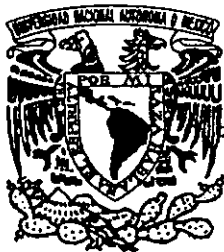


19  
ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

**LOS USOS COMUNICATIVOS DE LOS MEDIOS  
EN LA EDUCACION DE ADULTOS.**

Estudio de caso, período 1993/1995.

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

**LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION**

P R E S E N T A:

**ARTURO DOMINGUEZ VARGAS**

DIRECTOR DE TESIS: DR. RAFAEL RESENDIZ RODRIGUEZ



MEXICO, D. F.

271508

1999

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

# DEDICATORIA

***A mis padres: Epifania y Macedonio(\*);  
a Irene y Alvaro, a Genoveva;  
quienes con su comprensión y apoyo,  
me han animado a cubrir una deuda con mi pasado.***

**(\*) In memoriam**

# INDICE

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCION.....</b>	<b>9</b>
 <b>CAPITULO 1: DEL USO SOCIAL DEL MEDIO A LA PRACTICA COMUNICATIVA.</b>	
<b>1.1 USO SOCIAL Y USO COMUNICATIVO DEL MEDIO.....</b>	<b>15</b>
1.1.1 El uso social .....	17
1.1.2 Los usos comunicativos .....	23
1.1.2.1 Usos comunicativos y lógicas de uso.....	27
1.1.2.1.1 El patrón de uso y el usufructuario.....	28
1.1.2.1.2 El esquema de acción y el usuario.....	31
1.1.2.1.3 Patrón de uso dominante y lógicas de uso del usuario.....	34
<b>1.2 LAS MAQUINAS DE COMUNICAR EN EL AMBITO MICROCOMUNICATIVO.....</b>	<b>37</b>
1.2.1 El sistema de objetos en el ámbito micro-comunicativo.....	39
1.2.1.1 Los objetos y el nuevo ámbito comunicativo.....	42
1.2.1.2 El espacio áulico .....	43
1.2.1.2.1 La configuración espacial.....	46
<b>1.3 EL GRUPO COMO ENTIDAD DE APROPIACION DE LOS MEDIOS.....</b>	<b>50</b>
1.3.1 La comunicación grupal .....	51
1.3.1.1 Los usos comunicativos de los medios en el grupo escolar.....	59
 <b>CAPITULO 2: LOS USOS DIDACTICOS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION EN LA EDUCACION DE ADULTOS.</b>	
<b>2.1 LOS MEDIOS DE COMUNICACION EN LA EDUCACION. ....</b>	<b>65</b>
<b>2.2 LOS MEDIOS DE COMUNICACION EN LA EDUCACION DE ADULTOS.....</b>	<b>68</b>
2.2.1 Los medios educativos en la alfabetización.....	72
2.2.2 Los medios de comunicación en la educación popular.....	76
2.2.3 Educación a distancia y nuevas tecnologías.....	82
<b>2.3 LA EXPERIENCIA MEDIATICA DE LOS EDUCADORES DE ADULTOS.....</b>	<b>85</b>
2.3.1 Precisiones en torno a la encuesta.....	87
2.3.2 El perfil de los encuestados.....	89
2.3.3 El entorno mediático del Educador de Adultos.....	90
2.3.3.1 Rutinas de uso en el ámbito del hogar.....	95
2.3.4 El educador como usuario de medios.....	108
2.3.4.1 Los medios educativos en el aula.....	113

2.3.4.1.1. El pizarrón y el video: ¿usos didácticos o usos comunicativos?.....	114
2.3.4.1.2 La topografía del medio educativo.....	117
2.3.4.1.3 La configuración proxémica en el aula.....	120
2.3.4.1.4 La estructura relacional del grupo escolar.....	125

### **CAPITULO 3: DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA EXPERIENCIA DE INTERVENCION.**

<b>3.1 LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN MÉXICO. PERSPECTIVA ACTUAL.....</b>	<b>135</b>
3.1.1 La Educación de Adultos y el Programa de Desarrollo Educativo 1995/2000. ...	135
3.1.1.1 Los medios de comunicación en el PDE/95-2000.....	139
3.1.1.2 Medios de comunicación y Educación para Adultos.....	142
3.1.2 La Educación de Adultos en la Universidad Pedagógica Nacional.....	143
3.1.3 El Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos.....	146
3.1.3.1 El diplomado la Práctica Educativa con Adultos .....	147
3.1.3.1.1 Características generales del diplomado PRAEDA.....	148
3.1.3.2 Perfil de los grupos atendidos. ....	151
<b>3.2 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL SEMINARIO/TALLER ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS.....</b>	<b>153</b>
3.2.1 Caracterización de la propuesta.....	155
3.2.2 Enfoque comunicativo y propósitos.....	156
3.2.3 Temáticas .del seminario-taller.....	164
3.2.3.1 Los contenidos del programa .....	167
3.2.4 Operatividad del seminario/taller .....	178
3.2.4.1 Estrategia didáctica.....	178
3.2.4.1.1 Los materiales didácticos .....	180
3.2.4.2 Conducción.....	180
3.2.4.3 Evaluación.....	183
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>186</b>
<b>BIBLIOHEMEROGRAFIA.....</b>	<b>201</b>
<b>RELACION DE DIAGRAMAS, CUADROS Y TABLAS.....</b>	<b>210</b>
<b>ANEXOS:</b>	
A) Programa del seminario/taller <i>Elaboración de Material Didáctico</i> .....	213
B) Cuestionario <i>Usos y Competencias Comunicativas de los Educadores de Adultos sobre los Medios Educativos</i> . ....	221
C) Tablas del cuestionario <i>Usos y Competencias Comunicativas de los Educadores de Adultos</i> , utilizadas en el capítulo 2, subtema: <i>Experiencia Mediática de los Educadores de Adultos</i> .....	231
D) Gráficas relacionadas con punto C.....	245

# Agradecimientos

A los educadores de adultos porque con sus preguntas, su actitud crítica, su espontaneidad y su ímpetu, han alimentado mi esperanza de que el mundo de mañana será diferente; al menos sin el lastre de la ignorancia que ensombreció el universo analfabeto de mis padres.

