casi sin lugar a equivocarnos que el sujeto de ese ascendiente ha cambiado radicalmente. Los medios de comunicación tienen la verdad irrefutable para los educandos.

A propósito de esta aplastante influencia, en el documento: “Educación y Medios de Comunicación”, producto de la Cumbre Internacional de Educación,²³ se llega a afirmar que:

*“...en la Postmodernidad, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la pantalla electrónica (de la computadora y de la televisión) se convierte en el soporte privilegiado de la información. Los signos, las imágenes, los sonidos y los mensajes son transportados ahora por la pantalla electrónica. Su multiplicación, su almacenamiento, su clasificación, su difusión a través de los satélites espaciales, su transmisión continua durante 24 horas diarias han llegado a crear el siguiente efecto: lo que no aparece en la pantalla de televisión no posee “realidad”. La información contenida en una pantalla “define” en gran medida “la realidad”. Lo que no aparece ahí no existe, al menos para un gran segmento de la humanidad, y lo que aparece es solo una representación”.*²⁴

En el mismo documento de la Cumbre Internacional de Educación, se hace la reflexión de que hoy nos encontramos con que la televisión, después de haberse introducido durante más de medio siglo en los hogares de América Latina, se ha convertido en una “escuela paralela”. En el Ecuador hablaríamos de cerca de cuatro décadas de presencia de ese medio masivo en los hogares. Nadie discute que han sido tan grandes e impactantes la persuasión y la motivación de la televisión que prácticamente han desplazado a maestros y padres como emisores eficaces de valores, conductas, actitudes y conocimientos. Y es que la pantalla no solo proporciona información, sino que además contiene los referentes axiológicos sobre la comprensión de la realidad.

La trascendencia, particularmente de la televisión en los procesos de formación de los educandos, ha sido expresada en las ideas que citamos a continuación y que se encuentran en el ya mencionado documento sobre educación y medios de comunicación:

“El poder del lenguaje de la televisión, esencialmente visual, está ganando la batalla a los lenguajes tradicionales, los orales y los escritos. El lenguaje “videotecnológico” está desplazando al lenguaje del texto impreso en papel. El lenguaje del futuro lo perciben los jóvenes como el lenguaje audiovisual que transmite la pantalla electrónica. La lógica dinámica que encierra la imagen en movimiento es más atractiva que la lógica que sustenta el texto impreso.

La “escuela paralela” tiene una capacidad de recreación y de reproducción de la realidad que sobrepasa, con mucho, al poder del pizarrón para mostrar al niño lo que es la vida y la realidad. Las investigaciones demuestran que, al terminar la educación básica, el estudiante ha pasado más horas frente a esta “escuela paralela” que frente al pizarrón.

Además de ser una “escuela paralela” o un atractivo texto animado, la televisión es una amplia “ventana al mundo” que estimula la imaginación y puede desarrollar las expresiones creativas de los niños, sobre todo, cuando estas imágenes son reforzadas por el comentario de los otros niños, de los padres o de los maestros. La “caja idiota” de los años sesenta se ha transformado, sobre todo a partir de la difusión de la videocasetera, en una verdadera “caja de maravillas” a los ojos de las nuevas generaciones”.²⁵

Desde la Educomunicación lo que hay que hacer es convertir a esos medios, no solo a la televisión, también a la radio, a la

prensa, a los comics, a la informática y a todas las estrategias pedagógicas y didácticas en oportunidades para cultivar criterios, actitudes, conductas, en fin, para enriquecer los aprendizajes y para construir una formación caracterizada por el desarrollo de la inteligencia y por la práctica de valores humanos, éticos y cívicos.

Marco Villarruel, en el preámbulo del documento: “Pedagogía de la Comunicación”, al hacer el razonamiento de cómo encontrar salidas para contrarrestar y tornar positivas las imposiciones que nos hacen los medios con la entrega indiscriminada de productos y mensajes, ha afirmado:

“A ello en gran medida se orienta el campo de la Educomunicación. A relacionar la Escuela con los procesos de la Comunicación, a enseñar la naturaleza de los Medios, a reconstruirlos en función de los mensajes, a leerlos en sus lecturas profundas, en sus “entre líneas”, a develar los sentidos reales, a decodificar certeramente sus mensajes que vienen, como sabemos, almibarados en gráficos, colores y formas, para depositarse especialmente en las mentes menos prevenidas”.²⁶

El profesor Villarruel configura aquí lo que comprenderíamos por Educomunicación. Se destaca la relación escuela-medios de comunicación, y se pone énfasis en la función e interpretación de los mensajes.

En el artículo editorial de la revista Chasqui Nro. 58, se expresa un planteamiento hecho por Ismar de Oliveira Soares respecto de lo que podríamos comprender como Educomunicación. Allí se expresa:

“Se trata de un proceso educativo promovido en nuestros países con más o menos am-

*biciones, a partir de concepciones del mundo, teorías sobre la comunicación y filosofías de la educación; fundamentalmente una utopía que se universaliza y que no consiste en otra cosa que motivar a las personas a que se descubran como productoras de cultura, a partir de la apropiación de los recursos de la información y de la comunicación social”.*²⁷

Se está proponiendo a la Educomunicación como el imaginario deseable en el que las sociedades y los pueblos se reconozcan y desarrollen como agentes y productores de bienes culturales, no a partir de las creaciones inéditas ni de las invenciones geniales, sino echando mano de los recursos presentes en los medios de información y comunicación. El desafío consiste en aprovechar los medios y mensajes que inundan nuestros hogares y la sociedad para referirlos a la cotidianidad y encontrar las pautas que direccionen nuestras vidas, y que en el campo de la educación enriquezcan los aprendizajes. El mismo de Oliveira Soares, según el editor Fernando Checa Montúfar, define este campo de la comunicación, como:

*“El conjunto de procesos formativos integrados por la educación para la recepción de los mensajes masivos; la educación para la comprensión, evaluación y revisión de procesos comunicacionales; y la capacitación para el uso democrático y participativo de los recursos comunicacionales en la escuela, y por personas y grupos organizados de la sociedad”.*²⁸

En la definición de este comunicólogo se destaca a la Educomunicación como la educación orientada a la comprensión de los procesos y medios comunicacionales. Sobresale también la necesidad de la capa-

citación para que tanto la escuela como la sociedad hagan uso democrático y participativo de esos medios.

Sin dejar de apreciar estas propuestas - más bien compartiéndolas- de lo que se comprendería como Educomunicación, luego de las reflexiones que hemos tenido la oportunidad de desarrollar en esta investigación, queremos intentar lo que desde nuestro punto de vista podría constituirse en una noción de Educomunicación. Expresamos que es:

La disciplina caracterizada por una síntesis organizada de elementos educativos y comunicacionales para desarrollar creativamente los procesos de aprendizaje, y así acceder libre y productivamente a la multiforme lectura de la realidad social, de los códigos discursivos y de los mensajes icónicos difundidos por los medios masivos de comunicación social.

Entre los elementos de la disciplina se destacan orientaciones y supuestos teóricos, estrategias, métodos y técnicas, mediante los cuales y con sentido comunicacional se enriquecen las prácticas pedagógicas y didácticas, a la vez que se desarrollan destrezas para transformar sistemáticamente los productos y mensajes difundidos por los medios (radio, prensa, televisión, video, cine, informática, internet, revistas, comics, etc.) En oportunidades para cultivar las percepciones, así como para profundizar conocimientos, desarrollar operaciones intelectuales, reflexionar sobre los problemas comunitarios y sociales, y suscitar la práctica de valores humanos, éticos y cívicos. Las orientaciones para el desarrollo de los procesos pedagógicos, así como el procesamiento para la explicación, comprensión e interpretación de los productos de la comunicación se caracterizan por la praxis del análisis o lectura crítica de mensajes, y por una visión abierta del mundo de la

comunicación.

La noción de Educomunicación que proponemos no puede tener sino un carácter inicial y provisional. Nos sirve para sintetizar las intenciones de esta investigación. Esta y muchas otras nociones, conceptos y definiciones servirán indudablemente para suscitar estudios más completos, cimentados y contundentes en torno a la naturaleza, proyecciones y alcances de la Educomunicación. Los esfuerzos teóricos, metodológicos o prácticos de quienes nos hemos preocupado de este campo de estudio no pueden tener otro interés sino validar los logros de la disciplina y contribuir al fortalecimiento de las bases epistemológicas de esta área formativa, todavía no tan explotada, donde convergen en una síntesis y con toda potencialidad los aportes de la educación y de la comunicación.

Quisiéramos, además de las reflexiones, comentarios y planteamientos hasta ahora formulados, hacer algunas precisiones sobre el contenido de la noción de Educomunicación que presentamos. Preferimos glosar parte por parte los contenidos en la mentada noción.

“DISCIPLINA CARACTERIZADA POR UNA SÍNTESIS ORGANIZADA DE ELEMENTOS EDUCATIVOS Y COMUNICACIONALES”.

La Educomunicación es un campo de estudio que se sustenta en unas proposiciones, conceptos y categorías que tienen vinculación con elementos teóricos y prácticos desarrollados por la educación y la comunicación. Esas proposiciones, conceptos y categorías, así como las prácticas, metodologías y procedimientos puestos en uso, hacen una síntesis organizada e interrelacionada. Esta última cualidad, aunque

no tengamos la absoluta seguridad de que se encuentre definitivamente desarrollada, confiere a la Educomunicación una aproximación al carácter de disciplina científica. Esta afirmación que hacemos guarda correspondencia con uno de los prerrequisitos básicos de toda ciencia, conforme ya tuvimos oportunidad de manifestarlo en el capítulo segundo de este trabajo, a propósito de la vinculación de los temas de la filosofía con los contextos de la consolidación epistemológica de la Educomunicación. Kedrov y Spirkin lo señalaron:

*“Un rasgo esencial de la cognición científica es su sistema, es decir, la agrupación de conocimientos, ordenada según determinados principios teóricos. Un conjunto de conocimientos dispersos, que no se hallen unidos según un sistema que guarde conexión, no llegará a constituir una ciencia”.*²⁹

Es indudable que los aportes de los educomunicólogos, sus proposiciones e investigaciones, contribuirán a enriquecer la praxis de la disciplina, así como también a recrear los supuestos teóricos de este campo de estudio.

“PARA DESARROLLAR CREATIVAMENTE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE, Y ASÍ ACCEDER LIBRE Y PRODUCTIVAMENTE A LA MULTIFORME LECTURA DE LA REALIDAD SOCIAL, DE LOS CÓDIGOS DISCURSIVOS Y DE LOS MENSAJES ICÓNICOS DIFUNDIDOS POR LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL”.

La Educomunicación tiene una teleología, es intencional. Su preocupación fundamental es potenciar la creatividad en los procesos de aprendizaje, valiéndose principalmente del desarrollo de la lectura crítica de mensajes. Mediante el manejo de

puntos de vista teóricos, con la utilización de la lógica, buscando aproximaciones a la correspondencia entre el pensar y el ser; esa lectura alcanzará profundidad, desarrollará procesos de abstracción y operará el paso desde las formas más simples de descripción o explicación hasta las más complejas de comprensión e interpretación.

Una lectura crítica de mensajes presupone en los perceptores el manejo de instrumentos del conocimiento y el desarrollo de operaciones intelectuales. Con este instrumental conceptual se podrá acceder con libertad, creatividad y productividad a desentrañar las polifacéticas manifestaciones de la realidad social. Se podrá decodificar los sistemas lingüísticos. Se podrá penetrar y analizar la sintaxis de los mensajes icónicos. Niños, niñas, adolescentes y jóvenes estarán armados para enfrentar la tiranía o avasalladora seducción de los medios.

“ENTRE LOS ELEMENTOS DE LA DISCIPLINA SE DESTACAN ORIENTACIONES Y SUPUESTOS TEÓRICOS, ESTRATEGIAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS”.

El instrumental teórico-práctico, que ha logrado ganar la Educomunicación, sobre todo en América Latina, en los últimos treinta años, tiene cada vez mayores niveles de solidez y riqueza.

Son abundantes las orientaciones y supuestos teóricos que manejan hoy los educólogos, particularmente en América Latina. Ese soporte teórico cuenta con los más variados conceptos y categorías provenientes de tres vertientes generales del pensamiento: a) de los campos de la filosofía, la epistemología y la teoría de las

ciencias; b) de los campos de la comunicación, la semiótica y la lingüística; y, c) de los campos de la pedagogía, de la teoría de la educación e historia del pensamiento pedagógico.

La Educomunicación también ha hecho importantes esfuerzos por recuperar, potenciar y asimilar a su praxis un conjunto de estrategias, métodos y técnicas. Una de las estrategias que más fuerza está alcanzando es la de desarrollar la gestión de la comunicación educativa. La gestión propuesta entiende la comunicación como mediación cultural y educacional. Se hace conciencia de la “necesidad de un nuevo profesional que, más allá del tradicional “asesor de comunicación” sea un gestor de procesos que piensa a la institución educativa como un verdadero ecosistema comunicacional cuyo ámbito de trabajo es, en definitiva, la comunicación cultural”.³⁰

Los métodos y técnicas, así como las prácticas y recursos educativos y pedagógicos están referidos a aquellos alineados con las tendencias opuestas a los esquemas tradicionales y conductistas de hacer educación. Se apela a las orientaciones que van desde escuela nueva o activa, hasta las posiciones ubicadas en el cognoscitismo, el constructivismo o el reconstruccionismo social (pedagogía conceptual). Se destacan prácticas como los periódicos murales, los medios alternativos de comunicación popular, la televisión educativa, la prensa en el aula, el uso de los multimedia con programaciones creativas y libres. Todas estas prácticas guiadas por el análisis crítico de mensajes.

“MEDIANTE LOS CUALES Y CON SENTIDO COMUNICACIONAL SE ENRIQUECEN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS, A

LA VEZ QUE SE DESARROLLAN DESTREZAS PARA TRANSFORMAR SISTEMÁTICAMENTE LOS PRODUCTOS Y MENSAJES DIFUNDIDOS POR LOS MEDIOS (RADIO, PRENSA, TELEVISIÓN, VÍDEO, CINE, INFORMÁTICA, INTERNET, REVISTAS, CÓMICS, ETC.) EN OPORTUNIDADES PARA CULTIVAR LAS PERCEPCIONES, ASÍ COMO PARA PROFUNDIZAR CONOCIMIENTOS, DESARROLLAR OPERACIONES INTELLECTUALES, REFLEXIONAR SOBRE LOS PROBLEMAS COMUNITARIOS Y SOCIALES, Y SUSCITAR LA PRÁCTICA DE VALORES HUMANOS, ÉTICOS Y CÍVICOS”.

Esta parte de la noción presentada es probablemente el corazón o núcleo del enunciado que hemos formulado. Aquí se hace referencia a la finalidad misma de la Educomunicación, a su razón de ser, al aporte que la disciplina entrega a los procesos educativos y formativos. La lectura crítica de mensajes lleva a desarrollar procesos de abstracción, de contextualización, de diferenciación y de inferencia sobre los productos comunicacionales que se generan y manejan en los espacios educativos, y sobre los que se difunden particularmente a través de los medios.

Se trata de lograr destrezas para transformar lo fenomenológico en lo esencial, lo apariencial en lo real, lo manifiesto en lo latente, los sentidos segundos en los sentidos primeros, los significados connotativos en los significados denotativos y viceversa. Tras los efectos se identifican las causas de los fenómenos, en el contorno de lo textual se encuentra lo contextual. Lo circunstancial da paso a lo fundamental, lo adjetivo a lo sustantivo, la forma al contenido, el significativo al significado.

En este ejercicio de abstracción, de desentrañamiento, de decodificación y de desnudación se depura el acto de percibir.

Se obvia la lectura fonética de los discursos y los textos. Se desarrolla la destreza para alcanzar creativa y ágilmente, con la inmediatez del acto reflejo, la aprehensión de las más íntimas o recónditas significaciones. Estos procesos de transformación cognitiva se constituyen en espacios formativos. La Educomunicación se convierte en toda una pedagogía, donde los logros son, en suma, el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento, y la práctica de valores. El educando ya no asimila mecánicamente conocimientos concretos, donde prima el dato, lo externo, lo circunstancial; sino que desarrolla estructuras de pensamiento para manejar con discrimen y discernimiento toda la información que tenga disponible. Es más, va a acceder selectiva y productivamente a la información que le sirva para las propias construcciones intelectuales y para resolver los problemas de la vida práctica.

Esa transformación o decodificación de los mensajes se convierte también en encrucijada o momento para el logro de destrezas en el manejo de instrumentos del conocimiento: nociones, proposiciones, conceptos y categorías; y para el desarrollo de operaciones intelectuales: proyectar, introyectar, comprender, nominar, proposicionalizar, ejemplificar, codificar, decodificar, supraordinar, infraordinar, isoordinar, excluir, deducir, inducir, transducir, argumentar, derivar, definir y subargumentar. Visto de otro modo, el manejo de estos instrumentos y operaciones serán condiciones para hacer lecturas críticas e interpretar adecuadamente los objetos y campos del conocimiento, así como los mensajes comunicacionales.

Todos estos procesos predisponen a los educandos para el análisis y búsqueda de alternativas en la solución de los problemas de sus comunidades, a la vez que cimentan criterios maduros para interiorizar y practicar valores humanos, éticos y cívicos, como base de la convivencia y cooperación sociales.

“LAS ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS, ASÍ COMO EL PROCESAMIENTO PARA LA EXPLICACIÓN, COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS PRODUCTOS DE LA COMUNICACIÓN SE CARACTERIZAN POR LA PRAXIS DEL ANÁLISIS O LECTURA CRÍTICA DE MENSAJES, Y POR UNA VISIÓN ABIERTA DEL MUNDO DE LA COMUNICACIÓN.”

Más allá de los componentes teóricos y conceptuales, la Educomunicación ha desarrollado también líneas metodológicas para el logro de sus propósitos. En este aspecto, como ya lo hemos señalado, una de las alternativas de mayor riqueza y productividad es el desarrollo del análisis o lectura crítica de mensajes. En esta lectura el perceptor asume una visión amplia y abierta ante los procesos y productos comunicacionales. No se trata de hacer una lectura del mensaje por el mensaje, ni de proponer sin sentido una estrategia pedagógica, sino de considerar los condicionamientos, contornos, causas y consecuencias de esos procesos. La visión de los productos de la comunicación no se circunscribe a focalizar los aspectos puntuales y superficiales, sino que hay que penetrar en las estructuras profundas que generan las significaciones. De ahí que el proceso fundamental a cumplirse en esta direccionalidad metodológica es la captación de sentido.

La lectura de los mensajes debe ser crítica porque la intención es superar el consumo inconsciente y alienante de los productos comunicacionales. Pero esta es una actitud no solo para acceder a los mensajes que pueden tener connotaciones especiales para los problemas que implican a la vida individual y social. Ha expresado Ariel Dorfman que, más allá de la prensa, se debe poner en juego la lectura crítica en los hechos de la vida cotidiana y en los hábitos mentales. Es decir, es una metodología que involucra a la totalidad del ser y de la acción humana. Vale dejar consignadas las referidas expresiones de Dorfman:

“...se debe leer críticamente no solo la prensa o los monitos o los comics, sino que, a través de esa lectura, lo que se está haciendo es leer críticamente la realidad cotidiana, la conciencia que uno tiene, los hábitos mentales que nosotros tenemos. Y esos hábitos mentales no pueden sino cambiarse a través de un proceso de práctica y de cambio social”.³¹

Con las reflexiones que anteceden hemos hecho el intento de dar una explicación de los contenidos y alcances de la noción de Educomunicación que hemos formulado. Como secuencia de esta noción, más adelante queremos esbozar una propuesta un tanto más amplia de lineamientos epistemológicos y metodológicos para el ejercicio del análisis crítico de mensajes. Las nociones que manejamos y las propuestas que nos aventuramos a exponer no pueden ser consideradas posiciones inamovibles, y ni de lejos podemos pensar que son planteamientos acabados. Como ya dejamos dicho, se trata solo de contribuir al debate sobre los sustentos teórico-filosóficos de la Educomunicación, como

disciplina llamada a enriquecer los procesos de formación educativa, interrelacionando adecuadamente los propósitos y fi-

nalidades de la comunicación y de la educación.

NOTAS

- 1 Cfr. ROCHER, G. *Introducción a la Sociología General*. Barcelona. Editorial Herder. 1986. pp. 307 y 308.
- 2 Ibidem. p. 308.
- 3 Cfr. FRANCOVICH, G. *El Estructuralismo*. Buenos Aires. Editorial Plus Ultra. 1983. pp. 91 y ss.
- 4 Ibidem. pp. 94 y ss.
- 5 GALARZA, G. *Aldea global o isla total*, en Revista Chasqui, Nro. 58. Quito. CIESPAL. 1997. pp. 74 y 75.
- 6 Ibidem. p. 75.
- 7 PRIETO, D. *Comunicación y Educación*. Cuadernos de Chasqui, Nro. 8. Quito. Ediciones CIESPAL. 1992. p. 9.
- 8 Cfr. Ibidem. pp. 10 y ss.
- 9 Cfr. NARANJO, M. P. y TAPIA, D. (Compiladores) Op. Cit. En este material los compiladores han incluido el artículo "Teorías de la Comunicación" de Daniel Prieto, tomado de una página de Internet, 1999. El referido artículo es una versión actualizada del artículo "Comunicación y Educación" del mismo autor, que ya hemos citado. En la versión de Internet aparecen acápite nuevos como: "La formación social", "Códigos", "Medios y Recursos" y "Referente". No hay duda que esta nueva versión enriquece el sentido de la relación entre comunicación y educación.
- 10 PRIETO, D. Op. Cit. pp. 10, 11, 12 y 13.
- 11 Ibidem. pp. 13, 14 y 15.
- 12 Ibidem. pp. 15 y 16.
- 13 Ibidem. pp. 16, 17 y 18.
- 14 Ibidem. pp. 18 y 19.
- 15 Ibidem. pp. 19 y 20.
- 16 Citado por VILLARRUEL, M. (Compilador) *Pedagogía de la Comunicación* (Adaptación para la modalidad de estudios a distancia). Quito. Universidad Politécnica Salesiana. s.a. p. 34 (Artículo: "Apuntes sobre Comunicación y Educación" de Daniel Prieto Castillo).
- 17 Cfr. PEREIRA, A. (Compilador) *Semiótica: Estrategia Educativa*. Quito. Universidad Politécnica Salesiana, División de Estudios de Posgrado (DEP). 1999. 460 pp.
- 18 PEREIRA, A. Op. Cit. p. 320.
- 19 Cfr. PRIETO, D. Op. Cit. pp. 23 y 24.
- 20 Ibidem. p. 26.
- 21 Ibidem. pp. 26 y 27.
- 22 GUTIÉRREZ, F. y PRIETO, D. Citados en *La mediación pedagógica*, documento elaborado por el Servicio Conjunto de Comunicación para la asesoría de MAP/América Latina en la estrategia de comunicación "Sida, Mujer e Iglesia". Quito. 1996. 5 pp.
- 23 Cfr. UNESCO-CEA *Educación y Medios de Comunicación*, Cuaderno de Trabajo 4. México. Cumbre Internacional de Educación. 1997. 65 pp.
- 24 Ibidem. p. 8.
- 25 Ibidem. p. 21.
- 26 VILLARRUEL, M. Op. Cit. (Preámbulo).
- 27 CHASQUI Nro. 58, Revista Latinoamericana de Comunicación. Quito. 1997 (Artículo Editorial).
- 28 Ibidem. Artículo Editorial.
- 29 KEDROV, M. y SPIRKIN, A. Op. Cit. p. 10.
- 30 DE OLIVEIRA SOARES, I. *La gestión de la comunicación educativa*, en Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui Nro. 58. Quito. CIESPAL. 1997. p. 7.
- 31 DORFMAN, A. *Evaluación del desarrollo de la lectura crítica en Latinoamérica*, en Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación, Nro. 15. Quito. Ciespal. 1985. p.11.

PROPUESTA DE LINEAMIENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS PARA COMPRENDER Y EJERCITAR UN ANÁLISIS CRÍTICO DE MENSAJES

7.1. LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA, COMO FUNDAMENTO PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCOMUCACIÓN

La noción de Educomunicación que hemos expuesto lo que hace es abrir un camino para impulsar el desarrollo de la disciplina. Nuestra reflexión ha girado en torno a qué entendemos por Educomunicación en los contextos de la educación, de la comunicación, de la pedagogía y de la didáctica. Dejamos planteado el quehacer de ese campo de estudio y de actividad. Tratamos de visualizar el sentido de los procesos pedagógicos y qué se debe lograr en el manejo de los mensajes y de los productos comunicacionales. En fin, hemos caracterizado la disciplina, a partir de una de las estrategias interpretativas fundamentales, cual es la lectura crítica de mensajes.

Pero esa comprensión genérica no basta. Para hacer fructífero nuestro trabajo y nuestra práctica en el campo de la Educomunicación, es indispensable servirse de la reflexión epistemológica y del manejo de categorías y conceptos en torno a la filosofía y a la ciencia. Docentes, investigadores, estudiantes, líderes de organizaciones, trabajadores de la cultura, intelectuales que transitan por las prácticas de la Educomunicación requieren de herramientas teóricas, de conceptos fundamentales y de in-

sumos de sistemas interpretativos, para aproximarse a una lectura crítica de mensajes y a un consumo selectivo y consciente de productos comunicacionales.

Se requiere que maestros y comunicadores posean claridad en torno a los problemas del conocimiento y a la variedad de soluciones que desde la Teoría del Conocimiento y desde la Epistemología se han dado en la historia del pensamiento. Es indispensable que los educadores comprendan las implicaciones de problemas como la posibilidad del conocimiento, así como el origen y la esencia del conocimiento y del pensamiento. Sobre la base de esa comprensión habrá posibilidad de hacer transferencias hacia la comprensión de cómo se producen y circulan en las sociedades los productos comunicacionales.

Para potenciar el apoyo que deben entregar los educadores a sus educandos en las líneas de alcanzar profundidad en la interpretación de mensajes, resulta de gran interés que los maestros posean también claridad respecto de las corrientes de pensamiento que subyacen y que dan piso a las posiciones y escuelas pedagógicas. Todas las metodologías, métodos, prácticas y procedimientos de orden pedagógico y didáctico descansan en determinados postulados filosófico-ideológicos, que solo pueden ser visualizados cuando se dispone de

un bagaje de criterios epistemológicos y científicos. Una comprensión de los sustentos sobre los que descansan las prácticas pedagógicas rutinarias será la antesala para introducir a los educandos en procesos pedagógicos creativos y en una comprensión lógica y profunda de los mensajes puestos en circulación por los medios masivos.

A estas necesidades se agrega la importancia de comprender la generación y desarrollo del conocimiento científico, así como por qué las ciencias humanas y sociales han adquirido el estatus real de ciencias en la actualidad. En este punto es también indispensable que los educadores ensayen ejercicios de reflexión sobre las bases epistemológicas de la educación y de la comunicación.

Al haber intentado plantear en esta investigación una noción de Educomunicación, hemos reafirmado que el desarrollo de la disciplina se sustenta, entre otras estrategias fundamentales, en la comprensión y en la práctica de una metodología general que puede resumirse en la lectura crítica de mensajes. Por esto mismo, estimamos necesario hacer una propuesta de lineamientos epistemológicos para el ejercicio del análisis crítico de mensajes.

La propuesta que sugerimos se refiere, en primer lugar, a una reflexión sobre la oposición entre imagen y pensamiento, advirtiendo que la arrolladora supremacía de la imagen en el mundo contemporáneo está atentando contra la capacidad de pensar. En segundo lugar, hacemos el análisis de cómo la teoría del conocimiento podrá constituirse en referente para la comprensión de los procesos comunicacionales, particularmente en lo que concierne a la

interpretación de mensajes. Por último, nos remitimos a plantear que el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento es la alternativa válida para conferirle solidez a la lectura crítica de mensajes.

7.2. IMAGEN VERSUS PENSAMIENTO: UNA OPOSICIÓN QUE ATENTA CONTRA LA CAPACIDAD DE PENSAR

Imagen y tecnología: condicionamientos para la recepción de mensajes

Para todos resulta evidente que vivimos la era del predominio y de la “tiranía de la comunicación” o de la información, particularmente a través de las imágenes que nos invaden por la televisión. No olvidemos que es ésta la era en que se encuentra vigente la más nueva revolución científico-tecnológica: precisamente, la era de la información y de la comunicación.

Es más, nadie en el mundo de hoy puede dejar de estar fatalmente involucrado en los sistemas icónicos que han llegado a posesionarse de nuestra intimidad. Antes el cinematógrafo, que tenía características de espectáculo público, cumplía ciertos cometidos de orden social. Pero en las últimas décadas la televisión ha logrado dedicarnos los mensajes de modo individual. Esta forma individualizada e íntima de llegar con los mensajes no es, en forma alguna, inocente. Detrás de todo este hecho hay intencionalidades, hay propósitos manifiestos y latentes, hay una semántica que urge ser desvelada. En el fondo se encuentra una compleja trama de intereses y de poderes organizados que tienen vinculación con grandes empresas e industrias. Se nos quiere hacer ver la realidad, no como nosotros estemos en condiciones de perci-

birla, sino en la forma cómo ellos quieren que la veamos. Roman Gubern en la ya citada obra: “La mirada opulenta” nos lo advertía:

*“...la densa y omnipresente iconosfera contemporánea tiende a reemplazar nuestra experiencia directa de la realidad por una experiencia vicarial e indirecta de la misma, intensamente mediada (y por lo tanto interpretada), en forma de mensajes manufacturados por expertos de las industrias culturales, aunque oculten celosamente su condición filtrada, manipulada o tergiversada. Es decir, la imagen sustituye la experiencia sensorial directa de la realidad por la información fabricada que aliena a su observador de tal realidad”.*¹

Lo que recibimos de los medios es exclusivamente información. Pero esa información que nos envuelve es, ante todo, mercancía. A las empresas del entretenimiento no les interesa que los perceptores encuentren en esos mensajes oportunidades para la reflexión, para el enriquecimiento del debate democrático, para el crecimiento individual y social. A esto se agrega una inusitada competencia de los medios para llegar a los consumidores. Un tema, una noticia, un acontecimiento parecen volverse fundamentales e inevitables en su transmisión. Todos buscan centrarse en ellos. Hay un especial afán de medios y de periodistas para dedicarse a hacer circular “en exclusiva” esos productos comunicacionales. Ignacio Ramonet en su obra: “La tiranía de la comunicación” sintetiza muy bien este fenómeno:

“Cuanto más hablan los media de un tema, más se persuaden colectivamente de que ese tema es indispensable, central, capital, y que hay que cubrirlo mejor todavía, con-

*sagrándole más tiempo, más medios, más periodistas. Los media se autoestimulan de esta forma, se sobreexcitan unos a otros, multiplican la emulación y se dejan arrastrar en una especie de espiral vertiginosa, enervante, desde la sobreinformación hasta la náusea”.*²

Según este mismo autor, siempre ha existido una hiper-emoción en determinados medios, pero se habría tratado de cierta prensa popular que era sensacionalista y espectacular. Por lo general, los medios eran rigurosos y fríos conceptualmente, buscaban alejarse de lo emocional, se ceñían más bien a los datos y a los hechos. Todo este esquema habría variado radicalmente, sobre todo, a partir de la aparición y popularización de la televisión. Papel fundamental -prosigue Ramonet- han jugado en este cambio los telediarios obsesionados por el “espectáculo del acontecimiento”, han deformado la información y se han hundido en lo patético. El telediario habría introducido nuevos parámetros comunicacionales:

*“Insidiosamente han establecido una especie de nueva ecuación informacional que podría formularse así: si la emoción que usted siente viendo el telediario es verdadera, la información es verdadera”.*³

La televisión en su estrategia ha sobredimensionado el poder de la imagen. Como afirma Gubern, la abundancia de imágenes nos oculta la realidad en vez de mostrárnosla, nos deforman el mundo, nos enmascaran las carencias sociales en las que vivimos. Las expresiones de sonrisa y belleza son manipuladores biombos de nuestras frustraciones colectivas y de nuestros problemas sociales.⁴

En esta lógica, los hechos que no se registran en imágenes simplemente no sirven o no existen. Es ésta una nueva forma de construir la realidad y la actualidad. Pero estas realidad y actualidad tendrán un doble destino. Enajenarnos del mundo vivencial tal cual lo tenemos e imponernos unos cánones para comprender el mundo según los principios, esquemas ideológicos e intereses de los empresarios de los medios. Ramonet explicita estas ideas en estas expresiones:

*“La televisión construye la actualidad, provoca el shock emocional y condena prácticamente al silencio y a la indiferencia a los hechos que carecen de imágenes. Poco a poco se va extendiendo la idea de que la importancia de los acontecimientos es proporcional a su riqueza en imágenes. O, por decirlo de otra forma, que un acontecimiento que se puede enseñar (si es posible, en directo, y en tiempo real) es más fuerte, más interesante, más importante, que el que permanece invisible y cuya importancia por tanto es abstracta. En el nuevo orden de la media las palabras, o los textos, no valen lo que las imágenes”.*⁵

Pero otro aspecto a considerarse a propósito de la invasión y demoledora imposición de los medios, de la televisión y, sobre todo, de la información es el del poder social que éstos han alcanzado. Los poderes formales y tradicionales en occidente han sido rebasados. Hoy los medios ejercen una influencia indiscutible y tienen en sus manos la potestad de incidir en las decisiones fundamentales relacionadas con la economía, la política y la cultura. Occidente por obra de Montesquieu consagró, desde el siglo XVIII, la supremacía de los tres poderes: legislativo, ejecutivo y judi-

cial. No es arriesgado afirmar que en las últimas décadas ese esquema del poder ha cambiado de modo sustancial. Ramonet nos comparte su modo de pensar:

“...cabría preguntarse cuáles son realmente los tres poderes. Ya se aprecia que no son precisamente los de la clasificación tradicional: legislativo, ejecutivo, judicial. El primero de todos los poderes es el poder económico. Y el segundo ciertamente es el poder mediático. De forma que el poder político queda relegado a una tercera posición.

*Si se quisiera clasificar los poderes, como se hacía en los años veinte y treinta, se vería que los media han ascendido, han ganado posiciones y que hoy se sitúan, como instrumento de influencia (que puede hacer que las cosas cambien) por encima de un buen número de poderes formales”.*⁶

En las democracias occidentales hemos estado acostumbrados a que el poder político de alguna manera controle el contenido de la propaganda. Han funcionado ciertas formas de censura. Por cierto, no ha sido la censura usual de las dictaduras. Pero en todo caso la propaganda, al manejar las estrategias de construir ficticiamente hechos o de ocultarlos, ha sido objeto de controles formales. Hoy en las sociedades contemporáneas ya no funcionan las censuras. La libertad de información no admite la prohibición de medios, ni de los mensajes que elaboran los comunicadores. Pudiera pensarse que la censura ha desaparecido, ¿o no será tal vez que la censura funciona de otro modo? Ramonet nos hace notar la forma sofisticada y velada como hoy se impone la censura del poder real:

“Pero todos sabemos que la censura funciona. ¿Sobre qué criterios? Con criterios inversos (ésta es, al menos, mi idea). Es decir,

*que la censura no funciona hoy suprimiendo, amputando, prohibiendo, cortando. Funciona al contrario: funciona por demasiada, por acumulación, por asfixia. ¿Cómo ocultan la información? Por un gran aporte de ésta: la información se oculta porque hay demasiada para consumir y, por tanto, no se percibe la que falta”.*⁷

Lo que podemos constatar, sin lugar a equivocarnos, es que vivimos una doble revolución, de carácter tecnológico y de carácter económico. El comunicólogo francés, cuyo pensamiento comentamos, no ha dudado en afirmar que experimentamos la segunda revolución capitalista. Ha señalado, en esa línea, que han cambiado profundamente el sentido y los contenidos de la comunicación y de la información. Habría una irrefutable entronización del mercado en el marco de la globalización de la economía. Pero lo más sorprendente de este momento revolucionario es que tenemos impactantes repercusiones en la vida cultural de las sociedades. Es para meditar el alcance de las siguientes afirmaciones:

*“La doble revolución aludida tiene una repercusión importante en el campo cultural. Hasta ahora teníamos tres esferas: la de la cultura, la de la información y la de la comunicación. Estas tres esferas eran autónomas y tenían su propio sistema de desarrollo. A partir de la revolución económica y tecnológica, la esfera de la comunicación tiene tendencia a absorber la información y la cultura. Ya no hay más cultura que la de masas. Lo mismo que ya no hay más información que la de masas, y la comunicación se dirige a las masas. Es un fenómeno cuyas consecuencias son extremadamente importantes”.*⁸

Pero el carácter que hoy tiene la información es igualmente preocupante. No tiene valoración respecto de la verdad o de su eficacia cívica. La información es por sobre todas las cosas una mercancía. Como mercancía, dentro del sistema capitalista, se encuentra a merced de las variaciones de la oferta y la demanda, y no de otros parámetros como podrían ser la democracia, la dignidad humana, la ecología o los criterios éticos y cívicos.⁹

También han variado la lógica y el proceso de la información. Hasta hoy había tres factores en la organización de la información: el acontecimiento, el mediador y el ciudadano. El acontecimiento era relatado por el mediador. El comunicador lo procesaba y lo transmitía al ciudadano o receptor. Hoy se ha dado una transformación. De un lado está el acontecimiento y de otro el ciudadano. No existe el mediador. Por los medios tecnológicos el acontecimiento pasa directamente a consumo del receptor. Se ha puesto énfasis en las ideas de que el ciudadano se informe solo, y de que hay que desarrollar la autoinformación. Los receptores son testigos y participan en los acontecimientos. Las equivocaciones son responsabilidad del receptor. El sistema se exculpa y no miente. La lógica de la comunicación y de la información se traduce en la afirmación de que “ver es comprender”. Ramonet nos esclarece sobre las implicaciones de este peligroso axioma comunicacional:

“De este modo, el nuevo sistema acredita la ecuación ‘ver es comprender’. Pero la racionalidad moderna, con la Ilustración, se hace contra esa ecuación. Ver no es comprender. No se comprende más que con la razón. No se comprende con los ojos o con

los sentidos. Con los sentidos uno se equivoca. Es la razón, es el cerebro, es el razonamiento, es la inteligencia, lo que nos permite comprender. El sistema actual conduce inevitablemente o bien a la irracionalidad, o bien al error".¹⁰

En la crítica de Ramonet está latente una posición opuesta a las formas de empirismo con que se ha concebido por parte de algunas tendencias a los procesos comunicacionales. Sin apelar a un racionalismo puro o extremado, tendremos la oportunidad de anotar razonamientos que optan por una posición crítica y dialéctica para acceder a los mensajes y para abordar su comprensión e interpretación.

Por cierto, la situación de la comunicación y de la información en el mundo se ha complicado hoy más que nunca, puesto que vivimos en un planeta unipolar, donde Estados Unidos tiene una hegemonía absoluta. Hoy todos los estados y gobiernos están compelidos por una misma política, están sujetos a unas mismas condiciones. La política está supeditada a la economía, y la economía que predomina es la economía financiera o la economía de especulación.¹¹

El autor de "La tiranía de la comunicación" se ha preguntado cuál es el papel de los medios en el nuevo contexto mundial, donde como hemos visto, han cambiado tanto los esquemas de la economía, de la política y de la cultura. Sus respuestas se centran en la evidencia de que vivimos una situación de crisis que no es económica ni social. Habla de una crisis de civilización. Nos encontramos con la incertidumbre de no saber hacia dónde va el mundo. Y esta incertidumbre parece agudizarse ahora que hemos entrado ya a un

nuevo siglo y a un nuevo milenio. Se afirma que los paradigmas han cambiado. He aquí el pensamiento de Ramonet:

"¿Qué papel juegan los media en este contexto? Habría que partir de la constatación de que vivimos en una situación nueva de crisis, no de crisis en el sentido económico y social del término, sino una crisis de civilización, de percepción del rumbo del mundo, tropezamos con dificultades que tienen su origen en un cierto número de fenómenos a escala planetaria que han transformado la arquitectura intelectual y cultural en la que nos desenvolvemos, aunque no sabemos describir este edificio en cuyo interior nos encontramos. Es una crisis de inteligibilidad. Sabemos que las cosas han cambiado, pero los instrumentos intelectuales y conceptuales de que disponemos no nos permiten comprender la nueva situación. Estaban hechos para permitirnos demostrar, analizar, desconstruir la situación anterior. Pero ya no nos sirven para comprender la nueva realidad.

Esta crisis de inteligibilidad, de la que al menos debemos constatar que existe y que la vivimos (y por eso hay tal cantidad de problemas que se nos plantean) se basa, en todo caso, en el hecho de que un cierto número de paradigmas ha cambiado. Como en las grandes revoluciones científicas".¹²

Esta situación de crisis está acompañada, entonces, de nuevos paradigmas que se imponen en todos los ámbitos de la vida social. Esos nuevos paradigmas están relacionados con los nuevos conceptos de progreso. El viejo paradigma del funcionamiento de la sociedad como un reloj ha sido sustituido por la lógica del mercado. Aspectos de la vida como la cultura, la religión, el deporte, el amor, la muerte han sido absorbidos por la vorágine del merca-

do. El mercado -recalca Ramonet- tiene pleno derecho a regular, a regir todos esos elementos.¹³

Anulación de la capacidad de pensar. La abstracción: una necesidad

La invasión, la preponderancia, la envolvente masificación de la imagen en la sociedad contemporánea son constataciones que nadie puede negar. La televisión nos absorbe, nos embriaga, nos asfixia y nos confunde. Pero más allá de todo esto, lo más preocupante es que la imagen nos agrede y anula la capacidad de pensar. Podríamos aventurar la afirmación de que la iconosfera nos está destruyendo como seres pensantes.

Giovanni Sartori, filósofo, comunicólogo y politólogo italiano, en su apasionante obra: "Homo videns: la sociedad teledirigida"¹⁴, sostiene que hemos transitado de la era del *homo sapiens*, caracterizada por la cultura escrita, hacia la del *homo videns*, en la que la palabra ha sufrido un desplazamiento por obra de la imagen. Este fenómeno socio-cultural ha determinado la aparición de una nueva especie, la del "video niño". Este es un ser humano que se ha amamantado, ha crecido y se ha educado en el "telever", es decir, vive supeditado y dependiente del televisor.

El filósofo italiano comenta que el *homo sapiens* se distingue por su capacidad simbólica. Ser animal simbólico comprende todas las formas de vida cultural del ser humano. Esa capacidad se concreta en el lenguaje, que comunica, mediante sonidos y signos, significantes provistos de significado. Hay muchos lenguajes, pero el lenguaje que de modo primario y preponderante le da al ser humano el carácter de animal simbólico es el lenguaje-palabra.

De ahí que el ser humano es un *animal loquax*, que en expresión de Cassirer, significa que continuamente está hablando consigo mismo.

Esta capacidad del lenguaje-palabra nos diferencia de modo radical de los animales, que también se comunican mediante un lenguaje propio consistente en la transmisión de señales. Sartori aclara esta diferencia:

"Y la diferencia fundamental es que el hombre posee un lenguaje capaz de hablar de sí mismo. El hombre reflexiona sobre lo que dice. Y no solo el comunicar, sino también el pensar y el conocer que caracterizan al hombre como animal simbólico se construyen en el lenguaje y con el lenguaje. El lenguaje no es solo un instrumento del comunicar, sino también del pensar. Y el pensar no necesita del ver".¹⁵

Pero las civilizaciones se desarrollaron con la escritura. Para Miguel de Zubiría la primera gran revolución de la hominización del ser humano fue el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. E indiscutiblemente la segunda revolución que daría paso a la cultura habría ocurrido en Sumeria, hace cuatro mil años, al inventarse el lenguaje escrito, que ha conferido carta de ciudadanía a la cultura contemporánea.¹⁶ La cultura contemporánea es heredera del salto espectacular que significó la imprenta en el desarrollo de la comunicación. Más tarde, libros, periódicos, radio, teléfono fueron todos canales portadores de comunicación lingüística. La aparición de la televisión habría sido una ruptura entre el animal pensante y el animal vidente. Ahora lo representado en imágenes pesa más que lo dicho en palabras.¹⁷

La difusión de la televisión dio paso al desarrollo cibernético. Es la época de los "multimedia". En el computador se produce la digitalización de todos los medios de

modo unificado: palabra, sonido, imágenes. Llegamos finalmente a las visibles realidades simuladas o realidades virtuales. Sartori ha diferenciado el momento de auge de la televisión de la edad cibernética:

*“La televisión nos muestra imágenes de cosas reales, es fotografía y cinematografía de lo que existe. Por el contrario el ordenador cibernético (para condensar la idea en dos palabras) nos enseña imágenes imaginarias. La llamada realidad virtual es una irrealidad que se ha creado con la imagen y que es realidad solo en la pantalla. Lo virtual, las simulaciones amplían desmesuradamente las posibilidades de lo real; pero no son realidades”.*¹⁸

Pero más allá de estas diferencias, entre estos dos momentos del desarrollo tecnológico de las comunicaciones, vale la pena destacar las consecuencias de la invasión de las imágenes en la visión e interpretación de la realidad, del mundo, la sociedad y sus fenómenos.