A quienes aun caminando contra el viento, en cada palabra, en cada acto; cada mañana abrazan su utopía y, sin pedir nada a cambio, abren brecha sin detener su marcha.

A la Universidad Pedagógica Nacional por la oportunidad que me ha brindado para crecer en la investidura del comunicólogo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por su tolerancia para dejarnos crecer como estudiantes pese a las delirantes fantasías que impone la modernidad del neoliberalismo.

*Al profesor Rafael Reséndiz, por su apoyo, gracias.*

## INTRODUCCION

El trabajo que a continuación se describe, es un ejercicio de sistematización que abarca el período 1993/1995. En este período, la Dirección de Docencia de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de sus programas de Actualización al Magisterio, ha promovido por cuatro ocasiones el diplomado *La Práctica Educativa con Adultos*.

El diplomado *La Práctica Educativa con Adultos* constituye una de las actividades de formación que se ofrecen desde el Programa Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA) y actualmente se instrumenta para cumplir con el propósito de atender a aquellos agentes educativos que participan en los ámbitos no escolares (familia, grupo de iguales, comunidades, etc. ), de tal modo que los Educadores de Adultos, sin más, forman parte de este universo de atención. Este diplomado es una oferta educativa compuesta por varios cursos y seminarios que desde diferentes disciplinas buscan verter sus aportes para contribuir en la profesionalización del Educador de Adultos. Una de esta propuestas de contenido lo es el Seminario/taller *Elaboración de Material Didáctico* el cual en el contexto de este trabajo, representa el objeto de nuestra sistematización de experiencia.

Los capítulos que párrafos abajo se bosquejan tuvieron dos puntos de referencia que vale la pena señalar. Uno tiene que ver con los propósitos que alimentaron la necesidad de la sistematización de esta experiencia de intervención. Estos son: **a)** Conocer la racionalidad del uso de los medios de comunicación educativa en la práctica de los Educadores de Adultos, **b)** Articular la reflexión teórica a los esquemas de uso alternativos de los medios educativos en los procesos de comunicación participativa y **c)** Identificar un modelo teórico y práctico que posibilite al comunicólogo perfilar una propuesta de intervención más sólida y con mayor certeza de los aportes de las Ciencias de la Comunicación en la práctica educativa con adultos.

El segundo punto de partida se formó de la conjunción de varias interrogantes las cuales se convirtieron en una guía para el ordenamiento coherente de los planteamientos, datos, descripciones y argumentos que fueron fluyendo en el armado de este trabajo. Enunciados interrogativos como los siguientes: ¿Por qué los educadores de adultos persisten en su visión instrumental sobre los medios educativos, si en lo cotidiano podrían variar las formas de participación? ¿Por qué si los procesos comunicativos y educativos se implican, en el plano de la mediación, los materiales didácticos funcionan rutinariamente bajo una lógica transmisiva? ¿Qué tanto han influido los docentes y qué tanto las instituciones

para fijar las formas de uso transmisivo de los materiales didácticos en la cotidianidad del aula? ¿Los modelos transmisivos son inmodificables en la relación entre docente y grupo? ¿La comunicación participativa y horizontal en los grupos de aprendizaje son una "ilusión teórica"? ¿Cómo y desde dónde se puede transformar la mediación pedagógica, en una alternativa de comunicación educativa cualitativamente participante? ¿Cómo resolver el dilema para que las nuevas tecnologías comunicativas, no signifiquen una modernización que se monta sobre viejas prácticas de uso que refuerzan la unidireccionalidad y la descontextualización? ¿Cómo podrían los Educadores de Adultos trabajar con los medios educativos en un sentido masivo sin marginar la centralidad del proceso comunicativo?

Contemplando los anteriores aspectos emprendimos la aventura y echamos la balsa al río. A veces parecía que remábamos a gran velocidad y de pronto, al detenernos, caíamos en la cuenta de que girábamos en nuestro propio eje; otras veces en el intento de vencer la corriente sólo tocábamos las riveras del río; en otras ocasiones de plano seguimos el consejo de los viajeros expertos. Sin embargo, a pesar de los tropiezos el ejercicio nos permitió confirmar la sospecha que las Ciencias de la Comunicación son una herramienta útil para el trabajo educativo, que hay planteamientos y abundantes propuestas pertinentes para el trabajo de los educadores, incluso, nos percatamos que en el futuro la educación no puede seguir ignorando la dimensión de lo comunicacional, pues su costo significaría agrandar la brecha entre quienes detentan el saber y quienes se debaten en la ignorancia.

De manera menos general nos convencimos que este trabajo representa tan sólo una aproximación al tema, por lo demás, amplio y complejo. El tema sobre los usos comunicativos de los medios –en particular de los medios educativos– puede considerarse un ejercicio inicial para "tantear" el terreno y una forma de clarificarnos los senderos de por dónde habrá que seguir caminando. Fue importante ubicarnos. Hemos comprendido que uno no puede ir por la vida haciendo preguntas sin saber el para qué de las respuestas. Es motivante ponerle nombre a nuestras observaciones empíricas, valioso sin duda, el cuestionarse a sí mismos; pero en ambos casos, nuestro juego se vuelve un sin sentido, si no sabemos a qué lugar nos dirigimos. Y para esto nos sirvió la sistematización.

El concepto de uso, el uso social y el uso comunicativo de los medios en el ámbito de lo cotidiano constituyen algunas de las reflexiones con las que pretendimos clarificar el por qué la inserción de las nuevas tecnologías de la comunicación, no pueden, por sí solas, cambiar los modos de actuar del hombre sin antes reparar en su naturaleza social y cultural. El tema del capítulo 1 trabaja la noción de uso social (*Del uso social del medio a la práctica comunicativa*), intentando con ello, construir un marco comprensivo para desarrollar la de uso comunicativo. Los planteamientos del patrón de uso, el esquema de acción y usuario, permiten cuestionar el uso y el modo de uso dominantes, en tanto actos



predeterminados por los usufructuarios –digamos, institucionalizados y legitimados socialmente– para “explotar” las funcionalidades sociales de los medios, bajo la argucia de que lo que se usufructúa es la funcionalidad técnicamente neutra de los artefactos: ¿la ideología de la técnica o la tecnología ideologizada?