Ha precisado Sartori que el *homo sapiens* debe su entendimiento a su capacidad de abstracción. Pero ¿qué es la abstracción? La hemos de entender como la capacidad de la inteligencia humana para analizar y sintetizar las determinaciones o caracterizaciones generales de los fenómenos o cosas del mundo. Es el proceso de ascenso intelectual desde lo concreto-sensible hacia el concreto de pensamiento. Es el paso de lo apariencial y superficial hacia las caracterizaciones esenciales de los fenómenos. Lo sensible dice relación con la acción de los sentidos. Así es visual o visible; es decir, es posible que se represente en imagen la presencia de objetos concre-

tos y experienciales como una mesa, un árbol, un caballo. Pero los conceptos abstractos no requieren ni es posible que sean representados icónicamente. Tales los casos de la justicia, la libertad, la tristeza. En estos conceptos diremos que para entenderlos hay un ascenso intelectual que no es otra cosa que el logro de niveles de abstracción. Sartori en este punto reflexiona cómo el predominio de la imagen televisiva atrofia en los receptores de mensajes la capacidad de abstracción:

*“...todo el saber del homo sapiens se desarrolla en la esfera de un mundus intelligibilis (de conceptos y concepciones mentales) que no es en modo alguno el mundus sensibilis, el mundo percibido por nuestros sentidos. Y la cuestión es ésta: la televisión invierte la evolución de lo sensible en inteligible y lo convierte en el ictu oculi, en un regreso al puro y simple acto de ver. La televisión produce imágenes y anula los conceptos, y de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda nuestra capacidad de entender”.*¹⁹

Reducidos nuestros actos intelectivos a la sola obsesión por ver imágenes, estamos anulando nuestra capacidad de manejar ideas o conceptos. Según el mismo Sartori, esta capacidad se atrofia cuando el *homo sapiens* es sustituido por el *homo videns*:

*“En este último, el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto) que es infinitamente más pobre: más pobre no solo en cuanto a palabras (al número de palabras), sino sobre todo en cuanto a la riqueza de significado, es decir, de capacidad connotativa”.*²⁰

En la superación de esta degradación que han sufrido los perceptores en su condición de seres humanos pensantes, se encuentra el espacio y el campo de acción de la Educomunicación. Los educandos: niños, niñas, adolescentes y jóvenes requieren desarrollar su inteligencia, su capacidad de abstracción, necesitan manejar criterios, con todo lo cual estarán en condiciones favorables y adecuadas para aprender mejor, para acceder a una lectura crítica de mensajes y para ubicar las imágenes como simples representaciones susceptibles de ser analizadas y sintetizadas en sus reales significaciones.

7.3. LA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO: REFERENTE DE LOS PROCESOS DE RECEPCIÓN Y CONSUMO DE MENSAJES

Racionalismo y dogmatismo: sublimación o negación de los mensajes

Debemos remitirnos nuevamente a la Filosofía y a la teoría del conocimiento para encontrar los referentes epistemológicos de los procesos que ocurren en los actos de consumo de mensajes comunicacionales. Planteamos una triple tipología en esa visión epistemológica de la transmisión y percepción de mensajes. En primer término, podemos hablar de una matriz inspirada en las tendencias filosóficas del racionalismo y del dogmatismo. En los procesos de investigación de las ciencias humanas y sociales estas tendencias desembocan en el formalismo. En segundo lugar, tenemos un esquema que guarda correspondencia con la corriente general del empirismo filosófico. Finalmente, como tercera opción habría un paradigma comunicacional que

se ubicaría en las posiciones de la dialéctica y del pensamiento crítico.

En esta primera parte, hacemos sintéticas referencias a los contenidos más importantes de las tendencias alineadas en el **racionalismo** y en el **dogmatismo**. Para luego equiparar el contenido de estas tendencias con posibles enfoques en la percepción de los mensajes.

Para dejar señaladas algunas de las caracterizaciones del racionalismo y dogmatismo filosóficos, o formalismo, nos vamos a referir a notas comentadas sobre esta temática por Hernando Barragán Linares en su tratado de “Epistemología” que ya hemos tenido oportunidad de citar.²¹ Se ha expresado en este estudio que para el racionalismo el conocimiento se origina en la razón. No interviene la experiencia en la elaboración de nuestros conocimientos. Desde la antigüedad el racionalismo, a través de Parménides, sostuvo que los sentidos nos engañan y que solo la razón puede conducir al ser humano a la verdad. Habría, por ello, una identificación entre el pensar y el ser.

En la Filosofía moderna, desde Descartes, el racionalismo se preocupó por dotarse de un método que diera seguridad a sus afirmaciones. Se trata de un método que tiene el rigor de la matemática, cuyas verdades nadie discute, y que se aceptan tal cual ellas son formuladas. Solo con un método de esta naturaleza se pasa de las simples apreciaciones o verdades subjetivas a las verdades objetivas. En este estado de cosas, la duda estará en la forma de llegar a colocarse en un estado original para poder justificarlo todo. Esta duda tendría por objeto establecer la posibilidad de si existiría algo sobre lo cual no se pudiera dudar.

La duda radical lleva a la primera gran verdad de que al dudar de la existencia de todo, la primera evidencia que tiene el sujeto es que es alguien, es que por pensar puede afirmar su propia existencia. En resumen, el racionalismo no tiene en cuenta la experiencia como punto de partida de todo su conocimiento. Ubica como criterio de verdad todo lo que se conciba racionalmente como claro y distinto, es decir, objetivo. El pensar filosófico se realiza sin considerar el mundo, las circunstancias sociales, políticas y económicas que rodean al sujeto pensante. Solo los juicios que se estructuran en la razón tienen validez, necesidad y unidad.

Por su lado, el dogmatismo sostiene que los objetos del conocimiento nos son dados absolutamente, y no meramente por medio de la función intermediadora del conocimiento. Para los dogmáticos existe una confianza total en el poder de la razón para conocer. La inteligencia es capaz de conocer la realidad tal cual ella se presenta.

De lo expresado, racionalismo y dogmatismo basan el conocimiento en la absoluta capacidad de la razón, dejando de lado la experiencia en los procesos de conocer. Se ha formalizado el conocimiento en los esquemas de la razón.

Sin llegar a un reduccionismo en nuestra comprensión del proceso del conocimiento, encontraríamos que los procesos de percepción de los mensajes, sean éstos icónicos, lingüísticos, gestuales o de cualquier otra naturaleza son realmente procesos de conocimiento. Los perceptores son sujetos que se encuentran ante objetos de conocimiento. Tales objetos son los mensajes comunicacionales transmitidos por los medios.

El acto de percepción del mensaje, bajo el enfoque enmarcado en las líneas del racionalismo y del dogmatismo, o formalismo, nos podría llevar a una inconsciente sublimación del mensaje o a una actitud escéptica respecto de la impresión de los productos comunicacionales. Si la razón y los dogmas gobiernan el consumo de los mensajes, solo es válido lo que se comprende a partir de los solos conceptos, nociones y formas admitidos racionalmente y de los prejuicios dogmáticos que rigen las convicciones del sujeto receptor.

Hay una doble imposición del sujeto en este enfoque. La razón fría, formalizada e incontaminada se erige en el árbitro excluyente para la comprensión e interpretación de los mensajes. Pero por otro lado, los dogmas pueden conducir al receptor al engeguamiento intelectual, e incluso a la negación de los objetos de la realidad. De ahí se está a un paso de la incognoscibilidad de la realidad. Esta actitud, en términos de percepción de los mensajes, puede equipararse con la predisposición frecuente de quienes para evitar que los niños y las niñas se contaminen con los productos de la comunicación, satanizan a los medios y a los mensajes que esos medios ponen en circulación.

El Empirismo como esquema de la imposición de los mensajes

Al sintetizar algunas características generales del **empirismo filosófico**, recurrimos también a anotaciones hechas por Barragán Linares.²² Para este autor el empirismo filosófico asume una actitud contraria al racionalismo y al dogmatismo. El origen del conocimiento no está radicado en la

razón, sino en la experiencia. Todo contenido del pensamiento necesariamente ha tenido que pasar por los sentidos.

Nuestra mente es un papel en blanco y solo al contacto de los sentidos con las cosas empieza a grabar impresiones. El empirismo niega de plano la tesis de que existen ideas innatas, lo que habían sostenido algunas tendencias racionalistas. En realidad, el conjunto de ideas y conocimientos procede de un doble origen: por un lado, los sentidos externos nos ponen en contacto con las cosas y conducen a la mente esas percepciones. Esta clase de conocimiento recibe el nombre de sensación. Pero por otra parte, los sentidos internos, que expresan los estados interiores del individuo, se constituyen en la autopercepción y reciben el nombre de reflexión: sentimientos, pasiones, placer, duda, etc. Las sensaciones dadas por los sentidos externos e internos constituyen las ideas simples. Las ideas complejas se forman por la combinación de las ideas simples ya sea que separen, junten o combinen las sensaciones.

El empirismo introdujo el método psicológico. Se asegura la existencia del yo porque la intuición o la reflexión nos da la máxima certeza en la captación de nuestros propios estados. De Dios se puede hablar a través de la demostración y de la causalidad, pues todo lo que ha empezado requiere de alguien que se manifieste como causa. La objetividad del mundo se demuestra a través de las sensaciones externas.

El empirismo tendría el mérito de refutar toda forma de innatismo y de criticar al racionalismo el desprecio por la experiencia. Al asumir como base de la objetividad la sensación y al encontrar que los conocimientos tienen como fuente solo las expe-

riencias sensibles, el empirismo trató de derrumbar las tesis filosóficas de la metafísica, del idealismo y de toda forma de racionalismo. Pero a su vez cayó en el subjetivismo, y dio paso a formas más profundas de idealismo.

Estos esquemas del empirismo trasladados a los procesos comunicacionales nos llevarían a pensar en la imposición incondicional de los mensajes y productos transmitidos por los medios sobre los sujetos perceptores o receptores de la comunicación. Los sujetos como identidades son anulados por la fuerza ontológica y psicológica de cómo los datos de la realidad de los mensajes invaden y dan forma a los pensamientos, reflexiones y reacciones de los perceptores. La anulación de los sujetos es la anulación de las posibilidades de crítica ante las apariencias de que están inundados los mensajes.

El mundo, los procesos, los fenómenos, los paradigmas éticos y morales son tales cuales nos los trasladan las imágenes o informaciones de la televisión, del internet, de la prensa, los carteles, los slogans o los comics. Detrás de esas imágenes e informaciones no es posible imaginarse siquiera otras lecturas e interpretaciones. La fuerza estética de eso que nos transmiten tiene un poder de persuasión tan grande que llegamos a la convicción de que "ver es comprender".

En esta línea empirista de concebir los fenómenos comunicacionales estarían los esquemas y procesos propuestos por Lasswell, Shannon, Weaver, Schramm. Al sobrepasar las variantes propias que tienen las proposiciones de estos autores, hay que considerar que existen elementos y rasgos comunes entre ellos en cuanto a la estruc-

tura del proceso comunicacional. Se trata, por lo general, de una comunicación en una sola vía. El esquema se remite a la reiteración de la existencia de un emisor, de un receptor, de un mensaje, de un canal y de espacios de interferencia o ruidos.

Será Berlo quien rompa de alguna manera esta estructura rutinaria y reiterativa, cuando introduce los conceptos independientes de “codificador” y de “descifrador”. El codificador traduce a una clave los propósitos de la “fuente” (emisor), y el descifrador traduce la clave o código a términos susceptibles de ser aprehendidos por el receptor. Por cierto, será siempre valioso, más allá de su actitud empirista, rescatar los aportes de Schramm, quien introdujo la consideración de que tanto en el comunicador como en el receptor se producen procesos propios de comprensión e interpretación.

El receptor debe saber descifrar para poder percibir y comprender. Juegan papel importante en estos procesos las condiciones físicas y psicológicas que rodean al receptor, lo que puede llevar a distintas formas de interpretación de los mensajes. Un mensaje procesado por el receptor determina una reacción que se traduce en respuesta. Allí el receptor está en condiciones de transmitir su respuesta, transformándose a la vez también en un comunicador. Se ha producido una comunicación de doble vía. El sujeto receptor no es un sujeto paciente que tan solo recibe y es víctima de la imposición del mensaje, tal como lo concebirían ciertas vertientes del empirismo y positivismo comunicacionales. Ese receptor, al sobrepasar la ontología del men-

saje o del producto comunicacional, hace valer su propia ontología como ente capaz de reaccionar y de ser activo y productivo en el proceso de la comunicación.

Dialéctica y Pensamiento Crítico como opciones alternativas para la interpretación de los mensajes

La **filosofía dialéctica** o el **materialismo dialéctico**, como también el **pensamiento crítico** han pretendido dar un enfoque innovador del mundo y del hombre. Esta es una epistemología que da primacía a la materia, pero que a la vez reafirma su cognoscibilidad. No se puede concebir el conocimiento, sino desde la actividad, desde la acción, desde la praxis. En el fondo de esta concepción se encuentra la afirmación de que el mundo, la realidad, el hombre y el pensamiento son una totalidad y solo son explicables por el movimiento, que es la esencia de todo lo existente. Ernest Mandel, en el ensayo “Introducción al Marxismo”, ha expresado:

*“La dialéctica materialista debe abordar cada fenómeno, cada objeto de análisis y de conocimiento, no solo para determinar las contradicciones internas que determinan su evolución (sus “leyes de desarrollo”). Debe esforzarse en abordar el fenómeno de manera global, comprenderlo bajo todos sus aspectos, considerarlo en su totalidad, evitar toda aproximación unilateral, que aisle de una manera arbitraria algún aspecto particular de la realidad, que suprima no menos arbitrariamente algún aspecto, y que de esta manera se revele como incapaz de comprender las contradicciones en su conjunto y, en consecuencia, de comprender el movimiento en su totalidad”.*²³

Para la dialéctica la realidad no es algo inmutable, estático, sino dinámico, dialéctico. La tesis fundamental del materialismo dialéctico en el campo de la epistemología consiste en que la realidad es material, objetiva. Estas características se refieren a todo lo que existe fuera de la conciencia. Esa realidad determina los procesos cognoscitivos, la realidad material se refleja en la conciencia de los individuos. Pero los dos factores se involucran en un mismo proceso, en una misma dinamicidad. Así como la realidad es dinámica y dialéctica, la conciencia que refleja esa realidad es también dinámica y dialéctica.

La dialéctica y el pensamiento crítico han significado un impresionante esfuerzo por superar las posiciones muchas veces cerradas que han mostrado el racionalismo y el dogmatismo, o formalismo, por un lado; y las tendencias alineadas con el empirismo, por otro. Habría en esta tercera posición una inclinación ante los hechos que ocurren en la realidad. Esta interacción traduce una actitud de objetividad del conocimiento. El conocimiento, entonces, no se produce por la acción unilateral de la razón de los sujetos, ni por la sola experiencia o imposición de la realidad. El conocimiento para la dialéctica y para el pensamiento crítico es una síntesis de los dos factores. Hay una relación dialéctica entre el mundo y la conciencia. El conocimiento se refiere al mundo y a la realidad, pero es el resultado de un proceso de abstracción que parte de los datos de la sensibilidad hasta llegar al concreto de pensamiento. Para esta tendencia epistemológica el conocimiento es un proceso de objetivación permanente. Es un movimiento ascendente, progresivo y dialéctico. Barragán Lina-

res, a quien nos remitimos reiteradamente para dejar explicados estos posicionamientos de orden filosófico, afirma:

*“El proceso del conocimiento es una objetivación permanente; de ahí que la objetividad del conocimiento no se pueda entender como adecuación o un modo de ser permanente, sino, más bien, un movimiento ascendente, progresivo, dialéctico. La validez de los conocimientos es dada por la mayor adecuación de lo que refleja nuestra conciencia con el proceso real de las cosas”.*²⁴

Para el materialismo dialéctico el conocimiento es un proceso complejo como lo es la actividad práctica del hombre. El conocimiento implica el proceso de producción social, donde actúan las contradicciones entre la realidad y las necesidades del hombre y la sociedad. La dialéctica afirma la limitación del saber humano y la riqueza de la realidad en permanente desarrollo. Nuestras sensaciones y percepciones son elementos subjetivos pero provenientes de un mundo objetivo. El conocimiento dentro del materialismo dialéctico implica: las percepciones de la realidad, los procesos racionales como la generalización, la conformación de conceptos y la confrontación práctica de los resultados del conocimiento.²⁵

El pensamiento es el resultado del proceso de abstracción que recorre el conocimiento. Por este proceso de abstracción el sujeto sintetiza, mediante las categorías, las percepciones que no vienen a ser otra cosa que el conocimiento sensible formado a partir de los datos suministrados por la actividad sensorial. La inteligencia humana tiene participación activa en el proceso del conocer. Pero las abstracciones se dan a partir de los objetos de conocimien-

to, y no desde la realidad “en sí” de las cosas existentes en el mundo.

Esto no quiere decir que no conozcamos la realidad. Conocemos la realidad, pero no la realidad “en sí”, ni las cosas “en sí”, sino los objetos de esas cosas. Tenemos una síntesis intelectual de esas cosas. Tenemos elaborado el concreto de pensamiento. Haber llegado al concreto de pensamiento es haber logrado la capacidad para comprender las interrelaciones de la realidad, haber comprendido cómo se vinculan las causas con los efectos, las apariencias fenoménicas con los elementos esenciales de la realidad.

Para llegar a ese conocimiento el sujeto actúa con las categorías. Cuentan las mediaciones: históricas, antropológicas, ideológicas, sociales y culturales. Por lo que debemos afirmar que el conocimiento además de ser un producto intelectual, tiene necesarias connotaciones sociales. El materialismo dialéctico ha afirmado que el conocimiento y su proceso no pueden ser comprendidos sino en su estrecha relación con la producción social.

En los procesos comunicacionales, estos lineamientos epistemológicos entregados por la dialéctica y por el pensamiento crítico guardan correspondencia con la metodología que hemos identificado con la lectura crítica de mensajes. La percepción dialéctica y crítica de esos mensajes está infinitamente distante tanto de la concepción racionalista, individualista, dogmática y formalizada en los procesos comunicacionales, como de la acción empirista e impositiva de los productos transmitidos por los medios y receptados pasivamente por los receptores o perceptores.

La recepción activa de los mensajes tiene varias características que vuelven productivo al acto de comunicación. El sujeto no tiene una actitud escéptica ante los mensajes. No niega la real incidencia de los mismos, ni rechaza su existencia, ni recurre de modo reduccionista a la anulación de su peso ontológico en las interrelaciones sociales. Muy por el contrario, una percepción dialéctica y crítica de esos mensajes pone especial atención a la ontología de los medios y de los productos que ellos ponen en circulación.

Por otro lado, una actitud crítica no recurre ni se nutre de conclusiones inmediatistas frente a esos medios y productos. Pone en funcionamiento la praxis de una lectura cognoscitiva y reflexiva. Analiza, sintetiza, induce, deduce, compara, diferencia, asimila, razona, infiere. Estos procesos no se dan de modo secuencial e inexorable. Pero la inteligencia se ha entrenado y tiene reflejos para poner en juego las adecuadas operaciones intelectuales.

La lectura dialéctica y crítica aborda la comprensión e interpretación de los medios y de los mensajes instrumentada de procesos de abstracción y reflexión, poniendo al mismo tiempo en juego la capacidad para remontar lo fenomenológico, apariencial y circunstancial, y así encontrar las reales causas que determinan esos productos. En términos simples, accede a los autores de los mensajes, a sus intereses, a los poderes que los sustentan, a sus intencionalidades y a las metas y propósitos que no están manifiestos y que se ocultan, pero que es posible descubrirlos por una semántica rica en sentidos y significaciones. Los códigos para esta interpretación semántica se encuentran en las más varia-

das formas y connotaciones: convencionalismos sociales, principios y valores éticos, sistemas lingüísticos y estéticos, métodos y recursos tecnológicos.

En fin, una comprensión de la comunicación que se organiza y se desarrolla en la línea de la dialéctica y de la crítica considera los contextos históricos y sociales, es decir, aquello que Arturo Andrés Roig ha llamado y a lo que ya hemos hecho referencia, esto es, el concepto de “universo discursivo”. Este concepto significa que hay un entramado de sentidos organizados, alrededor de la lógica de determinaciones sociales que son propias de concretas formaciones histórico-sociales.

7.4. EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA Y DEL PENSAMIENTO: UNA VÍA IDÓNEA PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO DE MENSAJES

La abstracción: proceso básico para el análisis crítico de mensajes

El análisis o lectura crítica de mensajes demanda el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento. Esto no es otra cosa que el desarrollo de la capacidad de abstracción, proceso intelectual del ser humano que hoy está amenazado por la invasión incontrolable e indiscriminada de imágenes y de mensajes comunicacionales, lo que en la actualidad -en este convulsionado período de la novísima revolución científica tecnológica- atenta contra los procesos intelectivos del pensar.

Pero, ¿qué es la abstracción? Comprendemos como abstracción la capacidad intelectual del ser humano para identificar, diferenciar, asimilar, analizar y sintetizar las determinaciones y características que tienen la realidad y los objetos de la reali-

dad, y que no nos son dadas de modo inmediato por los puros datos sensoriales.

Pero la abstracción es un proceso que se sustenta en el método dialéctico. A diferencia del empirismo y del formalismo o racionalismo, el método dialéctico parte, como ya lo hemos señalado, de la relación dialéctica entre sujeto cognoscente y objeto conocido. La verdad no es una entidad a-histórica. Se trata de un proceso donde sujeto y objeto se transforman. El contenido y la forma de la verdad no provienen de su participación en la verdad absoluta, sino que están determinadas por condiciones concretas, históricas. A diferencia del formalismo, la dialéctica plantea que el punto de partida del conocimiento es la realidad inmediata, el “concreto viviente”. A diferencia del empirismo, la dialéctica no se queda en el mundo de los fenómenos, sino que desentraña las causas internas, trasciende y llega al mundo de las esencias.

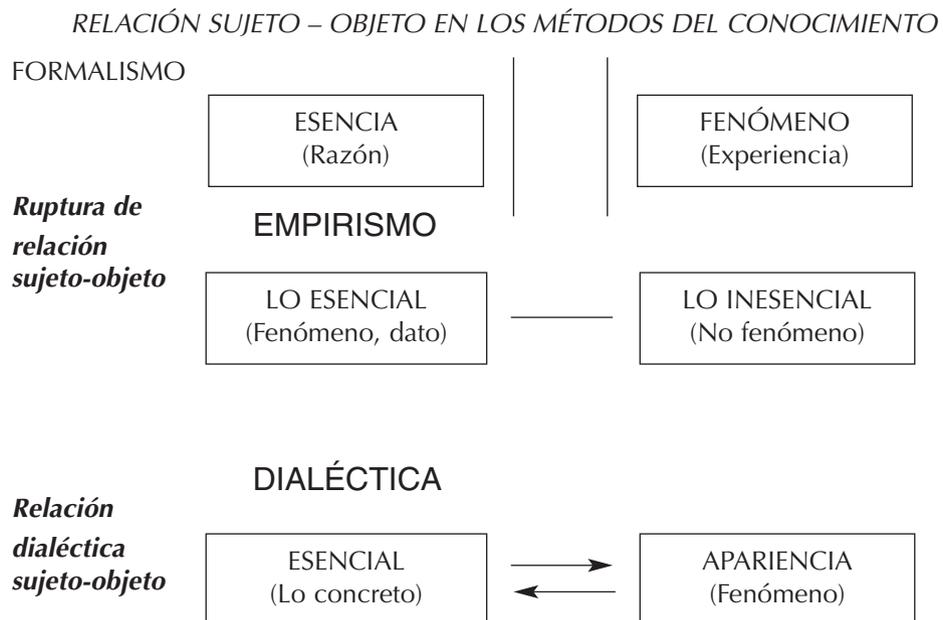
Empirismo y formalismo han afirmado que el primer nivel del conocimiento (lo inesencial o apariencia) carece de relación con el segundo nivel (lo esencial o el conocimiento mismo). La dialéctica, por su lado, considera que el primer nivel oculta la esencia de los entes. Entre esencia y fenómeno hay una relación dialéctica. La esencia es lo determinante, la apariencia es una manifestación externa que refleja de alguna manera las determinaciones esenciales.

En los procesos educacionales, para hacer un análisis crítico de los mensajes, debemos ensayar la diferenciación entre esencia y apariencia. Las imágenes, los filmes, los carteles, las noticias, etc. son manifestaciones externas que reflejan de algún modo determinaciones esenciales,

las que debemos descubrir a partir de códigos con los que se han cifrado los mensajes. Los códigos son pistas implícitas, cuyos sistemas deben ser identificados en su lógica y recurrencia. Ir, ascender, trascender de esas apariencias a las esencias o causas internas de las manifestaciones externas es ejercitar la abstracción en el análisis crítico de mensajes.

Prosiguiendo con la forma cómo los métodos de investigación han procesado la producción del conocimiento, tenemos que tanto el formalismo o el racionalismo como el empirismo han hecho una ruptura de las relaciones entre los factores intervinientes en el conocer, entre sujeto y obje-

to. El formalismo deja de lado la experiencia, produce una ruptura entre esencia (razón) y fenómeno (experiencia). De igual modo, el empirismo al concebir que lo esencial está en el fenómeno, en el dato, estaría moviéndose entre lo esencial (fenómeno, dato) y lo inesencial. Al empirismo le interesa solo lo fenoménico que sería lo esencial, todo lo demás es inesencial y no le sirve. La dialéctica, en cambio, se fundamenta en la relación o síntesis dialéctica entre sujeto y objeto. La esencia se encuentra en el concreto de pensamiento que es el verdadero conocimiento, mientras que la apariencia, lo externo e inmediato es la pseudoconcreción o, lo que es lo mis-



mo, la falsa concreción, o lo abstracto (el sentido real de lo abstracto: aquello carente de determinaciones).

Aquí vale hacer la distinción entre lo “abstracto” y la “abstracción”. La “abstracción” no es lo mismo que lo “abstracto”. Lo “abstracto” es la percepción superficial, inmediata, intrascendente que tenemos de la realidad y de los objetos de la realidad. Mientras que la “abstracción” es el proceso intelectual por el cual ascendemos de lo abstracto a lo concreto, o dicho de otro modo, del “concreto viviente”, que es lo apariencial y lo más abstracto, hacia el “concreto de pensamiento”, que es lo realmente concreto, o lo menos abstracto.

En resumen, para la dialéctica el objeto, ente o hecho social se explican por la relación entre esencia y fenómeno. Por sus relaciones externas un objeto no existe aislado, sino que está en relación con otros entes particulares. Esto es la concatenación universal, la totalidad concreta, la estructura social. También en los procesos comunicacionales no podemos percibir un mensaje como algo aislado, tenemos que relacionarlo con otros contextos, particularmente con el contexto social, con los “universos discursivos” de que nos hablaba Roig.

La esencia y la totalidad concreta no son percibibles por la observación simple. Las Ciencias Naturales lo hacen por instrumentos (microscopio, reactivos). Las Ciencias Sociales recurren a una herramienta particular: la ABSTRACCIÓN.²⁶ Este proceso es pues, entonces, una fase importante del proceso de producción de conocimientos, de la aprehensión de la esencia.

Vamos a describir brevemente el proceso del conocimiento, según la dialéctica, el mismo que está atravesado por la abstrac-

ción. Los pasos de este proceso se inspiran en los contenidos de “El Método en la Economía Política” de Carlos Marx.²⁷

PROCESO DEL CONOCIMIENTO

Primera parte

- a) Concreto viviente.- Es el punto de partida del conocimiento. Se trata de los objetos de la realidad, que resultan los más abstractos por inmediatos y superficiales.
- b) Representación sensorial en el sujeto.- Los objetos de la realidad se aparecen al sujeto como fenómenos.
- c) Por la abstracción la representación sensorial se transforma en una determinación abstracta (pseudoconcreción). El proceso no culmina allí (conocimiento unilateral, yerto, inmóvil). Es la fase de la destrucción de la totalidad concreta (en la economía política aparecen como elementos parciales de la realidad en forma, por ejemplo, de indicadores estadísticos). La dialéctica no se queda en la abstracción (el paso entre la representación abstracta y la categoría o concreto de pensamiento). El “concreto de pensamiento” no es otra cosa que el concreto viviente bajo la forma de pensamiento.
- d) Desde las determinaciones abstractas o pseudoconcreciones, por la misma vía de la abstracción, se avanza a la concreción o la categoría.
- e) Entonces, tenemos el concreto de pensamiento que no es sino el concreto viviente bajo la forma de pensamiento. El método que consiste en elevarse de lo abstracto a lo concreto es para el pensamiento solo la manera (la única) de apropiarse de lo concreto, de reproducirlo como un concreto espiritual.

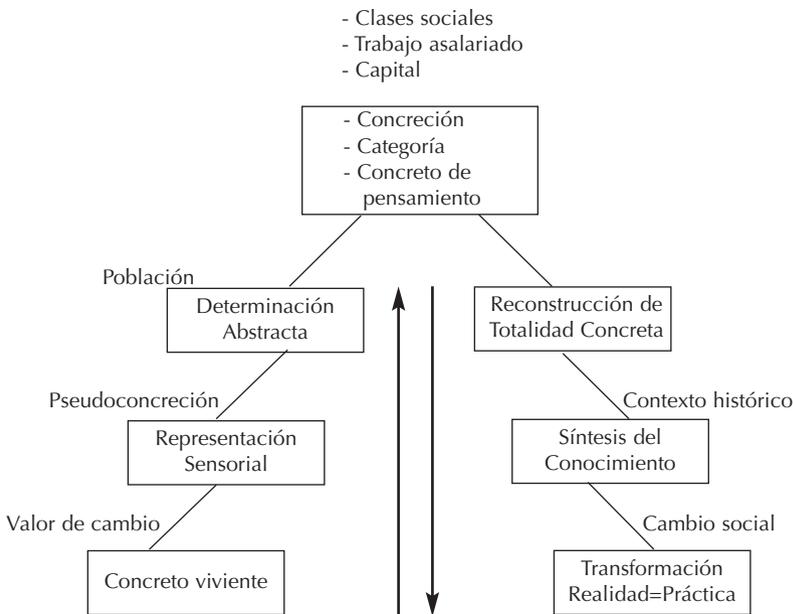
Segunda parte

- a) Reconstrucción de la totalidad concreta.- El hecho o fenómeno social es reubicado o analizado -vía pensamiento- en el contexto histórico.
- b) Se produce un viaje de regreso a la realidad. Es la síntesis de la captación de la realidad que retorna a esa misma realidad para confrontarla.
- c) El concreto de pensamiento sirve para interpretar el mundo, pero esa interpre-

tación no tiene sentido sin la transformación de ese mundo.
 d) La práctica no solo es criterio de verdad que corona el conocimiento, sino que es su savia y su raíz.

En el siguiente gráfico se representa el proceso de abstracción en el conocimiento, siguiendo las proposiciones de Marx en el análisis de los fenómenos de la economía política.

PROCESO DE LA ABSTRACCIÓN EN EL CONOCIMIENTO



Aportes de la Pedagogía Conceptual al desarrollo de la inteligencia

La lectura o el análisis crítico de mensajes tendrá suficientes fundamentaciones si es que el educando, niño, niña, adolescente, joven o adulto desarrollan su inteligencia y su pensamiento. Está fuera de duda que los mayores logros en esa formación y desarrollo se alcanzarán en los procesos educativos. Tienen, entonces, la palabra en el desarrollo de seres humanos críticos, dotados de capacidad de abstracción, la pedagogía y la didáctica. Por supuesto, estas prácticas pedagógicas y didácticas deberán estar estrechamente ligadas a las metodologías y procedimientos probados en la comunicación. En suma, en la aplicación de las orientaciones epistemológicas y metodológicas dirigidas al desarrollo de aprendizajes pertinentes, y en la explicación, comprensión e interpretación de los mensajes se encuentran el sentido y cometido de la Educomunicación.

En el capítulo referido a las vinculaciones de la educación y la pedagogía con el desarrollo de la epistemología, tuvimos la oportunidad de dar una visión general de cuáles habían sido los enfoques de las principales tendencias pedagógicas. Por un lado, encontramos las tendencias caracterizadas por el concepto de heteroestructuración del conocimiento que, como en el caso de las pedagogías tradicionales, conciben a los aprendizajes como procesos dependientes de factores ubicados fuera del sujeto. Por otro lado, las tendencias conocidas como “escuela nueva” o “escuela activa” pusieron el énfasis en el concepto de autoestructuración del conocimiento. Es decir, era el sujeto, el educando, quien

desarrollaba a partir de sí mismo los procesos de aprendizaje. Superando estos enfoques, en tiempos más recientes y con influjos hasta hoy, tenemos las tendencias cognoscitivistas, que conciben el desarrollo de la educación como un proceso evolutivo, con incidencias desde los entornos o el ambiente, pero a la vez también como producto de la actividad del sujeto.

Entre las distintas orientaciones del cognoscitivismo se destaca la Escuela Histórico Cultural, o también conocida como el Reconstruccionismo Social. En América Latina, y particularmente en Colombia y Ecuador, esta tendencia ha venido tomando el nombre de Pedagogía Conceptual. El enfoque pedagógico central de esta tendencia del Cognoscitivismo, que ha tomado indistintamente los nombres mencionados, significa un aporte preponderante a los requerimientos de la Educomunicación, que concentra sus prácticas y procedimientos en la lectura crítica de mensajes.

Cabe en este punto la pregunta: ¿por qué la Pedagogía Conceptual, a partir de sus orientaciones epistemológicas y metodológicas, tendría condiciones para convertirse en soporte de una adecuada lectura crítica de mensajes? Glosando estudios publicados por Miguel de Zubiría Samper, José Brito ha expresado: “Para afrontar los retos y exigencias de la Sociedad del Conocimiento, la Pedagogía Conceptual propone, integralmente, con la formación ética, un trabajo sostenido en lectura y en desarrollo del pensamiento”.²⁸

Dos aspectos clave de la Pedagogía Conceptual sirven de cimientos a la consolidación de una adecuada y madura lectura crítica de mensajes. Esos aspectos son: el desarrollo de instrumentos del conoci-

miento y el desarrollo de operaciones intelectuales.

LOS INSTRUMENTOS DEL CONOCIMIENTO

Miguel de Zubiría, en su libro: "Pedagogías del siglo XXI: MENTEFACTOS I, el arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar",²⁹ ha identificado los siguientes instrumentos del conocimiento:

- Las nociones
- Las proposiciones
- Los conceptos
- Las precategorias, y
- Las categorías

Por cierto, en el citado libro el autor estudia los tres primeros instrumentos del conocimiento. Por lo que tan solo vamos a hacer mención de esos tres instrumentos: nociones, proposiciones y conceptos. Se ha anunciado la aparición de una nueva publicación: "MENTEFACTOS II" que estudiará los restantes instrumentos.

Los primeros instrumentos del conocimiento, que se han señalado, se forman y fortalecen en el niño a medida que se produce su desarrollo evolutivo y con el apoyo de los procesos de aprendizaje. Remitiéndonos a los estudios de Miguel de Zubiría, referimos brevemente el contenido y significado de estos instrumentos.

Las nociones. Antes de los dos años en el niño se produce una revolución intelectual, puesto que adquiere el pensamiento, que es la más alta cualidad antropológica, es la destreza básica de la especie. Con el pensamiento se transforman también las

funciones psíquicas: los sentimientos, la memoria evocativa, el juego simbólico y las imágenes mentales. Siguiendo los planteamientos de Piaget, se expresa que la inteligencia del niño en este momento es "sensoriomotriz", ya que coordina las sensaciones con movimientos. En los primeros momentos, esta inteligencia sensoriomotriz es pre-representativa, puesto que no emplea ni utiliza re-presentaciones. El niño asimila formas, colores, posiciones, tamaños, texturas de los objetos que le rodean en el mundo. Los agrupa en clases, captura las relaciones externas entre los objetos e intuye sus interacciones también externas.³⁰

Las proposiciones. Hacia los seis o siete años el niño empieza a manejar realidades abstractas, mediante proposiciones. Inicia un desprendimiento de la realidad sensorial de los objetos, se distancia de los solos hechos y objetos singulares. Se eleva hacia el mundo de las segundas abstracciones. Esas segundas abstracciones son las proposiciones. Son abstracciones de abstracciones: abstracciones de segundo grado. Predican sobre las nociones, que son abstracciones de primer orden. De Zubiría ejemplifica que de la expresión: "Bertha es amiga de Luis", el niño pasa a la abstracción: "La amistad requiere ser fiel". "La predicación recae no sobre un objeto en particular, sino sobre el predicado, que es en sí mismo una abstracción de primer grado".³¹

Los conceptos. Hacia la terminación de la primaria, el niño maneja conceptos, que corresponden a nudos que ligan proposiciones en donde el sujeto (S) siempre es el mismo término o clase. Expresa de Zubiría que el niño, por ejemplo, comprende que la

clase “árbol” está definida por diversas propiedades. Muchas proposiciones contienen como sujeto a la clase árbol. Comprender el concepto árbol es juntar y seleccionar las propiedades esenciales. Así tenemos:

- [(Todos) los ÁRBOLES son plantas].
- [A diferencia de muchas plantas, (todos) los ÁRBOLES disponen de una sólida coraza exterior que los protege].
- [(Algunos) ÁRBOLES producen flores en ciertas épocas del año].
- [Existen grandes ÁRBOLES y muy pequeños (los arbustos)].

Las proposiciones que estaban aisladas se unen y originan nudos proposicionales complejos: estos nudos son los conceptos. Entonces, los conceptos son conjuntos organizados de abstracciones: abstracciones de abstracciones. La inteligencia del niño se eleva de la realidad concreta y singular. Es el ascenso desde lo concreto hacia lo abstracto. En este momento, la inteligencia en lugar de abrirse hacia las cosas y hacia el lenguaje, se abre hacia dentro, se dobla sobre sí misma. El niño ya no utiliza tan solo abstracciones de segundo grado, sino que las examina, las organiza y las disecciona. El preadolescente está en el umbral de la lógica y de la psicología.³²

LAS OPERACIONES INTELECTUALES

El desarrollo de los instrumentos del conocimiento permite a los educandos el manejo de estructuras mentales fundamentales para hacer productivos la inteligencia y el pensamiento. A partir de esto, las destrezas intelectivas alcanzadas abren las posibilidades de que se pongan en ejercicio

operaciones intelectuales. Con ello el educando estará en condiciones de operar los conocimientos existentes en el mundo y de producir conocimientos sobre la base de sus propias potencialidades. Miguel de Zubiría ha identificado las siguientes operaciones intelectuales:

- Las operaciones nocionales: proyectar, introyectar, comprender y nominar.
- Las operaciones proposicionales: proposicionalizar, ejemplificar, codificar y decodificar.
- Las operaciones conceptuales: supraordinar, infraordinar, isoordinar y excluir.
- Las operaciones formales: deducir, inducir y transducir.
- Las operaciones precategoriales: argumentar, derivar, definir y subargumentar.

Tal como ocurrió con el caso de los instrumentos del conocimiento, el mismo pedagogo colombiano en su obra MENTE-FACTOS I ha tratado y estudiado las operaciones intelectuales nocionales, proposicionales y conceptuales. Ha ofrecido estudiar las restantes operaciones en MENTE-FACTOS II. Nos limitaremos a anotar sucintamente el significado de las operaciones que han sido objeto de estudio.

OPERACIONES INTELECTUALES NOCIONALES:

Introyectar: es la comparación que hace el niño de las nociones de los objetos con aquellas que ya las tiene almacenadas en su “imaginario”.

Proyectar: es el acto de encontrar correspondencia entre las nociones que ya ha interiorizado el niño con los objetos presentes en su entorno.

Nominar: es el acto de encontrar la palabra apropiada para una imagen mental y decirla. O también convertir las imágenes mentales en pre-proposiciones lingüísticas.

Comprender: gracias a esta operación es factible conversar y dialogar. Se extraen los pensamientos contenidos en las frases que se escuchan. Gracias a esta operación se absorben las nociones de la cultura. El niño atribuye significado a las oraciones que escucha. “Comprende” las palabras y las cadenas armadas mediante frases sencillas.³³

OPERACIONES INTELLECTUALES PROPOSICIONALES

Proposicionalizar: es la conversión de hechos aislados y concretos en proposiciones, en abstracciones. El adolescente descubre regularidades en un hecho y acontecimiento singular.

Ejemplificar: a diferencia de la proposicionalización, la ejemplificación retrocede desde la proposición hasta los casos y acontecimientos reales. El educando descubre un puente para referir los casos y las situaciones singulares a reglas, regularidades o “leyes”.

Codificar: el pensamiento establece nexos y puentes con el lenguaje. Codificar significa plasmar o convertir pensamientos en relatos. Comunicar pensamientos. Sin el lenguaje, el pensamiento sería imposible.

Decodificar: decodificar es la operación recíproca de codificar. No solo damos a comprender nuestro pensamiento por el lenguaje, sino que también comprendemos el pensamiento expresado por el lenguaje o el habla de los otros.³⁴

OPERACIONES INTELLECTUALES CONCEPTUALES

Supraordinar: unos conceptos son inclusores de otros. Incluir una clase menor en una clase mayor.

Excluir: los conceptos se oponen o excluyen mutuamente. Excluir o negar un nexo entre dos clases adyacentes.

Isoordinar: hay alguna correspondencia entre los conceptos. Establecer relaciones y nexos entre clases adyacentes.

Infraordinar: unos conceptos están incluidos en otros. Una clase contiene varias subclases.³⁵

Aunque no estamos, por el momento, en condiciones de hacer una síntesis adecuada de los instrumentos y operaciones de la inteligencia en los niveles más avanzados, queremos sin embargo hacer unos breves señalamientos en torno al sentido y contenidos de las “categorías”, toda vez que éstas como instrumentos y operaciones de la inteligencia son de suma importancia para los jóvenes de los niveles de formación secundaria y superior.

Se ha indicado que los jóvenes de los niveles superiores tienen que reunir los conceptos aislados en sistemas complejos, guardando una interdependencia dinámica. Esta afirmación tendría relación con expresiones de Lev Vigotsky:

“Las categorías se apropian de las leyes complejas de cualquier sistema en sus interdependencias, pero capturan aquellas leyes en su dimensión abstracta... Es decir, que el pensamiento categorial refleja las leyes generales que ligan la vida de los sistemas (económicos, políticos, religiosos...) y no se

refieren a leyes singulares que rigen la dialéctica concreta de los sistemas concretos en circunstancias concretas".³⁶

También se ha expresado que el pensamiento categorial es propio de los adultos. Es dialéctico porque significa un ascenso de las leyes generales que regulan la vida, a la singularidad de los fenómenos singulares. Este sería el nivel más alto del conocimiento humano, donde se manejarían los paradigmas como instrumentos intelectuales. En el pensamiento categorial y científico se desarrollarían las operaciones intelectuales de deducción, inducción y argumentación. Además, se propende a la promoción del pensamiento creativo e inventivo.³⁷

Para que una lectura o análisis crítico de mensajes sea un ejercicio adecuado, formativo y orientador debe contar con las bases intelectivas necesarias, lo cual se logra mediante la práctica permanente de la "gimnasia intelectual". Esto es precisamente lo que se persigue con el manejo de los instrumentos del conocimiento y de las operaciones intelectuales. Pero esto solo es posible en espacios educativos abiertos, emprendedores e innovadores. Esta es la demanda de la nueva pedagogía y de una educación que busca desarrollar educandos creativos y productivos.

Con el fin de que nuestros niños, niñas, preadolescentes y jóvenes logren dominar el manejo de los instrumentos del conocimiento y de las operaciones intelectuales a que hemos hecho referencia, se requiere urgentemente un vuelco de ciento ochenta grados en los sistemas educativos. Debemos esperar que algún día en nuestro país se hagan realidad los postulados planteados desde la Pedagogía Conceptual en el

intento fallido de reforma curricular propuesto en 1994. En esa oportunidad nuestro país recibió la asesoría pedagógica y científica de los hermanos Julián y Miguel de Zubiría Samper. Entre esos postulados vale mencionar los siguientes:

- *La escuela tiene que jugar un papel central en la promoción del pensamiento, las habilidades y los valores.*
- *La escuela debe concentrar la actividad intelectual garantizando que los alumnos aprehendan los conceptos básicos de la ciencia y las relaciones entre ellos.*
- *La escuela deberá diferenciar la pedagogía de la enseñanza y del aprendizaje.*
- *Los enfoques pedagógicos que intenten favorecer el desarrollo del pensamiento deberán diferenciar los instrumentos del conocimiento de las operaciones intelectivas y, en consecuencia, actuar deliberada e intencionalmente en la promoción de cada uno de ellos.*
- *La escuela tendrá que reconocer las diferencias cualitativas que existen entre alumnos de períodos evolutivos diferentes y actuar consecuentemente a partir de allí*".³⁸

Para concluir con estos comentarios relacionados con los aportes de la Pedagogía Conceptual al desarrollo de una lectura crítica de mensajes, queremos dejar mencionado que el varias veces citado Miguel de Zubiría Samper ha propuesto que la lectura de textos tendría, al menos, seis niveles. Esos niveles de lectura se desarrollan en un proceso ascendente que va desde lo más simple hasta lo más complejo, desde lo fonético que insiste en la captación de los significantes hasta lo categorial y científico, que es la más alta expresión de la asimilación y recreación de los contenidos y de las significaciones.