La noción de “topografía del objeto” (configuración funcional/instrumental del objeto vista como totalidad perceptible para el usuario, considerando la visibilidad, la prestancia y la causalidad como sus valores) se esgrime como una herramienta argumentativa que, según nuestra percepción, modela los patrones de uso individualizados sea mediante la imposición social por vía de la norma técnica —estandarización, dice D. Donald (1988)—, sea por la inducción hacia los modos de uso adosados al prestigio de clase, status o “moda”, vía la capacidad de consumo del usuario. Este acto de apropiación del objeto/artefacto se funda en el nivel fático de la comunicación en tanto es en este nivel metacomunicativo (comportamiento no verbal), donde la gestualidad y la proxemia se despliegan como rutinas de apropiación (de los objetos) cuyos significados (manifiestos y latentes) se juegan imperceptiblemente tras la ritualidad de los hábitos. En este punto, en realidad la duda se volvió una gran interrogante: ¿El gesto así como la organización de objetos y apropiación del espacio constituyen la expresión del nivel fático de la comunicación? Quizás la semiología del objeto esboce algunas respuestas. Si aceptamos que el objeto, al organizarse en el espacio carga de significaciones los ambientes, podríamos decir que los objetos funcionan como medios de expresión; por tanto, si se juegan en la relación social y con ellos o por mediación de ellos, se cifran mensajes, entonces se puede pensar en los objetos como signos. Así como cuando en la relación diaria, alguien grita presuntuosamente a su conocido: ¡cuál es tu E-mail...!. Los que escuchamos, en realidad no vemos la necesidad de comunicarse en sí misma, sino la necesidad de exhibir lo que se posee. De igual modo, en el nivel del comportamiento no verbal, el uso puede convertir un gesto de usufructo del artefacto, en un acto exageradamente visible, en donde lo importante es evocar el disfrute del artefacto y anunciarlo fehacientemente. Lo importante es que los otros sepan que se tiene, y qué se tiene.

El ámbito microcomunicativo es otro planteamiento central en el capítulo 1. El punto consiste en mirar los medios comunicativos como artefactos de uso social, pero culturalmente diferenciados. A partir de la noción de ámbito comunicacional la coordenada espacial se convierte en tema de análisis para que en la visión de conjunto, espacio y objetos — particularmente el medio educativo como objeto en el espacio escolar—, se perciban como una configuración proxémica que moldea el patrón de uso social dominante de los artefactos. La configuración proxémica, en este sentido, contribuye al planteamiento de que los significados también se juegan en los ambientes y enmarcan connotaciones socialmente compartidas. Es decir, nuestra hipótesis acerca de que el patrón de uso también contiene la puntuación originaria que predetermina los modos y niveles de la relación

interpersonal, aun sea desde la mediación de los objetos escolares, pareció encontrar apoyo en la configuración proxémica (Conviene señalar la ayuda que ofrece el trabajo de Pierre Guiraud sobre el lenguaje del cuerpo, la prosódica, la proxémica, así como el código objetual y los elementos del "arte culinario" :1986: 67-116).

Con el planteamiento de Edward T. Hall se intenta la definición de un modelo de lectura que permitiera descifrar los significados de los ambientes proxémicos imperantes en un espacio social dado. Aunque Ricci (1977) nos sugiere algunas categorías organizacionales para mirar las interacciones espaciales entre sujetos y usuarios-objetos, en la configuración espacial se encuentra una herramienta suficientemente clara para enfrentar al espacio como conjunto semiológico, diría Guiraud (*Op. cit.*: 86). Es decir, el uso de los objetos desde las particularidades del espacio formal o informal, crean significaciones de ambiente que según su grado de formalización favorecen o niegan un tipo de relación comunicativa. Por tanto, su observancia participa del argumento de que los usos comunicativos de los objetos "didácticos", contienen un patrón de uso que está jugado desde el espacio áulico. De ser esto posible, la configuración proxémica explicaría las paradojas de la convocación democrática libre y espontánea sin renunciar a las conductas directivas ni flexibilizar los ambientes de nuestros capullos territoriales: Algo así como: "*sois libres, porque lo ha dicho el Rey...*" El salón de clases, desde otro ángulo, puede ser el escenario común que denote proxémicamente la relación de autoridad: el estrado del profesor y los pupitres ordenados en fila y en desnivel, como "sugiriendo de modo natural" la diferencia entre la zona del grupo y la zona de "cátedra".

La estructura relacional del grupo escolar fue un tercer aspecto considerado para trabajar la noción de patrón de uso. Una vez revisado el concepto de grupo y de comunicación grupal se desarrolla el planteamiento de cómo en la apropiación de los objetos escolares, de sus modos de uso, de la constitución de los patrones de uso social, subyace una configuración relacional de grupo que pauta anticipadamente los intercambios comunicativos y los niveles de las relaciones interpersonales. Modelo de interrelación que, incluso, influye en los comportamientos no verbales, expresados o actuados en el plano de la gestualidad y la movilidad en el espacio social, de objetos y usuarios.

Los Usos didácticos de los medios de comunicación en la educación de adultos es el tema del capítulo dos cuyo contenido expone una parte de contextualización y otra de pormenorización de la figura del educador de adultos. En la primera de estas partes se describen los usos didácticos de los medios educativos en los ámbitos de la alfabetización, de la educación popular y en la educación a distancia; En la segunda se explora en los sujetos concretos para identificar los factores determinantes de los patrones de uso (comunicativo) de los medios educativos. La encuesta: **Usos y competencias comunicativas de los Educadores de Adultos sobre los medios educativos**, se constituyó en un instrumento para "mapear" las prácticas de los educadores de adultos y, a partir de la experiencia transformada en dato, se intentó corroborar las suposiciones planteadas en el

capítulo primero.

Las dos partes citadas parecieran diferentes, en realidad son complementarias, pues mientras con el primer tema se da una visión general e indirecta sobre cómo han empleado los educadores de Adultos los medios de comunicación en su ámbito; con la segunda, se hace un esfuerzo por palpar la materialidad del uso instrumental y el uso social, del uso comunicativo y de los patrones de uso de los medios didácticos.

La encuesta profundizó en la figura del educador bajo el considerando de que, siendo éste un agente central en el proceso educativo, en la exploración de sus rutinas (como usuario de medios) y en sus nociones sobre el uso del espacio áulico (patrones de configuración proxémica), este educador mostraría facetas de su experiencia que dibujarían el estado de su hacer mediático a partir de contrastar el pizarrón y el video. Anticipadamente advertimos que esto último no se logró del todo, un tanto por la ausencia de información y otro tanto porque al trabajar los datos de la encuesta, nos percatamos de errores en el instrumento que dificultaron la caracterización del uso de ese par de medios educativos.

Aún con estas limitaciones se buscó co-relacionar las tres dimensiones planteadas en el primer capítulo a saber: la topografía del medio educativo (en tanto artefacto para la comunicación), la configuración proxémica de los medios en el ámbito microcomunicativo del aula y cómo la estructura relacional del grupo (escolar) influye en los usos comunicativos de los medios didácticos.

Aunque en este análisis se menciona recurrentemente a los medios educativos conviene señalar que la oportuna advertencia de M. Barbero sobre el *mediacentrismo*, el *alternativismo* y el *comunicacionismo*, nos alertaron a tiempo de que nuestro objeto de estudio no eran los medios educativos en sí, sino los usos que los sujetos despliegan sobre los artefactos mediáticos. Es decir, el ángulo no verbal de la práctica comunicativa. De ahí que no se haya ignorado ubicar al medio educativo en el conjunto de los procesos de emisión/recepción como una totalidad: tal es el caso, del salón de clases como un ámbito de comunicación.

Recapitemos un poco. El capítulo 1 es en ejercicio de búsqueda de respuestas ante las dudas y nociones identificadas empíricamente en el tiempo que duró la intervención. Ejercicio de acomodamiento y explicación de los aspectos recogidos e intuitos durante la intervención y de los cuales sólo se tenían nociones dispersas sobre la existencia de un cuerpo teórico de posible fundamentación. El segundo capítulo constituye una ubicación temática. Es una profundización y confrontación entre las observaciones empíricas, las ideas dispersas sobre el tema y lo que ocultaban los educadores de adultos en su silenciosa experiencias capitalizada a través de los años. Pero a diferencia de los anteriores, el capítulo tres contiene la fuente testimonial de nuestras preguntas, nociones y supuestos

explicativos respecto de la intervención. El capítulo tres es en definitiva, un ejercicio de autovaloración. Constituye un acto de historización mediante el cual el comunicólogo se confiesa y al pensar en voz alta, descubre sus limitaciones y sus aciertos e identifica sus fallas y sus omisiones. Pero también la "autoconfesión" delinea las propuestas de cambio que en caso necesario, podrían transformar lo escrito en este documento, en un antecedente para confeccionar una propuesta nueva, de mayor solidez y pertinencia para la intervención del comunicólogo en el campo de la educación.

Finalmente, si encuadrásemos los 3 capítulos sintetizados en el marco de nuestros propósitos señalados en la parte inicial de esta introducción, tenemos que, con el primer capítulo, reflexionamos la parte teórica que subyace en la temática de la experiencia de intervención. De este ejercicio, sin duda, obtuvimos planteamientos enriquecedores que nos han dado elementos para trabajar en la definición de un modelo teórico y práctico. Con el segundo capítulo ubicamos la temática en su contexto disciplinario. Pero, también, logramos explorar la realidad en que viven los educadores de adultos, al contrastar nuestras suposiciones con sus testimonios. Esta exploración nos ayudó a valorar lo alternativo como posibilidad de cambio y repensamos la complejidad de la práctica de la comunicación participativa, más allá de su apasionada defensa discursiva.

Con el tercer capítulo historizamos la experiencia de intervención. Aún cuando éste no fue un propósito temático, sí forma parte importante de la justificación para argumentar en favor de la sistematización de experiencias como procedimiento de trabajo.

## CAPITULO 1

### DEL USO SOCIAL DEL MEDIO A LA PRACTICA COMUNICATIVA.

*"El antropólogo llega a la ciudad a pie, el sociólogo en auto y por la autopista principal,  
el comunicólogo en avión.  
Cada uno registra lo que puede,  
contribuye a una visión distinta y, por lo tanto, parcial."*  
(GARCIA C Néstor. **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad:** 16)

#### 1.1 Uso social y uso comunicativo del medio.

Tomar como objeto de estudio el **uso social** parece a primera vista más un ejercicio psicologizante que un asunto de la comunicación social. Habrá tal vez quien opine que su pertinencia está más en concordancia con la ergonomía. Los más esquemáticos pensarán que éste es un tema propio de la "*propiedad*", es decir, de los "buenos usos y costumbres".

El trabajo de **re-visión** de algunos estudiosos de la comunicación - volver a mirar lo que parecía ya explicado-, está resultando renovador y nos tranquiliza a quienes hemos elegido este camino para entender las paradojas de la modernidad tecnológica y los modos de enfrentamiento a ellas desde la cotidianidad del hogar, en el tiempo del descanso o desde el lugar de trabajo, cuando aligeramos la tensión del esfuerzo físico, creando un placentero clima sonoro.