Esos niveles de lecturas son los siguientes:

- a) Lectura fonética
- b) Decodificación primaria
- c) Decodificación secundaria
- d) Decodificación terciaria
- e) Lectura categorial
- f) Lectura metasemántica

No es una exageración si es que se afirma que nuestros estudiantes de los distintos niveles pobremente han desarrollado y se han quedado con la lectura fonética. Se han empantanado en los significantes, sin trascender hacia los significados. No han desarrollado su inteligencia. No cabe la menor duda de que aquí se encuentra la más grave limitación para desarrollar todo tipo de lectura: de textos, de imágenes, de filmes, de carteles, de afiches, de obras de arte, de paisajes, de los acontecimientos políticos y sociales, en fin, del mundo y de la realidad en su conjunto. José Brito, en la ponencia que ya mencionamos, al comentar esta teoría de las seis lecturas, cita unos interesantes pensamientos de Fernando Savater sobre el poder de la lectura en la vida cultural:

*“Leer es siempre una actividad en sí misma intelectual, un esbozo de pensamiento, algo más activamente mental que ver imágenes: después de la palabra oral, la voz escrita es el más potente tónico para el crecimiento intelectual que se ha inventado. Uno de los peores disparates de cierta pedagogía actual –y mira que hay dónde elegir!– es retrasar el aprendizaje de la lectura, como si fuese algo secundario empezar a leer antes o después... Fomentar la lectura y la escritura es una tarea de la educación humanista que resulta más fácil de elogiar que de llevar eficazmente a la práctica”.*³⁹

Lo expresado corrobora las reflexiones que hemos hecho en este trabajo, particularmente, en torno a la preocupante realidad de que nuestros jóvenes, sintiéndose atiborrados por la invasión icónica, están despreciando la lectura y la escritura, y con ello están matando su capacidad de pensar. ¿A qué futuro nos vemos abocados si no damos un giro espectacular para desarrollar la inteligencia de nuestros educandos? ¿Y si no desarrollamos la capacidad de abstracción mediante la lectura comprensiva e inteligente?

Ilustran mucho el contenido de nuestras reflexiones las siguientes ideas del mismo profesor Brito cuando en su ponencia, refiriéndose a la teoría de las seis lecturas, señala:

*“La lectura comprensiva constituye el material básico para que el alumno de allí obtenga las ideas que posteriormente habrá de organizar uniendo instrumentos de conocimiento con operaciones intelectuales, lo cual producirá una comprensión y asimilación significativas de lo que estudie en ese momento. Un egresado de cualquier nivel, con un dominio lector, podrá enfrentarse a diversos textos y continuar su autoformación. Dominar las diferentes destrezas psicolingüísticas constituye la base firme para acceder al conocimiento científico, a la estructuración de niveles de pensamiento altos y a eliminar el subdesarrollo”.*⁴⁰

Orientaciones metodológicas para una lectura crítica de los mass media

Queremos culminar este capítulo que ha estado referido a una propuesta de lineamientos epistemológicos y metodológicos para desarrollar el análisis crítico de mensajes, sintetizando y comentado algunas orientaciones tendientes a hacer prác-

tica una pedagogía que involucre el trabajo con los medios de comunicación. Estas orientaciones se inspiran básicamente en criterios y planteamientos hechos por Francisco Gutiérrez Pérez, educador y comunicólogo español que ha residido y trabajado por largo tiempo en países de América Latina. Nos vamos a remitir, de modo particular, a la obra: “El Lenguaje Total, una Pedagogía de los Medios de Comunicación”.⁴¹

En el contexto de esta investigación que hemos trabajado hay una reflexión en la que se ha insistido con alguna reiteración. Se trata del relieve que hoy ha alcanzado la evidente invasión de los mensajes icónicos, a través de los medios de comunicación masiva, particularmente la televisión. El razonamiento que hemos hecho es que tenemos el peligro de que este atosigamiento icónico puede representar un menoscabo para el desarrollo del pensamiento de los educandos, puesto que se vería afectada la capacidad de abstracción, lo que consecuentemente devendría en posibilidades disminuidas para una adecuada lectura crítica de los mensajes.

Por supuesto, no pensamos que la imagen como elemento preponderante de los mensajes deba ser satanizada ni que a los educandos se les deba coartar el disfrute de ser espectadores de la televisión, el vídeo o el cine. A lo que apostamos es a lograr que niños, niñas y jóvenes no sean consumidores inconscientes de esos productos. Planteamos un acceso crítico a los medios y a los mensajes. Proponemos el ejercicio de los procesos de abstracción intelectual como una predisposición para esperar con criterio todo lo que circula en dichos medios.

Aparentemente, las proposiciones que hace Gutiérrez podrían visualizarse como opuestas a los puntos de vista que hemos venido sosteniendo en este trabajo. Pero no, porque como ya lo veremos, el autor español no es que ponga de relieve la imagen en desmedro de la crítica y el razonamiento, sino que hace un llamado a desarrollar una pedagogía de la percepción con miras a alcanzar el desarrollo del pensamiento intuitivo, crítico y creativo.

Esto nos lleva a recuperar las orientaciones metodológicas de este autor, puesto que no se trata de desterrar los medios de los procesos de formación y de aprendizaje, sino más bien de potenciar la utilidad y riqueza de los medios y de los mensajes icónicos, verbales, acústicos o gestuales. Todo esto está en la línea de una educación que ponga énfasis en el desarrollo de la inteligencia y en el desarrollo de valores humanos, éticos y cívicos. Esto, ciertamente, tiene una sólida base de sustentación ontológica y antropológica. El ser humano no es unidimensional. No es solo inteligencia. Es razón, es inteligencia emocional, sentimiento, sensación, percepción, voluntad. Es un ser integral, que busca realizarse material y espiritualmente, siempre perfectible, aunque siempre insatisfecho.

Gutiérrez hace la reflexión de que la cultura actual destaca el uso de dos lenguajes básicos: el de la imagen y el de los sonidos. Expresa que hoy día hay el peligro de caer en desequilibrios, puesto que se está pasando de la supremacía de lo abstracto, dado por el lenguaje escrito, a lo sensorial y subjetivo, que se basan en la importancia de la imagen y el sonido. Ninguno de ellos por separado definen la esencia del ser humano ni sus anhelos de

realización. Plantea la necesidad de apelar al desarrollo del lenguaje total, que guarde correspondencia con el carácter de totalidad que tiene el hombre. Ese lenguaje tiene tres clases de expresión con tres clases de signos diferentes: las palabras, las imágenes y los sonidos.⁴²

Plantea también el autor que para comprender el problema pedagógico hay necesidad de tener en cuenta los elementos del lenguaje total, que se manifiestan en la expresión kinésica, oral y escrita. La kinésica hace referencia a los movimientos corporales no vocales relacionados con la comunicación. Se resalta el poder de los signos kinésicos o de las formas no verbales, haciéndose la sugerencia de integrarlos al proceso educativo. Por otro lado, se afirma que el lenguaje oral o habla ha sido la invención más importante entre los seres vivos, al mismo tiempo que se pone de relieve el impacto que tiene la palabra en la vida humana, por lo cual esta forma de expresión debe ser valorizada en los medios de comunicación.

En fin, se indica que la escritura es representación del habla. Es la expresión física de los signos hablados. En esta parte el autor introduce algunas reflexiones que pudieran resultar aparentemente polémicas, desde el debate epistemológico. Hace la acotación de que “la inteligencia no es la vía más natural del conocimiento”, sino que las vías más naturales son la intuición, los sentidos, los sentimientos, las emociones. Desde consideraciones sostenidas por la Filosofía y la Epistemología, hemos dejado expresado que la inteligencia llega, gracias a mediaciones, al conocimiento, y que éste es producto de un proceso que tiene en las sensaciones su punto de partida. Por

cierto que el autor concluye con la esclarecedora afirmación de que la escritura es un instrumento privilegiado de la inteligencia.⁴³

Con toda seguridad el aporte más sustancial de Gutiérrez se encuentra en el acápite relacionado con el enfoque para desarrollar una pedagogía de los medios de comunicación. Empieza manifestando que los sistemas educativos han puesto en práctica el uso de metodologías tradicionales caracterizadas por una enseñanza eminentemente verbalista. El proceso pedagógico consistía en la entrega pasiva de pensamientos ya hechos en forma escrita y oral. Lo que se requiere es dar preeminencia al lenguaje total, donde la percepción es integral porque involucra a todos los sentidos. Reclama que los jóvenes necesitan un sacudón sensorial. Comunicarse no significa tan solo transmitir ideas o hechos, sino que requerimos nuevas formas de percibir las cosas, incluso cambiando significados y contenidos. Se hace un intento por aproximarnos a una comprensión del auténtico lenguaje humano o lenguaje total:

*“...el lenguaje humano exige que sea todo el ser el que se exprese y esto no puede hacerse por medio de unos signos aprendidos convencionalmente, ficticios e impersonales; la expresión es para el ser humano una manera de realizarse, de constituirse, de irradiarse. Ser es hacerse: todo hombre está en acto. Hemos pues de valorar los signos como significantes y no solo como portadores estáticos de significados específicos e invariables”.*⁴⁴

Se acentúa la idea de que desarrollar el lenguaje total demanda dejar de mantener el dogmatismo magistral como método de enseñanza. Nadie puede presumir que po-

see “la” verdad. Por ello tiene sentido la educación, porque “es una búsqueda y una puesta en común de significados o de respuestas válidas para la vida del hombre”.

Pero, ¿cuál ha de ser el destino de la educación? Educar será despertar las posibilidades y potencialidades de los individuos y de las sociedades. Los educadores deberán dejar de dar importancia a la selección de conocimientos.

*“Estos conocimientos habrán de surgir de las circunstancias y de las necesidades reales de los educandos y de su enfrentamiento con la semiótica social y la semiótica de los medios de comunicación”.*⁴⁵

Al hacerse la afirmación de que la pedagogía de hoy debe definitivamente insistir en la idea de que el aprendizaje va más allá de la transmisión de conocimientos, Gutiérrez se propone el planteamiento de un nuevo enfoque metodológico en pedagogía para trabajar con los medios de comunicación. Ese nuevo enfoque metodológico lo resume en las siguientes expresiones:

*“...creemos que el adiestramiento en un lenguaje de símbolos concretos ha de acelerar sin duda el ritmo de reconocimiento y ha de proporcionar al educando los instrumentos adecuados que lo defenderán contra la masificación y domesticación tan características de quienes ‘consumen’ técnicas de comunicación en forma pasiva. Sabemos que dominando la semiótica y la creatividad, el hombre reducirá las posibilidades de ser un mero ‘objeto’ a merced de fuerzas externas y asumirá como sujeto las probabilidades de dominarlas”.*⁴⁶

Lo señalado por Gutiérrez respecto de la necesidad de un nuevo enfoque meto-

dológico en pedagogía para trabajar con los medios, se encuentra reforzado por una demanda que ha hecho Peter Mac Laren de que hay una desesperada urgencia de desarrollar en la escuela una ciudadanía alfabetizada en el lenguaje de los medios. Este autor se expresa del siguiente modo:

*“En el debate educativo de nuestros días no se habla de la desesperada necesidad que tienen nuestras escuelas de crear una ciudadanía alfabetizada en el lenguaje de los mass-media, capaz de interrumpir, contestar y transformar el aparato de éstos, de manera que pierdan su poder de infantilizar a la población y dejen de crear sujetos sociales pasivos, temerosos, paranoicos y apolíticos”.*⁴⁷

Cuatro pasos tiene la propuesta metodológica planteada por Gutiérrez para desarrollar una pedagogía productiva en el manejo, explicación, comprensión e interpretación de los medios de comunicación y sus mensajes. Esos cuatro pasos son procesos no únicos, flexibles y cerrados que deben ser adecuados según las características de los educandos y también de acuerdo a su grado de madurez intelectual y emocional. Esos pasos son:

- a) Percibir y denotar
 - b) Intuir y connotar
 - c) Razonar y criticar
 - d) Sentir y crear
- a) PRIMER PASO: EDUCACIÓN DE LA PERCEPTIVIDAD O LECTURA DENOTATIVA DEL SIGNO

Se parte de la afirmación de que el hombre originariamente habría desarrollado la comunicación visual, sonora y concreta. Luego se sucedieron la comunica-

ción hablada y escrita. Contemporáneamente, gracias a la imagen y al sonido habría un enriquecimiento en las posibilidades de comunicación. Esto de alguna manera lo ha corroborado R. Gubern, cuando afirma:

*“...la iconicidad como categoría gnóscica precedió filogenéticamente y ontogenéticamente a la verbalidad, y esta prioridad sigue siendo en buena parte cierta en la producción cultural contemporánea, porque la aparición de nuevos objetos (por ejemplo: instrumentos) o seres (por ejemplo: especies mutantes) se produce antes de que suelen existir nombres para ellos y cuando poseen ya una presencia icónica que puede ser inmediatamente fijada (fotográficamente o dibujada, por ejemplo)”.*⁴⁸

Sobre la base de esta afirmación, para Gutiérrez habría una verdadera revolución si la transmisión de una comunicación se hace a través de los mismos contornos y expresiones de la realidad, antes que por sus representaciones abstractas. Habría una doble función en toda imagen: se referiría, en primer lugar, al objeto que se pone ante nuestros ojos, y, en segundo término, nos presenta las formas significantes respecto de cómo ese objeto es visualizado por el creador de la imagen. Entre el signo o imagen y el objeto se daría una relación de denotación. Y entre signo-objeto-sujeto habría una referencia connotativa o subjetiva.

Este primer paso metodológico para la educación de la perceptividad es en realidad un llamado a desarrollar la lectura denotativa de los signos, imágenes o significantes. Y la forma más idónea y efectiva de alcanzar logros en esa lectura es acrecentando y cualificando la capacidad de ob-

servación y de objetividad del educando. Es importante también en la educación de la perceptividad desarrollar la agudeza sensorial.

Lo que realmente interesa en este primer paso metodológico es que los educandos obtengan el máximo de respuestas sensoriales tanto en cantidad como en calidad. Señala el autor que esto es absolutamente posible de conseguirlo, ya que el “consumidor” de medios, de modo natural, no es pasivo desde el punto de vista de la perceptividad. Las reacciones frente a las percepciones son actitudes primarias consustanciales a la naturaleza humana. En la explicación de este primer paso, Gutiérrez nos comparte su comprensión de la percepción, expresando que “es la vía natural que lleva a un enriquecimiento humano que se basa en el conocimiento sensible de los objetos o en la representación sensible de los mismos”.⁴⁹

b) SEGUNDO PASO: EDUCACIÓN DE LA INTUICIÓN O LECTURA CONNOTATIVA

Tenemos necesidad imprescindible de educar el pensamiento intuitivo. La intuición es un elemento inevitable en los procesos de apreciación de una obra de arte, de una película o de un mensaje cualquiera.

Reaccionamos aceptando o rechazando intuitivamente la presencia de los signos o imágenes. En la actualidad, por la variedad de medios y mensajes que se difunden, las formas cómo reaccionamos ya no se encuentran supeditadas a esquemas o cánones rigurosos.

Pareciera que los perceptores hoy están más abiertos a una diversidad casi ilimitada de interpretaciones de la música, de la

pintura, del cine, del teatro, de la propaganda y de todas las demás expresiones que circulan en los espacios culturales y cotidianos. Gutiérrez habla de que gracias a la presencia de los medios hoy existe un “muestrario de significantes”, al que según las opciones fisiológicas, psicológicas y culturales tenemos acceso creativo y activo como espectadores. Lo importante será compartir de modo dialógico las respuestas y reacciones ante esos significantes. Es decir, surge la necesidad de intercambiar significados. Esto es posible cuando esa interrelación de significantes y significados se pone en práctica mediante técnicas grupales y participadas. Este sería el aspecto nuclear de este segundo paso de la metodología para una educación de la perceptividad. Si la pedagogía para el manejo y uso de los medios de comunicación tiene estas caracterizaciones, superaremos la limitación de concebir a dichos medios como simples técnicas audiovisuales. De otro lado, no superar esa limitación significaría reproducir los moldes metodológicos de la pedagogía tradicional que se ha esterilizado con el uso exclusivo de las solas expresiones verbales.

Además de la riqueza que representa el intercambio grupal de los significados, el manejo gratificante y fecundo de los medios de comunicación transforma a los educandos en seres más espontáneos. Se descubren a sí mismos en sus potencialidades y tienen la oportunidad de diseñar sus propios proyectos de vida, a la vez que llegarán a vincular éstos con los proyectos de construcción de la comunidad y de la sociedad. Gutiérrez traduce el invaluable sentido de compartir e intercambiar el resultado de las percepciones e intuiciones personales, a través de estas expresiones:

“La educación resultará tanto más válida cuando el educando trata de estructurar en su ser valores que le sean propios. Por la educación ha de llegar el alumno a descubrir su propia dialéctica con la vida”.⁵⁰

c) TERCER PASO: CRITICIDAD Y PERSONALIZACIÓN

El tercer momento metodológico está destinado a la valoración que hacen los educandos de sus respuestas y de las características que han alcanzado tanto las explicaciones denotativas como las interpretaciones connotativas en la lectura de mensajes. Este tercer paso es a la vez una evaluación de los niveles de crítica y objetividad que ha tenido el proceso dialéctico de la lectura de mensajes. Gutiérrez destaca el enfoque y proyecciones implícitos en las visiones denotativas y connotativas de la lectura de mensajes:

“Las respuestas subjetivas (connotativas) al ser valoradas a la luz de la objetividad de la denotación realizada previamente han de tener un doble enfoque: por un lado el examen de la estructura global de la obra y por otro el estudio de las repercusiones que dicha obra puede tener en la vida del educando”.⁵¹

Esta valoración o evaluación de las respuestas o reacciones en los mensajes nos lleva a la “racionalización” de la percepción que hemos procesado ante el espectáculo que nos han transmitido los medios.

El proceso de crítica o racionalización tiene una triple finalidad. En primer lugar, es importante que el educando al hacer la valoración de la obra llegue a descubrir el contexto histórico de esa producción. Es decir, hay necesidad de tener una visión histórica global de la obra que ha sido objeto de percepción e interpretación.

En segundo término, es necesario que el educando pase de la condición de espectador o receptor al estatus de recreador o autor de la historia. Esta es una de las más destacadas cualidades de la recepción activa de mensajes. Al mismo tiempo, es indispensable que el receptor identifique la ideología y los intereses del autor o comunicador de la historia, así como del medio que difunde el producto.

En fin y en tercer lugar, la obra o historia no puede ser una abstracción para el receptor, tiene que llegar a involucrarse en su vida. Hay que indagar cuáles fueron las motivaciones que llevaron al comunicador a producir ese mensaje. La percepción e interpretación de ese producto debe incidir en las proyecciones humanas de quien es sujeto de la lectura de mensajes.

Es de suma importancia involucrar las interpretaciones de los mensajes o historias en los proyectos tanto individuales como sociales. De esto pueden resultar lecciones que empujen o enriquezcan los propósitos de desarrollo personal de los receptores y de la construcción de la prosperidad en el ámbito de las colectividades. Para el citado Mac Laren se tendría la oportunidad de incorporar el producto de esas interpretaciones en los contextos políticos y sociales. He aquí su manera de pensar:

“El tipo de enfoque curricular que se necesita hoy en día en las escuelas es aquel que reaccione activamente contra la amnesia histórica creada por las formas contemporáneas de culturas basadas en los mass-media. Deberíamos invitar a los estudiantes a analizar por qué se sienten identificados con Dirty Harry o con Rambo, y empezar a historizar dicha identificación en el contexto de los acontecimientos políticos y sociales que vive el país”.⁵²

d) CUARTO PASO: LA CREATIVIDAD

En este paso se pone el acento en la “expresión personal” o “autoexpresión vital”. El educando debe alcanzar la capacidad de manejar, organizar y crear sonidos, imágenes, movimientos, esquemas de representación. En este propósito los medios de comunicación son fuente de autoexpresión. No hay que olvidar que hoy la juventud se expresa, habla, piensa, sueña y vive por las imágenes. Por ello, el manejo de los medios de comunicación y el disfrute de la percepción de mensajes son posibilidades para la creatividad y el desarrollo personal. Gutiérrez se remite a Paulo Freire para resaltar la importancia de la comunicación creativa en los procesos de aprendizaje de los educandos. Vale mencionar unas expresiones del pedagogo brasileño:

“...solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros”.⁵³

Agrega Gutiérrez:

“Este tipo de pedagogía fundamentada en la comunicación creativa exige que los educandos sean actores y no meros espectadores de la acción educativa”.⁵⁴

Pero más allá de esto, se afirma también que “para poder expresarse bien no solo es necesario conocer, sino sentir”. Este paso tiene aproximaciones al momento epistemológico de descenso del proceso de abstracción, donde tenemos que el sujeto que ha llegado al concreto de pensamiento hace un retorno a la realidad y a la praxis para transformar creativamente esa misma realidad que ha logrado comprender.

Asimismo el comunicólogo español proponente de esta metodología sobre la pedagogía de la percepción, remarca la misión que tienen los educadores de apoyar a los educandos en el desarrollo de la expresividad y de la creatividad. Este cometido de la nueva educación se resume en los siguientes pensamientos:

*“Es misión de los educadores buscar a través de una pedagogía fundamentada en los medios de comunicación, las posibilidades que permitan al hombre una mayor expresividad. No es un sueño irrealizable crear una serie de condicionamientos que basados en los medios de comunicación social permitan al hombre expresarse con el máximo de creatividad”.*⁵⁵

En correspondencia con esta posición se declaran como nefastas las actitudes de la pedagogía tradicional que tendió consciente o inconscientemente a reprimir o a coartar la creatividad de los educandos. De allí que podamos afirmar que la libertad y la apertura son bases fundamentales para el desarrollo del pensamiento y de la inteligencia, y consecuentemente para conseguir que niños, niñas, adolescentes y jóvenes alcancen destrezas para el análisis crítico de mensajes.

El autor que hemos estudiado en esta última parte de nuestro estudio cierra sus proposiciones sobre la propuesta metodológica acerca de la educación de la percepción, puntualizando la importancia de la dialogicidad en los procesos educativos y comunicacionales. Nosotros debemos adjudicar a este mismo elemento una ubicación preponderante en la praxis de la Educomunicación.