Es en la **re-visión** en donde se ubica esta tendencia que compartimos, y junto con ella, las reflexiones de Martín Barbero, en el sentido de no hacer del medio el centro de la acción comunicativa. El mediacentrismo, advierte, no sólo nos lleva a la fetichización del aparato mediático –retomamos el concepto de Armand Mattellart (*Cfr. Comunicación masiva y revolución socialista:*1974:21)– sino también, tiene un efecto distorcionador de la realidad, cuando el furor que despierta la novedad del artefacto comunicativo, oculta los usos y la percepción de esa misma realidad en la espesura de lo cotidiano. Nos referimos al cambio en el comportamiento de las personas por el efecto de experimentar el asombro. Un estado de asombro que al tiempo, se consume en la selva de los objetos y actos cotidianos, pero que cuando este artefacto se ha "*naturalizado*" (como resultado de nuestro acostumbramiento perceptual), pareciera que nada cambió. La impresión de que lo novedoso fenece; es también la duda de cómo el estado de asombro se vuelve naturaleza sordina, murmullo laxo en el vocerío desordenado y febril de los actos cotidianos.

György Lukács en el prefacio que hace a la Sociología de la Vida Cotidiana de Agnes

Heller, enmarca este punto cuando dice:

*\*... la vida cotidiana, la forma inmediata de la genericidad del hombre, aparece como la base de todas las reacciones espontáneas de los hombres a su ambiente social, la cual a menudo parece actuar de una forma caótica. Pero precisamente por esto está contenida en ella la totalidad de los modos de reacción, naturalmente no como manifestaciones puras, sino más bien caótico-heterogéneas. Por consiguiente quien quiera comprender la real génesis histórico-social de estas reacciones, está obligado, tanto desde el punto de vista del contenido como del método, a investigar con precisión esta zona del ser\**  
(HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*, 1994:12).

La revisión que hace Martín Barbero sobre el mediacentrismo, sopla como un viento fresco para quienes nos resistimos al pesimismo nacido del poder omnipotente de los medios y no encontramos, en la crítica radical, respuestas suficientes para comprender las relaciones entre las máquinas de comunicar y los individuos. Por eso creemos que su postura acerca de redescubrir el estudio de los medios de comunicación es un punto de partida que, sin renunciar a la crítica, invita a volver la mirada sobre los sujetos, aunque tomando distancia respecto de los objetos mediáticos.

Barbero, con relación al efecto de la centralidad del medio, dice:

*\*...(el mediacentrismo) resulta de la identificación de la comunicación con los medios, ya sea desde el culturalismo McLuhiano, según el cual los medios hacen la historia, o desde su contrario, el ideologismo Althusseriano que hace de los medios un aparato de Estado. Desde uno y otro comprender la comunicación es estudiar cómo funcionan las tecnologías o los "aparatos" pues ellos hacen la comunicación, la determinan y le dan su forma. Curioso que, mientras en los países centrales ese mediacentrismo está siendo superado por el movimiento mismo de la reconversión industrial (...) sea en nuestros países donde los medios fagocitan aún el sentido de la comunicación relegando a los márgenes del campo de estudio la cuestión de las prácticas, las situaciones y los contextos, de los usos sociales y los modos de apropiación\*.*  
(BARBERO, J.M. *Et. al. La comunicación desde las prácticas*, 1990:10).

De lo anterior se deduce que el tema del uso social no es un asunto lejano a la realidad de la práctica de la comunicación, sino más bien, un aspecto de la realidad que se ha desdibujado ante el impacto de las máquinas de comunicar en el escenario de lo cotidiano social. Su inserción en este plano, sospechamos, ha generado transformaciones o confirmaciones poco visibles en los usuarios de los medios, no tanto porque en el pasado no hayan habido transformaciones ante la aparición de otros medios; sino porque, tal vez, estos cambios en los modos de actuar sucedieron bajo la sombra de la espectacularidad tecnológica.

Barbero recomienda poner atención en la particularidad de las prácticas comunicativas, la situación y los contextos; pero también en los usos sociales y los modos de apropiación. Este aspecto es el que nos interesa y sobre el uso social reflexionaremos en las siguientes líneas.

### 1.1.1 El uso social

El diccionario de la Lengua Española define al uso como:

*"— m. Acción de usar.//Práctica general de una cosa.  
//Eficacia o modo determinado de obrar de uno.//Empleo continuado y habitual."  
(ALONSO, M. Diccionario de Español Moderno, 1990: 1034).*

Si nos apoyamos en estas acepciones, lo primero que se observa en el nivel semántico es que la **acción de usar** es un acto irrestricto, en apariencia sin más límites que los que establece la materia física del objeto. Acto en libertad que desde la praxeología de Abraham Moles, podría ser:

*"...esencialmente un desplazamiento visible del ser en el espacio,  
que crea una modificación en su medio ambiente".*

(Este teórico francés al definir el acto, dice: *"... acción de la acción sobre el medio ambiente sobre un punto de referencia que es el del mismo individuo activo, situado en un "punto aquí"; sea que esta acción cambie para él su medio ambiente cuando se traslada o ya sea que, al quedarse en su sitio, modifique las posiciones o la naturaleza de los elementos que estructuran su medio ambiente: cavar un hoyo, construir una casa, arreglar los objetos que están colocados sobre una mesa, lo mismo que las acciones producidas sin cambiar de sitio, y sin que la perspectiva remota del mundo sea modificada".* MOLES, A. y ROHMER, E. *Teoría de los Actos*, 1983:15).

Sugiere un acto dominante e ilimitado del sujeto donde el objeto, en estado de reposo; manifiesta una convocatoria abierta para ser manipulado por quien pueda ejercer esta libertad de acción y posea el "saber de uso". Sin embargo, los usos no pueden ser actos de esta naturaleza si reconocemos la existencia de una determinante cultural (el aparato como producto histórico-social), social (la pertenencia a un grupo y su ubicación en éste) y el perfil psicológico del usuario (determinantes perceptuales y conductuales).

La segunda acepción universaliza la acción al tipificarla como una habilidad genérica para sujetar, tomar o utilizar cualquier cosa a partir de sus cualidades físicas. Si esta acción la miramos desde la perspectiva de la necesidad humana, en el fondo se puede aceptar que esta acción tiene que ver más con una manifestación universal, facultada por la capacidad motriz de la especie. Hay una prescripción del uso en su sentido genérico. Una tijera sirve para cortar aunque no todas las tijeras sean del mismo tipo. Cercenar es un acto universal.

La tercera definición es más interesante. Al hablar de la "eficacia en el obrar" de una persona, entendemos que obrar es actuar sobre una cosa, pero el obrar con **eficacia**, cualifica el hacer desde un supuesto **saber**. Un hacer diestro implica un saber hacer. Cuando en la definición observamos el término **modo**, la eficacia puede leerse como el fin, la cosa sobre la que se ejerce la destreza sería el medio, mientras que el **modo**, remite a una **forma particular de actuar sobre el medio**. En la relación entre el sujeto y el objeto se define el modo y es en esta relación, en donde los usos

particularizan a los individuos y los grupos, cuando para conseguir un fin, se manipula un medio. El modo singulariza la acción o dicho de otra forma, el uso se descubre como un acto diferenciado. Si la cosa es el medio y la eficacia el fin, el modo es una peculiaridad del uso como acto. El modo en la acción, tal vez sea el elemento fundante del uso social, la matriz social de los usos. El uso como acto universal tiene que ver con la capacidad motriz y con el comportamiento individual (libertad de acción para el dominio), pero el modo del uso, es histórico y su carácter social está definido por las circunstancias espaciales y temporales de los individuos en colectivo.

Si bien la primera acepción sugiere reconocer la libertad en la acción y la segunda, la motricidad como capacidad del ser humano; la tercera propone identificar el modo del uso como expresión de la condición social y cultural de los individuos que actúan sobre los objetos.

La última acepción no es menos importante que la tercera, Sugiere que el uso o los usos sobre las cosas no sólo alimentan el movimiento parsimonioso de la cotidianidad sino encarnan los actos singulares y sencillos que, a fuerza de repetirlos, crean el orden que nos define, o frente a los demás, nos evidencian: *"tanto tiempo de marqués y no saber mover el abanico"*. Agnes Heller le da profundidad a este refrán, cuando dice:

*"el hábito es el surgimiento de la praxis repetitiva"*  
(Op. cit. :1994:283).

Y en efecto, lo habitual es un hacer repetido sobre la cosa que después de un tiempo genera rutinas. Esta última acepción nos sugiere preguntas ¿Los usos son actos individuales autónomos o prácticas sociales normadas cultural y socialmente? ¿Los actos rutinarios configuran prácticas grupales diferenciadas? ¿Los hábitos pueden ser considerados como patrones de uso? ¿Si los hábitos son modos de hacer codificados, cómo pautan nuestros actos? ¿Si aceptamos la existencia de patrones de uso en los objetos, existen los usos universales? ¿Utilizar los medios de comunicación supone la existencia de usos comunicativos?

Hasta donde vamos en nuestra reflexión, tendremos que reconocer que si bien Martín Barbero, al enmarcar el tema, nos justifica el estudio de los usos sociales y las formas de apropiación de los productos culturales—puestos en circulación por los medios de comunicación—, no es suficiente para tener idea clara acerca de qué entender por uso social ni tampoco para caracterizar el uso comunicativo. La definición que acepta la lengua española en realidad nos marca un sentido individualizado de la acción. El término de uso en las acepciones anteriores, sólo indirectamente evocan la dimensión social. Tal vez la tercera y cuarta son las que más nos aproxima a este sentido colectivo del uso.

Agnes Heller en su trabajo sobre la vida cotidiana señala dos aspectos que nos parecen importantes para hablar del punto. Respecto a los usos elementales dice que, la función de éstos, siempre será:



*\*... la de regular las formas más generales de la convivencia humana  
(Ibidem:1994:276).*

De esto se colige que como mecanismo de regulación el uso tiene un carácter social, aunque su ejecución se dé en el plano de lo individual íntimo, en la cotidianidad del ámbito familiar, en el laboral o el escolar.

Con esta cita la investigadora reconoce en el uso un mecanismo regulador fundamentalmente social, aunque, niega la personalización de la acción, cuando habla sobre el uso del objeto; es clara cuando dice que, lo social, anula la posibilidad de la singularidad en el uso individual.

*Dice:*

*"La observación de un uso (y de sus ceremonias) que regula la convivencia social no nos dice nada sobre la personalidad del hombre concreto, al igual que no es indicativo el que beba de un vaso o maneje el cuchillo y el tenedor (...) por el contrario, el lenguaje no es en absoluto indiferente respecto de la personalidad: incluso la voz refleja en cierto grado la personalidad del que habla."  
(Ibidem:1994:26 y 277).*

Sin embargo, quisiéramos observar que el acatamiento de la regla para el uso de un objeto, ciertamente no nos dice mucho del individuo en lo inmediato. Pero si el uso se manifiesta como un acto repetido individualmente en distintos marcos situacionales, el uso puede—hipotéticamente—, generar un estado de identificación que, por el modo de actuar sobre el objeto, dé pertenencia a un grupo.

En la medida que un carpintero, por ejemplo, emplee herramientas similares y repita las mismas rutinas en la fabricación de muebles, este sujeto se enfrentará a situaciones y problemáticas parecidas que lo identificarán como un miembro perteneciente al gremio de los carpinteros y ebanistas.

El uso se realiza individualmente, pero la regularidad en cada persona irá definiendo modos de hacer que, como actos estructurados y estructurantes —por las circunstancias específicas—, generarán un sentido de pertenencia grupal, aunque en lo cotidiano individual no se observe la personalización del uso. Es decir, si el uso como acto individualizado tiene que ver con la acción colectiva, éste tiene que definirse desde la norma que impone lo social.