Pero también se pone de manifiesto que este diálogo, intercambio o trabajo partici-

pado tienen que desarrollarse como cualidad de la dinámica de grupos, debiendo proyectarse y prolongarse en la vida de las instituciones y de la sociedad. Por cierto, es de advertir que al practicar la dialogicidad los integrantes de los grupos deben jugar el papel de comunicadores y receptores, a la vez. Además, para que en esos grupos se profundice el sentido de la dialogicidad los integrantes han de conferir importancia a la empatía y han de desarrollar la “sensibilidad alterocéntrica”. En ese contexto habría la posibilidad de que la empatía enriquezca las interpretaciones personales de los mensajes y adquieran un valor especial los significantes.⁵⁶

En otro estudio del mismo Francisco Gutiérrez se pone mucho énfasis en el valor y productividad de la dialogicidad, como vía para hacer efectiva la dimensión comunicacional y para alcanzar la creatividad en las formas expresivas de los educandos. Gutiérrez ha señalado:

*“La educación es comunicación. Sin comunicación no puede darse verdadera educación. Precisamente el problema más serio del sistema escolar tradicional es la falta de comunicación. La transformación social que anhelamos todos no podría darse fuera del proceso de la comunicación. Toda transformación humana y social es consecuencia de la dialogicidad. Por eso creemos que la comunicación horizontal y participada es el único proceso capaz de realizar al hombre como hombre y de llevarlo a la creación y al compromiso. Para permitir esa situación dinámica, de evolución constante, es indispensable la comunicación dialógica que origina el pensar crítico”.*⁵⁷

Para concluir con esta exposición de la propuesta metodológica acerca de la edu-

cación de la perceptividad, vale la pena que hagamos dos comentarios finales.

Primero, que son absolutamente rescatables en lo metodológico los pasos diseñados para la captación y aprehensión de la percepción, como estrategia para el desarrollo de la lectura crítica de mensajes. Las recomendaciones hechas en la secuencia de esta metodología son aplicables plenamente para un análisis adecuado, productivo y creativo del sentido y significación de los mensajes.

En segundo lugar, encontramos que en el fondo y contenido de esta metodología están presentes las líneas fundamentales del proceso de abstracción comentadas en sus bases epistemológicas con anterioridad.

En efecto, si revisamos el esquema de la metodología expuesta por Gutiérrez, tene-

mos que el primer paso “percibir y denotar” equivale al punto de partida del conocimiento que es la percepción primera del “concreto viviente”, es decir, la realidad tal como ella se nos presenta, en su exterioridad, superficialidad, inmediatez y apariencia. El segundo paso “intuir y connotar” corresponde al momento de ascenso o de abstracción, esto es, la aprehensión o identificación del sentido más profundo de las determinaciones y características de la realidad. El tercer paso “razonar y criticar” se equipara con el descubrimiento de las causas de las cosas, es el momento de la captación del “concreto de pensamiento”. El cuarto paso “sentir y crear” no sería otra cosa que el camino de descenso del pensamiento a la realidad, a la práctica, al contexto histórico, donde los sujetos tienen que actuar para transformar la realidad.

NOTAS

- 1 GUBERN, R. Op. Cit. pp. 400 y 401.
- 2 RAMONET, I. *La tiranía de la comunicación*. Madrid. Editorial Debate, S. A.. 1998. pp. 18 y 19.
- 3 Ibidem. p. 19.
- 4 Cfr. GUBERN, R. Op. Cit. p. 405.
- 5 RAMONET, I. Op. Cit. p. 23.
- 6 Ibidem. p. 32.
- 7 Ibidem. p. 40.
- 8 Ibidem. p. 48.
- 9 Ibidem. pp. 48 y 49.
- 10 Ibidem. p. 50.
- 11 Ibidem. p. 59 y 60.
- 12 Ibidem. p. 60.
- 13 Ibidem. p. 63.
- 14 Cfr. SARTORI, G. *Homo videns, la sociedad teledirigida*. Madrid. Santillana, S. A. Taurus. 1998. 159 pp.
- 15 Ibidem. pp. 24 y 25.
- 16 Cfr. DE ZUBIRÍA, M. *Teoría de las seis lecturas: del preescolar a la universidad*. Santafé de Bogotá. Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia. 1993. p. 6.
- 17 Cfr. SARTORI, G. Op. Cit. pp. 25 y 26.
- 18 Ibidem. pp. 32 y 33.
- 19 Ibidem. p. 47.
- 20 Ibidem. p. 48.
- 21 Cfr. BARRAGÁN, H. Op. Cit. pp. 39 y ss.
- 22 Ibidem. pp. 47 y ss.
- 23 TAPIA, D. (Compilador). Op. Cit. p. 72.
- 24 BARRAGÁN, H. Op. Cit. p. 67.
- 25 Ibidem. p. 68.
- 26 Cfr. MARX, C. *El Capital*, Tomo I, Prefacio a la primera edición alemana. Madrid. EDAF, Ediciones – Distribuciones, S. A. 1.129 pp.
- 27 Cfr. MARX, C. *El Método en la Economía Política*. México. Editorial Grijalbo, S. A. 1971. Pp. 41 y ss.
- 28 BRITO, J. *La pedagogía conceptual y su proceso en el Ecuador*, Conferencia en el Simposio Pedagógico: “La educación ecuatoriana y las corrientes pedagógicas en vigencia”. Quito. Coordinadora Nacional de ONGs de Educación. 1998. p. 11.

- 29 DE ZUBIRÍA, M. *Pedagogías del siglo XXI: MEN-TEFACTOS I, El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*
- 30 Ibidem. pp. 99-103.
- 31 Ibidem. pp. 104-106.
- 32 Ibidem. pp. 107-109.
- 33 Ibidem. Pp. 114-117.
- 34 Ibidem. pp. 160-162.
- 35 Ibidem. pp. 166-175-
- 36 VIGOTSKY, L. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1986. p. 28. Citado en REFORMA CURRICULAR.- FUNDAMENTOS. Quito. MEC. 1994. p. 25.
- 37 Cfr. REFORMA CURRICULAR.- FUNDAMENTOS Op. Cit. p. 25.
- 38 Ibidem. p. 23.
- 39 SAVATER, F. *El valor de educar*, citado por BRITO, J. Op. Cit. p. 19.
- 40 BRITO, J. Op. Cit. p. 20.
- 41 Cfr. GUTIÉRREZ, F. *El Lenguaje Total, una Pedagogía de los Medios de Comunicación*. Buenos Aires. Editorial Humanitas. 1973. 205 pp.
- 42 Ibidem. pp. 83-87.
- 43 Ibidem. pp. 87-97.
- 44 Ibidem. p. 102.
- 45 Ibidem. p. 105.
- 46 Ibidem. pp. 107 y 108.
- 47 MAC LAREN, P. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona. Ed. Paidós. 1997. Separata contenida en NARANJO, M. P. y TAPIA, D. (Compiladores) Op. Cit. p. 80.
- 48 GUBERN, R. Op. Cit. p. 49
- 49 GUTIÉRREZ, F. Op. Cit. pp.110-118.
- 50 Ibidem. p. 123.
- 51 Idem.
- 52 NARANJO, M. P. y TAPIA, D. (Compiladores) Op. Cit. p. 81. El texto de esta cita está contenido en la separata de la obra de Peter Mac Laren que ya hemos mencionado.
- 53 FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Citado por GUTIÉRREZ, F. Op. Cit. p. 128.
- 54 GUTIÉRREZ, F. Op. Cit. p. 128.
- 55 Ibidem. p. 130.
- 56 Ibidem. pp. 132 y ss.
- 57 GUTIÉRREZ, F. *Hacia una pedagogía basada en los medios de comunicación social (Experiencias concretas en América Latina)*. Bogotá. Ediciones Paulinas. 1974. Citado en NARANJO, M. P. y TAPIA, D. (Compiladores) Op. Cit. p. 376.

CONCLUSIONES

- La Epistemología, como base de la ciencia, ha tenido una trayectoria en el pensamiento filosófico. Hoy se ha constituido en una disciplina importante para fundamentar el conocimiento y las proposiciones, avances y resultados de la ciencia.
- El conocimiento ha sido en la historia del pensamiento un problema clave de la Filosofía. La comprensión de este problema, así como los intentos de solución han posibilitado el desarrollo de la Epistemología y de la ciencia.
- Hoy, el saber científico reconoce como fundamentada una Epistemología de las Ciencias Humanas y Sociales, que tiene sus especificidades por las que se diferencian éstas de las Ciencias Fáticas, Experimentales o Naturales. En esa Epistemología de las Ciencias Humanas y Sociales, se encuentran las bases que consolidarían los contenidos científicos de la Educomunicación.
- El desarrollo de la filosofía, la cultura y la ética, desde mediados del siglo XIX y durante el siglo XX, ha sido una fuente rica en conceptos y categorías, de los que se han nutrido las ciencias de la educación y de la comunicación. La Educomunicación, vista en el desarrollo de los últimos años, es deudora de esos sistemas de pensamiento, y gracias a ellos se han abierto perspectivas para su consolidación como nuevo campo del saber contemporáneo.
- En los avances de la filosofía del siglo XX, se advierte un ascenso y una crisis del pensamiento contemporáneo. Ha tenido gran peso el renacimiento de corrientes del pensamiento burgués, que fue el contexto ideológico del auge y expansión del sistema capitalista en occidente. Frente a esas corrientes se ha dinamizado el debate filosófico con la insurgencia de un pensamiento contestatario, que se propuso como meta el logro de profundas transformaciones sociales y económicas.
- Hay un ocaso del debate filosófico en el pensamiento actual. Tenemos un mundo unipolar, lo que ha determinado el predominio de un pensamiento único. Dicho predominio se expresa en la negación de posiciones divergentes en los ámbitos económico, político, social, cultural y comunicacional. Frente a este panorama de estandarización del pensamiento, surgen planteamientos para desarrollar un pensamiento crítico, alternativo y libre. Una expresión destacada de esta renovada forma de pensar es el pensamiento emocional, que concibe al ser humano como una totalidad y no como una realidad fraccionada o atomizada.
- La filosofía de la ciencia, las relaciones del desarrollo de la filosofía con el de-

sarrollo de la comunicación, las manifestaciones de la cultura en las sociedades, el papel que juega la ética en las relaciones sociales son, entre otros, algunos de los temas filosóficos que hacen de contexto para la consolidación epistemológica de la Educomunicación.

- La vinculación de la Epistemología con la Educación y la Pedagogía nos permite establecer que en la base de todas las tendencias educativas y pedagógicas subyacen orientaciones teóricas, filosóficas y epistemológicas que justifican su planteamiento y desarrollo.
- La heteroestructuración del conocimiento se fortaleció como una macro-tendencia que orientó los principios, métodos y procedimientos de las corrientes pedagógicas conocidas como tradicionales. En términos generales, dichas corrientes concibieron que los procesos de aprendizaje estaban determinados por agentes externos a la acción de los educandos.
- La autoestructuración del conocimiento se desarrolló como una concepción que dio sentido a las tendencias pedagógicas opuestas a las corrientes conductistas y tradicionales. Las tendencias de Escuela Nueva y Escuela Activa ubicaron al educando en el centro de la acción educativa, llegando a hacer depender de él casi absolutamente la posibilidad de los aprendizajes, y en la práctica se llegó a desterrar el papel del maestro en la educación.
- El cognoscitivismo es el movimiento renovador de la educación y de la pedagogía. El constructivismo, las tendencias histórico-culturales y la pedagogía conceptual destacan que el educando es el sujeto fundamental de los aprendizajes, pero se recupera el papel de mediador que tiene el maestro. La acción educativa se circunscribe fundamentalmente a las destrezas intelectivas, que deben desarrollarse conjuntamente con los ámbitos psicoafectivos y procedimentales de la personalidad.
- El desarrollo acelerado de los medios de comunicación ha estado acompañado de un avance fundamental de las teorías de la comunicación. La consolidación de estas teorías ha estado apoyada por los desarrollos de la semiótica que siguieron a los florecimientos de la lingüística. Todo ello se ha producido en el marco de los impresionantes progresos de la tecnología de los medios de comunicación masiva.
- Los conceptos de significación y de signo han resultado claves para comprender los alcances, límites y perspectivas que tienen los mensajes y los medios de comunicación, en cuanto sistemas estructurados que funcionan valiéndose de unidades mínimas formalizadas, y que son susceptibles del descubrimiento de sentidos, así como también incitan a la recreación y reestructuración de los productos comunicacionales.
- Los nuevos escenarios de la comunicación en la sociedad contemporánea tienen como marco la nueva revolución científico-tecnológica, que ha incidido en los más diversos aspectos de la vida de las sociedades. El nuevo sistema tec-

nológico ha dado paso a un nuevo paradigma tecnológico, el mismo que ha determinado procesos de reestructuración económica, así como nuevos modos de ser de la cultura en los contextos de la postmodernidad y de la globalización.

- El desarrollo de la cultura informática o de la sociedad de la información es objeto de una especial atención, puesto que se han sentado las bases para una profunda transformación de los hábitos comunicacionales y de las prácticas de la Educomunicación. En esta misma línea no cabe duda que información y comunicación son factores del cambio social, debiendo para ello las sociedades trabajar en la transformación de sus sistemas educativos.
- La interrelación y síntesis de educación y comunicación confieren sentido a las prácticas de la Educomunicación, entendida ésta como el campo de la actividad comunicacional que busca fortalecer el desarrollo de los aprendizajes, y el aprovechamiento de los elementos producidos y puestos en circulación por la comunicación y por los medios masivos para la interpretación de los mensajes.
- Una tentativa de noción de Educomunicación no puede prescindir de considerar el desarrollo creativo de los procesos de aprendizaje, como base para el acceso libre y productivo a la multiforme lectura de la realidad social, de los códigos discursivos y de los mensajes icónicos difundidos por los medios masivos. La interpretación de los productos comunicacionales es posible por la práctica de una metodología básica consistente en la lectura crítica de mensajes.
- La reflexión epistemológica es uno de los fundamentos más firmes para el desarrollo de la Educomunicación. Esto demanda el manejo de categorías y conceptos en torno a la filosofía, a las ciencias, a la comprensión de los fenómenos sociales, a los sentidos y alcances de la educación y de la comunicación.
- Se destaca la importancia de la reflexión sobre las oposiciones entre imagen y pensamiento, reparando que se está poniendo en riesgo el logro de la capacidad de pensar. Frente a ese riesgo se enfatiza en la necesidad de desarrollar procesos de abstracción en la lectura de mensajes.
- Las tendencias más generales de la teoría del conocimiento son referentes inconfundibles de los procesos de recepción y consumo de mensajes. El racionalismo, el dogmatismo o el formalismos podrían conducir a la sublimación o negación de los mensajes. El empirismo nos traza un esquema de imposición de los productos comunicacionales a los sujetos perceptores. Mientras que la dialéctica y el pensamiento crítico son alternativas para una adecuada interpretación de los mensajes.
- El análisis crítico de mensajes es posible si se trabaja en el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento. La maduración de los procesos de abstrac-

ción en los educandos aportará instrumentos sólidos para una interpretación productiva y creativa de los mensajes. Para el desarrollo de la abstracción son inmensamente válidas las proposiciones de la Pedagogía Conceptual, que tiene como propósitos fundamentales el desarrollo de los instrumentos del conocimiento y el desarrollo de las operaciones intelectuales.

- Una metodología para la lectura crítica de los mass media debe estar instrumentada por procesos de percepción y denotación, intuición y connotación, razonamiento y crítica, así como por la capacidad de sentir y de crear. Esto demanda cambios fundamentales en las estrategias pedagógicas, como también el desarrollo de una cultura que opte por el trabajo participativo de los educandos.

RECOMENDACIONES

- En los cursos de pregrado y de posgrado que organizan las universidades y que tengan relación con el campo de la Educomunicación, es necesario reforzar las áreas o asignaturas vinculadas con aspectos teóricos, filosóficos y epistemológicos. La solidez de esta formación contribuirá a hacer de la disciplina una área del conocimiento con reales perspectivas de desarrollo.
- Las universidades, las academias, las organizaciones que agrupan a educadores deben definir un plan de investigaciones que tenga como objeto de estudio esta disciplina, tomando en cuenta su naturaleza, alcances, límites, desarrollos, problemas, categorías, campos de aplicación y resultados. Todas estas investigaciones deben desembocar en una sistematización consistente de las caracterizaciones epistemológicas de la Educomunicación.
- Es necesario trabajar en la definición e implementación de estrategias metodológicas que faciliten las prácticas educacionales en los distintos niveles de formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Se requiere desarrollar planes de capacitación para maestros y comunicadores sociales que tengan como propósito aportar a la comprensión del sentido formativo de la Educomunicación, y a la ejercitación de métodos y metodologías dirigidos a mejorar los procesos de aprendizaje, así como a lograr la adecuada interpretación de los mensajes comunicacionales.
- Los educadores y los centros académicos, que desarrollan estudios sobre esta disciplina, deben elaborar una propuesta fundamentada y de consenso destinada a introducir las prácticas educacionales y el desarrollo de la inteligencia, como ejes transversales, particularmente en la educación básica y en el bachillerato. Esta propuesta deberá presentarse para su oficialización ante las autoridades del Ministerio de Educación.
- Los profesionales especializados en Educomunicación deben conformar una organización, que tendría como finalidades promover y difundir los contenidos y métodos de la disciplina, impulsar el desarrollo de cursos, seminarios, encuentros, congresos y otras actividades académicas centradas en el estudio y discusión de las temáticas fundamentales de la Educomunicación.
- La organización de profesionales especializados en Educomunicación deberá establecer relaciones con organizaciones similares de otros países, particularmente de América Latina, con la finalidad de intercambiar experiencias y aportes referidos al desarrollo de la disciplina.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, N. *Historia de la Filosofía*, 3 Tomos. Barcelona. 1973. Montaner y Simón, S.A. Tomo 1: 598 pp, Tomo 2: 499 pp., Tomo 3: 835 pp.
- ALMEIDA, S. *Diseño y desarrollo de tesis de grado o proyecto*. Quito. 1999. U. P. S. 370 pp.
- BACHELARD, G. *Epistemología*. Barcelona. 1989. Edit. Anagrama.
- BÁEZ, R. *Diagnóstico de la Economía Ecuatoriana*, en Economía y Desarrollo, Revista del Instituto de Investigaciones Económicas de la PUCE, Nro. 6. Quito. 1982. Facultad de Economía. 92 pp.
- BARRAGÁN, H. *Epistemología*. Santafé de Bogotá, D.C. 1996. Editor: Universidad de Santo Tomás – USTA, 8va. Reimpresión. 171 pp.
- BLANCO, D. y BUENO, R. *Metodología del Análisis Semiótico*. Lima. 1989. Universidad de Lima, Tercera Edición. 305 pp.
- BROWN, G. y DESFORGES, CH. *La teoría de Piaget: estudio crítico*. Madrid. 1984. Anaya/2. 203 pp.
- BUNGE, M. *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires. 1989. Ediciones Siglo XX. 110 pp.
- CAJAMARCA, C. *Aprender a educarse.- Ser y obrar*. Santafé de Bogotá. 1986. Mc Graw Hill. 210 pp.
- CAMPOS, L. *Código para una educación liberadora*. Bogotá. 1973. Ediciones Paulinas. 137 pp.
- CARRANZA, J. *El Constructivismo: estrategia alternativa en la nueva concepción de la educación*. Quito. MEC-DINACAPED. 1993. 18 pp.
- CERUTTI, H. *Hacia una metodología de la historia de las ideas en América Latina*. Guadalajara. 1986. Universidad de Guadalajara. 174 pp.
- CIESPAL.- REVISTA CHASQUI Nro. 15 (julio-septiembre de 1985) *Lectura crítica de mensajes*, Quito, 1985, CIESPAL, 100 pp.
- CIESPAL.- REVISTA CHASQUI, Nro. 13 (enero-marzo de 1985) *Comunicaciones en el año 2000*. Quito. 1985. CIESPAL. 92 pp.
- CIESPAL.- REVISTA CHASQUI, Nro. 58 (junio de 1997) *La Educomunicación*. Quito. 1997. CIESPAL. 92 pp.
- CIESPAL.- REVISTA CHASQUI, Nro. 38 (abril-junio de 1991) *La Prensa en América Latina*. Quito. 1991. CIESPAL. 99 pp.
- CIESPAL.- REVISTA CHASQUI, Nro. 35 (julio-septiembre de 1990) *Prensa y Estado*. Quito. 1990. CIESPAL. 99 pp.
- CIESPAL.- REVISTA CHASQUI, Nro. 28 (octubre-diciembre de 1988) *Comunicación y Deuda Externa*. Quito. 1988. CIESPAL. 91 pp.
- COLOMBO, F. *Últimas noticias sobre el periodismo (Manual de periodismo internacional)*. Barcelona. 1998. Edit. Anagrama.
- COMISIÓN QUINTO CENTENARIO *Presencia y significación de los pueblos indígenas de América*, en “Pueblos Indígenas y Educación”. Quito. Editorial ABYA-AYALA. 1989. 140 pp.
- DAVIS, F. *El lenguaje de los gestos*. Buenos Aires. 1994. Emecé Editores. 257 pp.
- DELEUZE, G. y GUATTAVI, F. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona. 1997. Edit. Anagrama.
- DE MATTOS, C. *Cambio tecnológico y reestructuración productiva: hacia un nuevo período de desarrollo capitalista*. Santiago de Chile. 1992. Instituto de Estudios Urbanos. Pontificia Universidad Católica de Chile. 38 pp.
- DERRIDA, J. *De la gramatología*. México. 1978. Siglo XXI Editores, S.A., Segunda Edición. 397 pp.
- DE ZUBIRÍA, J. *Los Modelos Pedagógicos*. Quito. 1994. MEC.
- DE ZUBIRÍA, M. *Aprehendizaje y Pensamiento*. Quito. 1994. MEC.
- DE ZUBIRÍA, M. *Operaciones Intelectuales y Creatividad*. Quito. 1994. MEC.
- DE ZUBIRÍA, J. y DE ZUBIRÍA, M. *Biografía del Pensamiento*. Santafé de Bogotá, D.C. 1992. Cooperativa Editorial Magisterio.
- DE ZUBIRÍA, J. y DE ZUBIRÍA, M. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Bogotá. 1987. Editorial Presencia.