Pierre Bourdieu ya reflexionaba sobre el punto en 1965, cuando al hablar de la práctica fotográfica, señala:

*"Sin ninguna duda, el cumplimiento de las funciones tradicionales de la fotografía se impone a todo individuo—independientemente de su situación económica y social—, en razón directa de su integración a su familia; pero, no obstante, el valor que asigna a la práctica fotográfica ese sujeto, depende del sistema de valores implícitos del grupo, el cual define los medios y las maneras apropiadas para cumplir esas funciones. Aunque esas "normas" no tengan en la sociedad urbana el mismo rigor que en la medio rural, el grupo sólo abandona en apariencia la práctica corriente por la fantasía individual. De tal*

*modo, se puede indudablemente caracterizar con objetividad a los fotógrafos más apasionados por su pertenencia a categorías estadísticas; pero, cuando se piensa como tales, no se refieren a esas categorías abstractas de las que no se puede tener una experiencia vivida, sino a grupos económica y socialmente definidos..."*

(BOURDIEU, P. Et. al. La fotografía un arte intermedio, 1979:66-67).

En este sentido es que afirmamos que, si es posible la personalización del usuario, ésta se realiza por los modos compartidos de emplear un objeto, por sus rutinas de uso.

De los dos aspectos anteriores queremos entresacar algunas precisiones. Sobre el primer aspecto no queda más que congratularnos con Heller, porque al pensarse en el uso como un mecanismo de regulación social, de hecho, se confirma su naturaleza. Si el uso es norma, ésta no se prescribe para alguien en particular sino para un colectivo actuante. Por tanto, el uso es por esta condición, social; aunque su objetivización se plasme en los actos individuales.

Sobre este aspecto, pese a lo que se plantea, no estamos convencidos que esté resuelto; pero no quisiéramos ahondar en este punto y si dejarlo apuntado a fin de que al término de este trabajo, volvamos a tocarlo y decir algo al respecto con mayores elementos de reflexión. Por lo pronto baste decir que si aceptásemos que el uso es un acto impersonal que no da singularidad al sujeto, de alguna manera, se acepta su carácter universal e inmutable y este aspecto, podría trabajarse suficientemente a partir del estudio de los manuales o instructivos adjuntos al artefacto que se compra. Si el uso fuera expresión indiferenciada de la funcionalidad tecnológica de un aparato, caminaríamos en sentido contrario a los planteamientos de Jaques Perriault y apoyaríamos, incluso, las afirmaciones categóricas de los tecnólogos eficientistas para quienes—según el testimonio de éste investigador francés—, el estudio de los usos no tiene sentido, pues en el mundo, sólo existen dos tipos de personas: *"los que utilizan bien los aparatos y aquellos que lo hacen mal"*. Sin embargo, algunos diseñadores industriales, como Donald A. Norman, más críticos respecto al grado óptimo del diseño de los objetos cotidianos, señala que en la mayoría de los casos los usuarios son víctimas de un inadecuado diseño natural de los objetos, pero que además, los errores de uso se asumen como ignorancia del usuario, cuando con frecuencia el problema del uso se relaciona con el concepto de diseño. Su opinión acerca de la función de los manuales es elocuente:

*"Los manuales tienden a ser menos útiles de lo que debieran. A menudo se escriben apresuradamente, después de diseñado el producto, bajo unas presiones de tiempo muy graves y con recursos insuficientes, los escriben personas que tiene demasiado trabajo y gozan de poco reconocimiento profesional. En un mundo ideal, los manuales se escribirían primero y después del diseño seguiría el manual. Mientras se estuviera diseñando el producto, los usuarios potenciales podrían someter a prueba los manuales y simultáneamente modelos del sistema, (sic.) lo cual aportaría una importante retroalimentación de diseño sobre ambos elementos. Por desgracia, es imposible fiarse ni siquiera de los mejores manuales; muchos usuarios ni los leen."*

(NORMAN, D.A. Psicología de los objetos cotidianos, 1990:235).

Esto nos lleva a pensar que el uso de los objetos es un asunto que está más allá de

la comprensión óptima del instructivo. Incluso la explicación psicológica del uso, como dice Bourdieu—al buscar una explicación sociológica al uso de la fotografía—, se centra más en las motivaciones y estas son consecuencias, no causas del uso. Afirma que un estudio de la práctica fotográfica tendría que investigar las funciones sociales más que las razones disimuladas como satisfacciones experimentadas directamente (*Ibidem*:33).

De lo que se ha dicho hasta el momento, podríamos afirmar que el uso es un acto social; asimismo, coincidir en el hecho de que las rutinas de uso crean hábitos y que éstos funcionan como un mecanismo regulador de los actos cotidianos. De aceptarse lo anterior, quisiéramos ahora, con Perriault, develar otra faceta del uso que ciertamente no podría ser abordada sin tener claridad previamente sobre su carácter social y que en lo que sigue, entenderemos por qué el uso no puede ser universal.

Al respecto conviene traer sus palabras textuales:

***“La lógica de uso (léase, modo de uso) no está únicamente ligada al comportamiento del usuario final. También está regida por la política de quienes deciden en el seno de la esfera técnica”.***

(PERRIAULT, J. *Las máquinas de comunicar*, 1991:174).

Lo anterior no es solamente una cita que testimonia la postura del investigador ante la opinión de los tecnólogos a quienes critica, es también una conclusión que advierte del manejo social y político del uso. De hecho, en la parte final de su trabajo, Donald A. Roman, confirma este planteamiento de Perriault, cuando señala que el diseño tiene un sentido político, incluso, afirma categórico:

***“Las teorías del diseño varían en forma importante según los sistemas políticos. En las culturas occidentales, el diseño ha reflejado la importancia capitalista del mercado, con su insistencia en aspectos exteriores que se consideran atractivos para el comprador.... Estamos rodeados de objetos de deseo, no de objetos de uso.”***

(*Op. cit.*:264).