- DE ZUBIRÍA, M. *Pedagogías del siglo XXI: MENTEFACTOS I*. Santafé de Bogotá. 1998. Fondo de publicaciones "Bernardo Herrera Merino". 238 pp.
- DE ZUBIRÍA, M. *Seis didácticas re-volucionarias para enseñar conceptos*. Santafé de Bogotá. 1998. Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia. 149 pp.
- DE ZUBIRÍA, M. *Teoría de las seis lecturas del preescolar a la universidad*. Santafé de Bogotá. 1993. Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia. 296 pp.
- EB/PRODEC. *Lenguaje y Comunicación. Documento de Apoyo II: El periódico en el aula*. Quito. 1998. Editorial Voluntad. 39 pp.
- ECO, U. *Kant y el ornitorrinco*. Barcelona. 1999. Editorial Lumen. 488 pp.
- ECO, U. *La estructura ausente*. Barcelona. 1994. Editorial Lumen. 446 pp.
- ECO, U. *La estrategia de la ilusión*. Barcelona. 1986. Editorial Lumen.
- ECO, U. y SEBEOK, T. *El signo de los tres*. Barcelona. 1989. Edit. Lumen.
- ECHEVERRÍA, J. *Telépolis*. Barcelona. 1995. Ediciones Destino.
- FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL, UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR. *Reforma Curricular: Plan Director de la Carrera de Comunicación Social*. Quito. 1986. 85 pp.
- FISKE, J. *Introducción al estudio de la comunicación*. Versión en español de Patricia Anzola. Bogotá. Editorial Norma. s.a.
- FLORES, F. *Para una educación del siglo XXI*. Santiago de Chile. 1994. Universidad de Chile. 35 pp.
- FRANCOVICH, G. *El Estructuralismo*. Buenos Aires. Editorial Plus Ultra. 1983. 99 pp.
- GINER, S. *Historia del pensamiento social*. Barcelona. 1982. Editorial Ariel. 690 pp.
- GRAMSCI, A. *La formación de los intelectuales*. México. D.F. 1973. Editorial Grijalbo, S.A. 159 pp.
- GUBERN, R. *La mirada opulenta, Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona. 1994. Editorial Gustavo Gili, S.A., 3ra. Edición. 426 pp.
- GUEVARA, G. y de LEONARDO, P. *Introducción a la teoría de la Educación*. México, D.F. 1991. Editorial Trillas. 82 pp.
- GUTIÉRREZ, F. *Hacia una pedagogía basada en los medios de comunicación*. Bogotá. 1972. Confederación Interamericana de Educación Católica. 95 pp.
- GUTIÉRREZ, F. *El Lenguaje Total, una Pedagogía de los Medios de Comunicación*. Buenos Aires. 1974. Editorial Humanitas. 205 pp.
- GUTIÉRREZ, F. *Hacia una pedagogía basada en los medios de comunicación social (Experiencias concretas en América Latina)*. Bogotá. 1974. Ediciones Paulinas.
- GUTIÉRREZ, F. y PRIETO, D. Citados en *La mediación pedagógica*. Documento elaborado por el Servicio Conjunto de Comunicación para la asesoría de MAP/América Latina en la estrategia de comunicación "Sida, Mujer e Iglesia". Quito. 1996. 5 pp.
- HEGEL, G. W. F. *Lecciones sobre Filosofía de la Historia Universal*. Madrid. 1982. Alianza Editorial. 701 pp.
- HESSEN, J. *Teoría del Conocimiento*. Bogotá, D. C. 1998. Gráficas Modernas. 157 pp.
- JARAMILLO, F. *Aplicaciones pedagógicas del computador*. Quito. 1994. ISBN, Abya-Yala.
- JOYANES, L. *Cibersociedad*. Bogotá. 1998. Mc Graw Hill. 299 pp.
- KNELLER, G.F. *Introducción a la Filosofía de la Educación*. Cali. 1984. Editorial Norma. 176 pp.
- KONSTANTINOV, N. A. y OTROS *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires. 1984. Editorial Cartago. 185 pp.
- KORNBLIT, A. *Semiótica de las relaciones familiares*. Buenos Aires 1984. Paidós Comunicación. 159 pp.
- KUHN, S.T. *¿Lógica del descubrimiento o psicología de la investigación?*, en LAKATOS, IMRE y MUSGRAVE, ALAN. *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona. Ediciones Grijalbo, S.A. 1975. 523 pp.
- LAKATOS, I. y OTROS *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona. 1975. Ediciones Grijalbo, S.A. 553 pp.
- LE MONDE DIPLOMATIQUE, EDICIÓN ESPAÑOLA (VARIOS AUTORES) *Pensamiento Crítico vs. Pensamiento Único*. Madrid. 1998. Editorial Debate, S.A. 278 pp.
- LUKÁCS, G. *El asalto a la razón*. Barcelona. 1978. Ediciones Grijalbo, S.A. 707 pp.
- MAC LAREN, P. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona. 1997. Ed. Paidós.
- MARINA, J. *Ética para naufragos*. Barcelona. 1996. Editorial Anagrama. 243 pp.
- MARINA, J. *El laberinto sentimental*. Barcelona. 1997. Edit. Anagrama. 280 pp.

- MARX, C. *Tesis sobre Feuerbach*. Bogotá. Ediciones Textum 111 pp.
- MARX, C. *El Capital*. México. 1972. EDAP, EDICIONES – DISTRIBUCIONES, S. A., Vol. I. 1.129 pp.
- MATURANA, H. *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santafé de Bogotá. 1998. Dolmen Ediciones. 117 pp.
- MATURANA, H. *La objetividad, un argumento para obligar*. Santafé de Bogotá. 1998. Dolmen Ediciones. 149 pp.
- MEC *Fundamentos de la Reforma Curricular, Documento 1*. Quito. 1994. Ministerio de Educación y Cultura. 53 pp.
- MEC-CNE *Reforma Curricular para la Educación Básica 1996: Propuesta Consensuada*. Quito. 1996. Consejo Nacional de Educación. 154 pp.
- MEC-CNE *Lineamientos de política comunicacional para la validación de la reforma curricular*. Quito. 1985. EB/PRO-DEC. 8pp.
- MENESES, Z. *Análisis de medios de comunicación en el Ecuador*. Serie Comunicación en Latinoamérica (Informe de investigación). Quito. 1992. 91 pp.
- MORALES, G. *Nuevos desafíos para la educación en América Latina en el tercer milenio. Los nuevos paradigmas pedagógicos*. Quito. 1997. Masterado en Educomunicación-UPS. 42 pp.
- NARANJO, M. P. y TAPIA, D. (Compiladores) *La Educomunicación: un desafío para el cambio (Para una lectura crítica de la comunicación en la cultura contemporánea)*. Quito. 2000. Editorial U. P. S. Autoedición: Abya-Yala. 505 pp.
- NOBOA, M. F. *Estructura Semiótica de la Crónica Roja en la Prensa Nacional* (Tesis de Grado). Quito. 1996. FACSO. 318 pp.
- OEI *Educación en Valores y Democracia: una Propuesta Pedagógica*. Barcelona. 1994. OEI – Secretaría General. 190 pp.
- ORTIZ, P. *Globalización y conflictos socio ambientales*. Quito. 1997. Ediciones Abya-Yala. 135 pp.
- PARRA, G. *Ensayos Filosóficos*. Machala. 1986. Universidad Técnica de Machala. 164 pp.
- PEREIRA, A. (Compilador) *Semiótica: estrategia educativa*. Quito. 1999. U. P. S. 460 pp.
- PIAGET, J. y OTROS *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid. 1973. Alianza Editorial, S.A. 1973. 633 pp.
- POPPER, K. y OTROS *La lógica de las ciencias sociales*. México. 1978. Editorial Grijalbo, S.A. 86 pp.
- PRIETO, D. *Comunicación y Educación*. Quito. 1992. Editorial Quipus. 64 pp.
- PRIETO, D. *Análisis de Mensajes*. Quito. 1988. Colección Manuales Didácticos CIESPAL # 14.
- PUENTE, T. *Nuevas Tendencias de la Educación (Adaptación de: "Las Pedagogías del Conocimiento" de Luois Not)*. Versión utilizada en el desarrollo de la Maestría en Educomunicación de la UPS. s.c. s.a. s.e. 493 pp.
- RAMONET, I. *La Tiranía de la Comunicación*. Madrid. 1998. Editorial Debate, S.A. 222 pp.
- RAVAGLIOLI, F. *Perfil de la teoría moderna de la educación*. México. D.F. 1984. Editorial Grijalbo, S.A. 192 pp.
- REICH, R. *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires. 1993. Vergara. 314 pp.
- REVISTA NUEVA SOCIEDAD, Nro. 149. Caracas. 1997. Editorial Texto. 194 pp.
- ROCHER, G. *Introducción a la Sociología General*. Barcelona. 1986. Editorial Herder. 710 pp.
- RODRÍGUEZ, F. *Globalización y Ciencias Sociales*. Machala. 1996. Departamento de Investigaciones Socio-Económicas-DISE-UTM. 9 pp.
- ROIG, A. (Editor) *Hernán Malo González: Pensamiento filosófico*. Quito. 1989. Corporación Editora Nacional. 420 pp.
- ROIG, A. *Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano*. México. 1981. Fondo de Cultura Económica. 313 pp.
- ROIG, A. *Propuestas metodológicas para la lectura de un texto*, en REVISTA DEL IDIS Nro. 11. Cuenca. 1982. IDIS-U. de Cuenca. 193 pp.
- ROIG, A. *Narrativa y cotidianidad, la obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano*, en REVISTA DEL IDIS Nro. 11. Cuenca. 1982. IDIS-U. de Cuenca. 193 pp.
- ROIG, A. *El pensamiento latinoamericano y su tratamiento filosófico*. Mendoza. 1974. Universidad Nacional de Cuyo. 200 pp.
- ROSA, N. *Léxico de Lingüística y Semiología*. Buenos Aires. 1978. Centro Editor de América Latina S.A. 121 pp.
- SARTORI, G. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Bogotá. 1998. Taurus. 159 pp.
- SERRANO, S. *La Semiótica, una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona. 1992. Montesinos Editor, S.A. Cuarta Reimpresión. 121 pp.

TAPIA, D. (Compilador) *Comunicología, Ciencia y Cultura*. Quito. 1997. Editorial U.P.S., Autoedición: Abya-Yala Editing. 564 pp.

TAVARONE, D. *Fundamentos de Lingüística*. Buenos Aires. 1988. Editorial Guadalupe. 320 pp.

TERCER ENCUENTRO ECUATORIANO DE FILOSOFÍA *Problemas actuales de la filosofía en el ámbito latinoamericano*. Quito. 1979. Ediciones de la Universidad Católica. 450 pp.

TIMASHEFF, N. *La Teoría Sociológica: su naturaleza y desarrollo*. México. 1982. Fondo de Cultura Económica. 397 pp.

VELASCO, E. y OTROS *Postmodernidad: preguntas, debates y perspectivas*. Quito. 1998. Ediciones Abya-Yala. 166 pp.

UNESCO *Educación y Medios de Comunicación*. México. 1997. Cumbre Internacional de Educación, Cuaderno de Trabajo. 65 pp.

VILLARRUEL, M. (Compilador) *Pedagogía de la Comunicación* (Adaptación para la modalidad de estudios a distancia). Quito. Universidad Politécnica Salesiana. s.a.

VILLARRUEL, M. (Compilador) *El Periódico en el Aula.- Taller de periodismo educativo*. s.e. s.a.

ZEITLIN, I. *Ideología y Teoría Sociológica*. Buenos Aires. 1977. Amorrortu Editores. 365 pp.

A N E X O

PRINCIPALES CATEGORÍAS Y CONCEPTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

CATEGORÍAS CORRESPONDIENTES A LOS CAMPOS DE LA FILOSOFÍA, EPISTEMOLOGÍA Y TEORÍA DE LAS CIENCIAS

1. *Abstracción*: Comprendemos como abstracción la capacidad intelectual del ser humano para identificar, diferenciar, asimilar, analizar y sintetizar las determinaciones y características que tienen la realidad y los objetos de la realidad, y que no nos son dadas de modo inmediato por los puros datos sensoriales.

2. *Apriorismo*: Trata de integrar las posiciones racionalista y empirista. Según la filosofía kantiana, el racionalismo sostenía verdades universales y necesarias pero no explicaba la relación de esas verdades con la experiencia. El empirismo, por su lado, resaltaba la relación con la experiencia, pero quitaba a los juicios el carácter de necesidad y universalidad. Se propuso que los juicios podían ser analíticos, sintéticos y sintéticos a priori. Los analíticos son necesarios y universales, pero dejan al margen la experiencia y no sirven para la ciencia. Los sintéticos consideran la experiencia, no son necesarios ni universales, ni le sirven a la ciencia. Los juicios sintéticos a priori sí le sirven a la ciencia, son necesarios y universales, y agregan algo nuevo al conocimiento.

3. *Ciencia*: La ciencia es un elemento de la cultura de las sociedades, a la vez que es un sistema de conocimientos en desarrollo obtenido por métodos cognoscitivos y que se expresa en conceptos comprobables y demostrables. Es por ello la ciencia un sistema de conceptos sobre los fenómenos y leyes del mundo que permite la previsión y transformación de la realidad en beneficio de la sociedad. Ciencia equivale a conocimiento, y los conocimientos significan la posesión de datos confirmados sobre la realidad. El saber se contrapone a la ignorancia, es el proceso de sumersión de la inteligencia en la realidad. La razón se mueve del desconocimiento al saber, del conocimiento superficial al conocimiento profundo. La esencia del conocimiento científico está en la auténtica generalización de los hechos, en que tras lo casual se descubre lo necesario, lo que se halla respaldado por leyes, tras lo singular lo general, y sobre esta base está la previsión de diferentes fenómenos, objetos y acontecimientos.

4. *Ciencia Normal*: El científico, sea teórico o experimental, propone enunciados y los contrasta paso a paso. El científico construye hipótesis o sistemas de teorías, y las contrasta con la experiencia mediante observaciones y experimentos. Las contrastaciones son un componente típico de la

“ciencia normal” o de la “ciencia básica”. Para ello el hombre de ciencia debe contar con una teoría establecida que tiene como misión sentar las reglas del juego.

5. *Conocimiento*: Acto de tomar conciencia de realidades como el espacio, el tiempo, las experiencias del yo, la presencia de los otros, del mundo externo, del hecho social. Tiene carácter teleológico, no es caótico.

6. *Crítica*: Es la afirmación de que existe un auténtico saber. Por la crítica el hombre tiene tendencia a trascender la experiencia. Según Kant, la crítica de la razón pura es una autocrítica de la razón respecto de todos los conocimientos a que se pueda aspirar independientemente de la experiencia.

7. *Cultura*: La cultura vista desde la filosofía y las ciencias sociales viene a constituirse en el marco imprescindible para la comprensión de la vida y de la historia de toda sociedad. En otro sentido, se puede expresar también que la cultura es la capacidad que tiene una sociedad para producir, reproducir y consumir un conjunto de bienes materiales y espirituales. Las distintas formas de entender la cultura van acompañadas del concepto de código, lo cual es un reconocimiento de los principios de la lingüística y de la semiótica. Con ese concepto se identifican y clasifican las diversas formas de organización de la vida cultural de los pueblos en su desarrollo histórico.

8. *Dogmatismo*: Hay confianza absoluta en el poder de la razón para conocer. Las co-

sas son aprehendidas directamente, nuestro espíritu es capaz de conocer la realidad tal cual es.

9. *Dominación cultural de “occidente”*: A partir de la reflexión epistemológica, se establecen relaciones entre producción del conocimiento, colonialismo y cultura. Se afirma la evidencia histórica de la dominación cultural del mundo occidental y cristiano, que alienó y negó las expresiones culturales de los pueblos colonizados o dependientes. La lógica de esa dominación cultural es consecuencia y al mismo tiempo motivante de los procesos de dominación política y económica de nuestras sociedades. Se plantea que hay que ir hacia la liberación de la producción del conocimiento que hasta hoy se da a la usanza europea o de los países dominantes. Debemos recuperar el concepto de que el conocimiento como totalidad está atravesado por la heterogeneidad de toda nuestra realidad.

10. *Dualismo cognoscitivo*: Relación, oposición o separación que se produce en el conocimiento, al considerar la conciencia y la realidad, el sujeto y el objeto de conocimiento.

11. *Empirismo*: El conocimiento no proviene de la razón, sino de la experiencia. Todo pensamiento pasa por los sentidos. La mente es como un papel blanco y solo al contacto de los sentidos con las cosas graba impresiones. Por las sensaciones y auto-percepciones llegamos a las ideas.

12. *Epistemología*: Es la ciencia que estudia la teoría del conocimiento científico.

Dilucida los problemas relativos a los objetos que son preocupación de la ciencia. Se la entiende como la ciencia de la ciencia. Es la base de sustento de la ciencia. Su objeto es someter a examen crítico los fundamentos de una disciplina particular. Tres principales sentidos tiene esta disciplina científica. Significa lógica de la ciencia. Es epistemología propiamente dicha de las ciencias. Y se formula también como filosofía de la ciencia.

13. Escepticismo: El sujeto no puede aprehender al objeto. Los sentidos nos engañan y no podemos tener seguridad de nuestros conocimientos. La duda es la única forma de sabiduría. No hay ninguna evidencia inmediata ni ninguna ciencia absoluta de nada. Nada podemos afirmar ni negar como cierto, sino a lo sumo como probable. Las ciencias serían imposibles.

14. Estructuralismo: El estructuralismo filosófico y antropológico se opuso al humanismo filosófico que privilegió su atención al hombre y su originalidad, antes que a la naturaleza y a la historia. Critica la sobrevaloración de las gnosceologías sobre la experiencia y la realidad tan reiteradas en el empirismo, la fenomenología y el existencialismo. El estructuralismo se preocupa por la actividad de la razón, que descubre las estructuras presentes en la realidad y en la historia, y que son susceptibles de traducirse en términos lógico-matemáticos. Se trata de un sistema racional del que se pueden deducir las estructuras particulares de la realidad con sus características y posibilidades de evolución.

15. Existencialismo: Centra su atención en el análisis de la existencia, entendida ésta como modo de ser del hombre. Entiende, además, este modo de ser como modo de ser en el mundo. De ahí que su discusión atienda a dos problemas: el ser del hombre y el ser del mundo. Por ello, el existencialismo tiene como tema único la relación hombre-mundo.

16. Fenomenología: Plantea el abandono de la discusión sobre las relaciones entre sujeto y objeto. Auspicia la indagación del análisis de los datos puros, materia del conocimiento. Esto no quiere decir vinculación con lo empírico, sino el estudio de las percepciones inmediatas, provengan o no de la realidad, lo que se llaman “evidencias” o cualidades perceptivas: rojo, azul, blando, duro, etc. Se destaca la categoría de “intencionalidad” como cualidad de la conciencia que está orientada hacia el conocer. A este proceso traducido como la intuición de las esencias ideales se le llama “intuición eidética”, que es la base de toda ciencia rigurosa.

17. Filosofía analítica: Esta tendencia plantea que el tratamiento de los problemas filosóficos ha sufrido de los errores provenientes de la mala comprensión de la lógica del lenguaje. Todo cuanto puede decirse se puede decir con claridad; y sobre aquello de lo que no se puede hablar, hay que guardar silencio. Por esta razón, el análisis filosófico debe evidenciar aquellas expresiones y proposiciones lingüísticas que son realmente significantes, y rechazar las que no lo son. Esto requiere de una teoría sobre la naturaleza del lenguaje. Para

Wittgenstein, junto a proposiciones empíricamente verificables o factuales, existen proposiciones siempre verdaderas, llamadas "tautologías". Aquellas que no son empíricas o tautologías, son proposiciones carentes de sentido. Quedan, por ello, fuera del lenguaje y fuera de los límites del mundo.

18. Formalismo: Método de investigación, particularmente en las ciencias humanas y sociales, para el que la adecuación entre sujeto y objeto se encuentra en el espíritu o razón. El conocimiento no se da a partir de la realidad, sino que presupone la sola actividad creadora del sujeto pensante. Para construir el conocimiento se vale de normas lógicas, que regulan la deducción. El formalismo es teleológico. Los procesos no dependen de las relaciones sociales. Considera a la totalidad una abstracción pura. Prima el subjetivismo.

19. Globalización: Concepto de carácter ideológico, económico y político por el que se entiende que las diversas sociedades del mundo se han integrado, mediante unas normas comunes, a estándares de funcionamiento que no pueden ser rotos, sin que se produzcan situaciones de aislamiento que relegan a los estados a no ser beneficiarios de los procesos del desarrollo universal. Se han usado con este mismo sentido los conceptos de mundialización y de internacionalización.

20. Hombre (ser humano): En los sentidos filosófico y antropológico, el hombre es concebido como una serie de relaciones activas, como un proceso donde tiene importancia no solo la individualidad, sino

también otros elementos como el personal, los otros hombres y la naturaleza. En la vida del hombre cobran valor fundamental los contextos históricos, políticos, económicos y culturales.

21. Intelectualismo: Se intenta una integración de racionalismo y empirismo, proponiendo que los sentidos y la razón juegan una función necesaria. El conocimiento parte de los sentidos. El conocimiento sensible permite la formación de las percepciones, a partir de las cuales actúa el intelecto. Los sentidos tienen la finalidad de entregar información acerca de la realidad. La razón funciona sobre la base de la materia entregada por los sentidos. El entendimiento elabora los conceptos por medio de la abstracción, a partir de las percepciones sensoriales. Experiencia y razón se integran para construir el conocimiento.

22. Inteligencia concreta: La inteligencia concreta debe sin duda mucho más al instinto, a lo innato, que a lo adquirido. Lo esencial del desarrollo de la inteligencia concreta tiene lugar en la primera infancia. Es durante ese período cuando el individuo aprende a solucionar todos los problemas prácticos que le plantea su entorno. El desarrollo intelectual está directamente vinculado a las condiciones del medio social, cultural y familiar. Cuanto más rico sea el ambiente (diversidad de situaciones, estímulos, experiencias), más elevado será el desarrollo. En la adolescencia o en la edad adulta, el desarrollo de la inteligencia concreta es prácticamente nulo y se reduce esencialmente al aprendizaje de nuevas técnicas y a la adaptación a nuevas situaciones (entorno y materiales).

23. *Inteligencia abstracta:* En las sociedades modernas, la inteligencia abstracta se ha impuesto a la inteligencia concreta. El hombre actual es un poco al hombre primitivo lo que el adulto es al niño. El término inteligencia se aplica hoy más a la comprensión, a la razón, incluso a la comunicación o a la creación, que al sentido práctico o al sentido común.

24. *Lógica dialéctica:* Es especulativa y producto de la razón, se rige por el principio de contradicción de los opuestos y su síntesis es una unidad superior. No está implicada formalmente en el nivel inferior. Es siempre constructiva, unificante y concreta. Sin una lógica dialéctica que supere, complemente y asuma la lógica formal, y que se erija en instrumento para la articulación del conocimiento, no hay ciencia, ni en otro contexto filosofía, entendidas como saberes complexivos, esto es, coherentes, orgánicos y unitarios.

25. *Lógica formal:* Parte de la filosofía que enseña a pensar las partes, pero no el todo y su movimiento. Es producto del intelecto, se rige por el principio de no contradicción y de identidad, su forma de pensamiento es siempre particularizadora y separadora, y por tanto abstractiva. Es instrumental y no puede ser nunca autónoma.

26. *Materialismo dialéctico:* Se da primacía a la materia frente a la conciencia, a la vez que se afirma la cognoscibilidad del mundo. No se puede hablar de conocimiento, sino desde la praxis. La realidad no es algo inmutable ni estático, sino dinámico y dialéctico. La realidad es determinante de los procesos cognoscitivos. La realidad material es la que se refleja en la con-

ciencia de los individuos. Pero los dos elementos, objeto y conciencia, están en dinamicidad. La posición del materialismo dialéctico es antagónica al idealismo, sobre todo en lo que se refiere a la existencia del mundo como algo objetivo. Se opone también al racionalismo, al dogmatismo y al formalismo. Reduce lo real a lo material, incluyendo los procesos históricos. El mismo proceso del conocimiento como reflejo de lo real tiene que ser material.

27. *Pensamiento único:* Son los modos de pensar y de actuar impuestos por la lógica del poder unidimensional del momento contemporáneo. Es el nuevo evangelio que traduce en términos ideológicos pretendidamente universales, los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital internacional. En expresiones de Ignacio Ramonet, en las democracias actuales, cada vez son más los ciudadanos que se sienten atrapados, empapados en una especie de doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo. Esa doctrina es el pensamiento único, el único autorizado por una invisible y omnipresente policía de opinión.

28. *Postmodernidad:* Para Lyotard el postmodernismo no es el fin del modernismo, sino su estado naciente y este estado es constante. Lo postmoderno sería aquello que alega lo impresentable en lo moderno. Es la nostalgia de lo imposible, aquello que indaga por presentaciones nuevas, no para gozar de ellas sino para hacer sentir que hay algo que es impresentable. Lo impresentado es una fundamentación totalizado-

ra a la que no se llega, pero actúa y confiere sentido a toda creación.

29. *Pragmatismo*: Se afirma la posibilidad del conocimiento. El conocimiento se subordina a la acción, que se convierte en fundamento de la verdad y de la certeza. El hombre, antes de ser teórico, es un ser práctico. Es verdad lo que es útil y provechoso al hombre. El criterio de la verdad es la utilidad de algo para la vida individual y social.

30. *Quehacer científico de la historia*: Se rebasa la historiografía, como enfoque empírico que juzga moralmente los actos de los hombres. Se busca construir una sociología del pasado y reconstruir el modo de hacer política. La historia no consiste en revivir el pasado, sino en comprenderlo. Se concibe a la investigación científica de la historia como posibilidad de someter a crítica los procesos sociales en su relación con los condicionamientos económicos y políticos, tras la intención de ir hacia la construcción de un proyecto histórico por el que se alcancen formas de organización social más justas y más libres, que satisfagan necesidades colectivas de los hombres.

31. *Racionalismo*: El conocimiento se origina en la razón, y solo por la razón el hombre puede llegar a la verdad. Se ubica como criterio de verdad todo lo que se conciba racionalmente como claro y distinto. La evidencia no se refiere a las cosas como tales, sino a mi concepción de las cosas, a las ideas que yo tengo de las cosas. El pensar filosófico excluye al mundo,

las circunstancias sociales, políticas o económicas que rodean al sujeto. Solo los juicios que se estructuran en la razón tienen validez.

32. *Relativismo*: El conocimiento sí es posible, podemos tener algún grado de certeza. No se puede llegar a tener verdades universales, absolutas e inmutables. El conocimiento es siempre relativo, dependiente de factores y circunstancias especiales. Las cosas son para cada cual lo que cada cual quiera pensar de ellas. Cada cual elabora su propia verdad.

33. *Sentimiento*: Es una experiencia consciente, que sintetiza los datos que tenemos acerca de la realidad. Es una síntesis, algo nuevo, como son nuevas las configuraciones perceptivas, las cualidades de forma que emergen de los datos sensibles. No existen con independencia de la experiencia consciente. Las tendencias sentimentales, las que emergen del sentimiento, también dependen del acontecimiento consciente. Solo aparecen si el sentimiento aparece. Se sitúan en un segundo nivel de nuestra afectividad, más cercano, menos oculto, más explícito...

34. *Subjetivismo*: El conocimiento depende fundamentalmente de factores que rodean al sujeto: cultura, convicciones, prejuicios

35. *Teoría analítica*: Para los dialécticos la realidad social aparece como totalidad, se aproximan a las proposiciones de la gestalt. Los positivistas y neopositivistas conciben a esa totalidad desde la teoría de sistema, y una teoría general habría de referirse

al sistema social en su conjunto.

36. *Veracidad*: Es el objetivo de toda ciencia, pero no caracteriza al conocimiento científico, puesto que las verdades que alcanzan las ciencias son relativas.

37. *Verificabilidad*: Es la razón de ser fundamental de la ciencia y de la investigación científica. Todo proceso de investigación científica plantea problemas y pone a prueba las soluciones propuestas. Informaciones y datos se ponen a prueba por procedimientos científicos.

CATEGORÍAS CORRESPONDIENTES A LOS CAMPOS DE LA COMUNICACIÓN, LA SEMIÓTICA Y LA LINGÜÍSTICA

1. *Análisis de mensajes*: Frente a la preponderancia que se daba al carácter cuantitativo en el análisis del contenido de los mensajes comunicacionales, hoy se han reemplazado esos métodos cuantitativos por la lectura ideológica. La semiótica plantea la exigencia conceptual y metodológica para el análisis de los textos. La intención es lograr una actitud crítica frente a los mensajes comunicacionales.

2. *Código*: En el campo lingüístico, el término código posee dos usos: como repertorio o conjunto de signos o de unidades, y como modo de empleo de esos signos o conjunto de reglas que permiten combinar esos elementos para producir mensajes. En la perspectiva comunicacional una lengua puede ser considerada como un código (como repertorio de unidades y reglas para

producción de esas unidades) y en ese caso sería sinónimo de lengua, en el sentido saussuriano, mientras que mensaje reemplazaría a la categoría habla.

3. *Conciencia crítica comunicacional*: Es la actitud consciente que asumimos ante la situación que se nos presenta cuando estamos obligados a consumir productos comunicacionales no diseñados libremente por nosotros ni que tienen necesariamente como referente nuestra realidad. Pero frente a ese consumo impuesto no queda más que desarrollar en los actores sociales una conciencia crítica de sus consumos culturales, para que cada quien elija lo que más le interese y guarde correspondencia con sus valores y principios individuales y sociales.

4. *Contextos discursivos* Para la significación tienen un gran valor los *contextos discursivos*. Cuando menos pueden identificarse cuatro tipos de contextos:

Semánticos (lingüísticos): por los que se entiende que unos signos se encuentran frente a otros. Los contextos semánticos se definen por las relaciones de significación que tienen las palabras. Unos signos frente a otros.

Contextos físicos: se entiende que un signo tiene que ocupar o estar referido a un lugar determinado.

Situacionales: tienen que ver con el espacio y el tiempo en los que se produce o usa

el signo, así como también con los usuarios del signo.

Culturales: hacen referencia a las circunstancias históricas, sociales y culturales en las que ocurre el hecho discursivo.

5. *Comunicación:* Hecho social omnipresente y permanente, que se expresa en el intercambio de experiencias, conocimientos, emociones, pensamientos; de modo que quienes participan en ese intercambio se encuentran en capacidad de presuponer sentidos o conceptos similares. La comunicación, entonces, hay que asumirla como una praxis colectiva que, se instituye y manifiesta a través de formas simbólicas y de sistemas de significación, cuya esencia radica en la percepción, generación, producción, intercambio, aceptación-negación de realidades (definición tomada de documento de la Facultad de Comunicación Social de la U. Central).

6. *Comunicación unidireccional:* Se equipara la comunicación unidireccional con el modelo pedagógico tradicional que transmite los conocimientos de modo vertical. Los medios vienen a ser simples recursos tecnológicos, a través de los cuales, se canalizan los mensajes en la única dirección que va del emisor al receptor. Es la información de una sola vía.

7. *Educomunicación:* Se ha intentado organizar una noción de Educomunicación, proponiendo que es una disciplina caracterizada por una síntesis organizada de elementos educativos y comunicacionales para desarrollar creativamente los procesos de aprendizaje, y así acceder libre y pro-

ductivamente a la multiforme lectura de la realidad social, de los códigos discursivos y de los mensajes icónicos difundidos por los medios masivos de comunicación social.

Entre los elementos de la disciplina se destacan orientaciones y supuestos teóricos, estrategias, métodos y técnicas, mediante los cuales y con sentido comunicacional se enriquecen las prácticas pedagógicas y didácticas, a la vez que se desarrollan destrezas para transformar sistemáticamente los productos y mensajes difundidos por los medios (radio, prensa, televisión, vídeo, cine, informática, internet, revistas, comics, etc.) en oportunidades para cultivar las percepciones, así como para profundizar conocimientos, desarrollar operaciones intelectuales, reflexionar sobre los problemas comunitarios y sociales, y suscitar la práctica de valores humanos, éticos y cívicos.

Las orientaciones para el desarrollo de los procesos pedagógicos, así como el procesamiento para la explicación, comprensión e interpretación de los productos de la comunicación, se caracterizan por la praxis del análisis o lectura crítica de mensajes, y por una visión abierta del mundo de la comunicación.

8. *Gestión comunicacional:* Se ubica a la comunicación como eje del desarrollo educativo y cultural de una sociedad. Para ello hace falta convertir a los educadores en gestores de comunicación educativa, que tendrán como misión desarrollar en los espacios educativos verdaderos ecosistemas comunicacionales, donde se viva la democracia y se haga realidad el ejercicio de la ciudadanía.

9. *Información*: Lo que necesitamos cuando debemos hacer una selección, es decir, que en el proceso básico de la información lo que importa es la cantidad y la idea de selección. Transmisión de mensajes en forma unidireccional, mientras que comunicación se refiere a la transmisión en doble dirección. En este sentido todos los medios técnicos de comunicación serían mejor llamados “medios de información”.

10. *Lectura crítica*: Es el acercamiento explicativo e interpretativo que hacen los actores sociales ante los fenómenos de la realidad social o ante los productos comunicacionales en general. Esto conlleva un método que es producto de la experiencia en la búsqueda de un proceso coherente para llegar a interpretaciones críticas. El medio básico para el referido acercamiento es el lenguaje, que es un reflejo que contiene, de modo mediatizado, la realidad social misma. Los lenguajes se manifiestan en distintas formas de significación, entre los cuales están la palabra y la imagen, que siendo formas privilegiadas, tienen un nivel primario que se denomina “lenguaje cotidiano” o de la “vida cotidiana”. Sobre la base de este nivel primario se levantan otros niveles como los metalenguajes que tienen también elementos estructurales y contenidos significativos. La praxis de la lectura o del análisis crítico de mensajes tiene íntima relación con los procesos pedagógicos para desarrollar la inteligencia y el pensamiento. El desarrollo de operaciones intelectuales desemboca en el logro de la capacidad de abstracción.

11. *Metalingüaje y connotación*: Al referirse al metalenguaje surge la necesidad de

hacer una distinción con la *connotación*. El metalenguaje es la referencia al lenguaje, mientras que la connotación hace relación a la “intención” que se pone de manifiesto en el acto de la enunciación. Esto quiere decir que en un enunciado se pueden distinguir un significante y un significado, el plano de lo dicho (lo lingüístico) y el plano de lo indicado (lo semiótico). En la connotación, el plano de lo indicado o de lo contenido (significado) queda “libre”, corresponde a lo ideológico.

12. *Metalingüaje y metacomunicación*: Fue Jakobson quien introdujo, entre las funciones del lenguaje, la función *metalingüística*, que no viene a ser sino el lenguaje para explicar el lenguaje, lo que permite referirse al lenguaje mismo. Este metalenguaje nada dice de la estructura, del contenido o significación del lenguaje primero, sino que es una forma para referirse a ese lenguaje. En una relación analógica se puede señalar que lo que ocurre en la lingüística respecto del lenguaje, también se ha dado en lo que concierne a la comunicación. Así como en la lingüística se habla del concepto de metalingüística, también en las teorías de la comunicación se ha introducido el concepto de *metacomunicación*.

13. *Representación icónica*: Se define la imagen icónica como una modalidad de comunicación visual que representa una percepción o reproduce una representación mental, y que es susceptible de conservarse en el espacio y en el tiempo. Se simplifica la realidad de la imagen cuando se la concibe como imagen funcional, esto es, como imagen intencional orientada específicamente a la comunicación social.

Interesa la relación de la representación icónica con el lenguaje verbal. La producción material de las imágenes precedió históricamente a la verbalidad, lo que seguiría ocurriendo en la producción cultural contemporánea. Imagen y palabra cumplen funciones distintas. La imagen tiene una función ostensiva (muestra, exhibe, presenta). La palabra es inductiva (desencadena una conceptualización o representación en la conciencia del sujeto). El discurso verbal es hiperfuncional para la expresión del pensamiento abstracto y funcional para la expresión de lo concreto. Por su lado, el discurso icónico es hiperfuncional para la expresión de lo concreto del mundo visible. En este caso se accede por vía alegórica a la expresión del pensamiento abstracto.

14. Semiótica y semiología: A partir de los estudios de lingüística iniciados por F. de Saussure se ha desarrollado la teoría y la ciencia de la significación en general. De modo indistinto, a esta ciencia o al conjunto de principios, planteamientos o métodos de análisis de la significación ha dado en llamarse *semiología* o *semiótica*.

El término semiología fue utilizado, a partir de los estudios de Saussure, para referirse al análisis de los signos o sistemas de signos. Este nombre de la disciplina fue común en autores y escuelas de origen europeo. La explicación es obvia. El hecho respondía a los patrones logocéntricos presentes en la cultura e intelectualidad europeas. En el desarrollo del pensamiento se daba preeminencia a los conceptos de "razón" y "logos".

Al término semiótica han recurrido más las escuelas y tendencias norteamericanas, particularmente desde los aportes fundamentales dados a comienzos de este siglo por Charles Peirce. Podría percibirse que la utilización de este término obedece a un afán por dar supremacía, eminentemente práctica, al objeto básico de esta ciencia: el signo (semeión en griego es signo). No hay que olvidar que Peirce fue uno de los fundadores del pragmatismo, y dentro de esta tendencia prefirió adherirse al *pragmaticismo*, que se distinguió por alejarse de las posiciones metafísicas que estuvieron presentes en la filosofía del pragmatismo.

Por lo últimamente indicado vale la pena anotar que semiología y semiótica hacen referencia a un doble origen de carácter científico. La semiología tiene origen en los análisis lingüísticos saussureanos, mientras que la semiótica nace de los desarrollos de la filosofía y de la lógica simbólica.

15. Significación: La significación es una categoría que apunta a lo que se ha dado en llamar semiosis, acto sémico, hecho semiológico, acto o proceso de significación, o práctica significante. Se ha insistido más en el proceso o acto en el que se produce la significación que en la significación misma.

Para Saussure la significación ya habría estado entendida cómo una estructura de relaciones. De modo posterior surgió la preocupación sobre dónde empieza y dónde termina el significado de un signo, o so-

bre si el significado es lineal o no. Para Godel, el sentido de un enunciado concreto es algo muy diferente del significado de una palabra aislada, considerada como elemento simple dentro del léxico de una lengua, o el de un morfema. El significado no solo es el sentido del segmento en cuestión, sino el producto de varias conexiones diversas, mediante las cuales se relacionan mutuamente las palabras y morfemas de una lengua: el significado no es primordialmente un concepto, sino un valor. El problema del significado corresponde al estudio del habla (del discurso).

16. *Signo*: En la semiótica actual, hay una especial recurrencia a la forma como Charles Peirce comprendió este concepto. Ha expresado que un signo o *representamen* es algo así que está, con respecto a alguno, por alguna otra cosa en algún respecto o capacidad. El signo se dirige a alguno, esto es, crea en el espíritu de aquella persona un signo equivalente o incluso más desarrollado. El signo que éste crea se llama *interpretante* del primer signo. El signo está por alguna cosa que es su *objeto*. Está por aquel objeto no en todos sus aspectos sino con referencia a una especie de idea que se llama el fundamento (*ground*) del signo.

En términos simplificados, para Peirce el signo es algo que está en vez de otro algo para que alguien lo utilice. Ese "algo" es cualquier cosa: sonido, imagen, gesto, etc. Ese algo tiene que estar por otra cosa. Esto quiere decir también que cualquier cosa puede convertirse en signo, si es que así lo decidimos.

17. *Universo discursivo*: Herramienta básica para la lectura de un texto. Es la totalidad posible discursiva de una comunidad humana concreta, no consciente para dicha comunidad como consecuencia de las relaciones conflictivas de base, pero que el investigador puede y debe tratar de alcanzarla. En el universo discursivo se repite el sistema de contradicciones y su estructura depende de él. En el ámbito de ese discurso surge el "texto", que vendría a ser una de las tantas manifestaciones de aquel universo. Por ello es explicable que se den diversos niveles contextuales, uno de los cuales, el inmediato respecto de todo texto es el universo discursivo del cual es su manifestación.

CATEGORÍAS CORRESPONDIENTES A LOS CAMPOS DE LA PEDAGOGÍA, LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN E HISTORIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

1. *Autoestructuración del conocimiento*: Tendencia general de la pedagogía en la que se principaliza la idea de que el educando por sus propias fuerzas alcanza el saber. El alumno como sujeto fundamental del aprendizaje encuentra por sí mismo las vías para acceder al saber, a la vez que dispone de los procedimientos que le conducen al conocimiento, logrando con ello la transformación del mundo que le rodea y su propia transformación. Se pone de relieve la acción del sujeto de aprendizaje. Hay una concepción realista del conocimiento. Por la observación se percibe el mundo y se llega a las ideas y conceptos. Los conocimientos no se imponen desde fuera, sino que se autoconstruyen gracias a la acción del sujeto que aprende.

2. *Conductismo*: Tesis que busca una base para la explicación de los hechos observables. Aquí el concepto de comportamiento (conducta), como accionar del hombre a lo largo de su vida, es un elemento fundamental del método. Se circunscribe el análisis a las estimulaciones y respuestas que se encuentran en el organismo. La conducta es una serie de actos o elementos que corresponden a la relación estímulo-respuesta, todo lo cual incide en la formación de los individuos. El conductista no es un simple espectador de la actividad de los individuos, sino que busca controlarla y orientarla.

3. *Constructivismo*: Entiende el aprendizaje como un proceso de construcción permanente del conocimiento que el alumno lo realiza por diferentes medios, pero que siempre lo hace estableciendo relaciones con lo que él ya sabe, para que tenga significatividad; pues la concepción de sus esquemas conceptuales a través del aprendizaje son verdaderos procesos de reconceptualización de la realidad. El constructivismo sitúa el aprendizaje dentro del proceso de interacción de la actividad mental del alumno con los objetos de su entorno o realidad circundante.

4. *Epistemología genética*: Psicología infantil que explora la naturaleza del conocimiento. Epistemología como estudio del conocimiento, y genética en cuanto denota interés por los orígenes y formas en que se desarrolla. Sabiendo cómo se construye el conocimiento, se podrá saber algo sobre qué es el conocimiento. En el desarrollo del conocimiento se destacan dos procesos: adaptación y organización. La adapta-

ción comprende asimilación y acomodación. Asimilación es la introducción en la inteligencia de material a partir del entorno. La acomodación se refiere a las modificaciones efectuadas por el organismo o por la mente para la utilización de los materiales asimilados. Por su parte, la organización exige cambios en las estructuras mentales básicas. Este es un proceso de construcción de equilibrios cada vez superiores.

5. *Heteroestructuración del conocimiento*: Tendencia general que representa a la pedagogía tradicional y que propone que en la educación el conocimiento se estructura como una realidad proveniente de agentes externos al sujeto de la formación. El proceso educativo se resuelve en una relación coactiva y vertical. El educando es una tabula rasa en la que se impregnan las huellas dejadas por la escuela y por la acción de las expresiones de la cultura.

6. *Pedagogía Conceptual*: En el contexto de los procesos del aprendizaje se privilegia el desarrollo de los instrumentos del conocimiento y de las operaciones intelectuales. Se busca desarrollar la creatividad, como una actitud experimental permanente para la familiarización con los avances que ha tenido la ciencia. Se desarrolla el pensamiento sistémico y global, que consiste en la formación de las herramientas conceptuales con las que el educando podrá más tarde procesar la información, los datos y los conocimientos. Se centra la atención en la capacidad de abstracción, camino que va de lo más concreto y simple que son las nociones del mundo y de las cosas, y avanza (abstrayendo) hacia los

mayores niveles de abstracción y complejidad que es el pensamiento formal, y el manejo de categorías y paradigmas.

7. *Pragmatismo*: Sobre la base filosófica de que la verdad objetiva no existe y que el hombre no puede llegar a ella, el pragmatismo pedagógico concibió que como no existe la verdad absoluta, la educación no dispone de la verdad. Al no transmitirse la verdad, cuenta lo que funciona en la práctica, lo que el educando descubre para solucionar problemas. Tanto en filosofía como en educación se reconoce como criterio de verdad la utilidad, y la importancia de esa utilidad se determina mediante el sentimiento de la satisfacción interna o autosatisfacción.

8. *Psicología educativa*: Pone énfasis en la necesidad de una fundamentación científica. Más allá de los enfoques tradicionales de la educación, se planteó que era preferible formar personalidades autónomas y libres de la coacción, apelando a las acciones espontáneas en un medio social fundado en la colaboración y en la no sumisión.

9. *Reflexología*: Pone su atención en explicar los vínculos entre los estímulos externos y las reacciones que ellos provocan. El esquema configurado es que desde el exte-

rior está determinado el comportamiento de los individuos, los mismos que actúan ante esos estímulos.

10. *Sociología de la educación*: Se preocupa por la función de la educación como medio para lograr la cohesión social. Para los funcionalistas la educación consiste en la transmisión de la cultura para asegurar el mantenimiento de la tradición e incrementar la cohesión social. Para el marxismo la educación debe aportar a la formación de la conciencia social para que se produzcan los cambios de la estructura y de la superestructura sociales. Gramsci planteó la formación de los intelectuales orgánicos, quienes al construir una conciencia colectiva homogénea conseguirán la estructuración de un nuevo modo de ser de la cultura.

11. *Teoría del capital humano*: Se visualiza la educación como factor preponderante en los procesos de producción y en el desarrollo de las sociedades. Se afirma que por carencia de capital humano existen naciones pobres. La superación de este problema debe empezar por la convicción de que la educación no es gasto social, sino inversión social en capital humano, que garantizará el progreso de los pueblos.