El señalamiento de Perriault es el resultado de su experiencia en 1974, cuando los agricultores franceses descubrieron un uso diferente del teléfono. Mientras que 40 años atrás el teléfono había sido considerado como un artefacto de lujo para la relación interpersonal, cuatro décadas después, revaloran su funcionalidad instrumental. Pero este redescubrimiento del uso no surgió exclusivamente de la demanda de los agricultores; la Dirección General de Telecomunicaciones de Francia, dice Perriault, trabajó una sutil estrategia de mercadeo para crear la necesidad del uso.

Lo que conviene destacar aquí no es cómo es que los jornaleros de la campaña francesa modificaron su apreciación de la utilidad del teléfono, sino la predeterminación en la génesis del uso. Esto es lo que hace afirmar al investigador que, detrás de los usos sociales, hay una intencionalidad original. Con la innovación no siempre llegan los modos de utilización, a veces se descubren, a veces los actos son creados por los fabricantes o los usufructuarios de las funciones instrumentales

de los artefactos. Incluso, los usos técnicos podrían ser postergados, como de algún modo lo evidencia Perriault, cuando menciona los casos de la reversibilidad del fonógrafo y el proyector de cine.

Cuando sale a la luz pública el fonógrafo, la tendencia dominante de la funcionalidad técnica privilegia en los usuarios la lectura de señales (reproducción) por sobre el registro de sonidos (grabación). ¿Qué determinó que una función predominara sobre la otra?

En el caso del invento de los Hermanos Lumiere, a fines del siglo XIX, sospechamos una situación semejante, pues la diferencia entre un usuario espectador y un usuario creador, siempre ha sido la accesibilidad a la máquina de los sueños. Efectivamente, cuando se inventó el proyector de imágenes también se inventó su complemento, la cámara.

Otro caso. En 1920 se comienzan a utilizar tiras de papel a las que se aplicaba por desecación, un líquido cargado de partículas magnetizadas. Con este procedimiento, afirmó alguna ocasión el danés Valdemar Poulsen, se podría grabar el sonido. Diez años más tarde en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos se adopta y desarrolla este procedimiento de registro que no solamente captaba señales sonoras, sino también visuales.

En la década de los setenta, en México, muchas personas conocieron las virtudes prácticas del cassette y su inseparable compañera, la radiograbadora portátil. ¡Ah!, pero momento; hay un pequeño detalle. Este invento lo presentó Poulsen por primera vez en 1898, y por su fecha de aparición, tendría que ser considerado contemporáneo del fonógrafo. Quienes vimos en el cassette un producto de la innovación, propia de la modernidad, progresiva y lineal de las sociedades industrializadas, no podremos negar ahora nuestro escepticismo sobre la progresividad de las innovaciones tecnológicas. Nos asalta la duda. Hoy diríamos sin muchas reservas que hemos experimentado una dosificación del disfrute de los inventos. ¿Si no, por qué 72 años después del invento de la cinta magnética, se tuvo acceso a su uso?

Los anteriores ejemplos no significan que aceptemos una postura maniquea acerca del usos, pero sí apoyamos el planteamiento de que el uso social tiene que ver más con las circunstancias desde las cuales se ubican el inventor, el fabricante y el usuario final, y sólo un poco con la funcionalidad universal del artefacto. El uso no sólo revela el estado del usuario frente a la complejidad técnica y tecnológica del aparato sino fundamentalmente la particularidad de su práctica social en el contexto vivido. Importa descubrir no tanto el grado de conocimiento técnico que posee el usuario sobre el artefacto sino el nivel de comprensión del sentido social del uso y la claridad de su acción (instrumental y simbólica sobre el objeto) frente a la oferta de uso del inventor o el propietario legal de un medio de comunicación quien usufructúa realmente las potencialidades tecnológicas del medio comunicativo.

Con las reflexiones hasta aquí planteadas hemos pretendido identificar algunos puntos que sirvan de referencia y nos guíen más adelante. En principio creemos que hay cinco aspectos derivados de lo que se ha expuesto.

- Primero. Reconocemos en el uso un acto de sujeción en el que se manipula un objeto de manera individual, pero acatando normas (costumbres) que remiten a lo social.
- Segundo. El uso no es una acción unívoca y homogénea, sino múltiple y diversa; por ello se puede hablar de usos.
- Tercero. El uso es por naturaleza social.
- Cuarto. Los usos no los determina la funcionalidad tecnológica del objeto –en cierto modo la funcionalidad sólo propone algunos usos– sino derivan de las circunstancias contextuales en las que están insertos los usuarios.
- Quinto. El uso como acto repetido genera hábitos; en los hábitos se expresan modos de ser desde el “hacer”, de tal manera que estos comportamientos generan identidad en los grupos desde la singularidad a los individuos.

Considerar estos cinco aspectos aún son insuficientes para agotar el tema del uso social, pero tal vez sí ayudan a comprender la postura de J. Perriault, cuando afirma que el tema del uso, es poco aprehensible. A propósito dice:

*“El acto de utilizar aparatos es con frecuencia imposible de describir por dos razones: es complejo y en gran medida maquinal. (Y recomienda:) Es indispensable mirar y para comprender lo que se ve, saber practicar uno mismo”*  
(Ibidem:17).

Estas últimas palabras, realmente significativas, las valoramos porque nos obligan a reconocer nuestros límites ante la complejidad de este tema. Sin embargo, su trabajo como *“arqueólogo del hacer”* nos anima a seguir adelante, porque nos aporta pistas para entender los modos de uso de las máquinas de comunicar.

### 1.1.2 Los usos comunicativos.

Quisiéramos advertir que en los siguientes subtemas el trabajo de Perriault seguirá siendo punto de referencia obligado. No solamente porque en su estudio sobre las *Máquinas de Comunicar y su Utilización Lógica*, propone un modo distinto de mirar los medios, sino porque al valorar la visión crítica de Martín Barbero, se tendría que reconocer en el primero, a uno de los estudiosos que han abordado el tema de los usos sociales de los medios y entre éstos, a uno de los pocos investigadores que han dado atención a lo que señala Martín Barbero:

*“En el ámbito de las prácticas educativas es más bien reciente la atención puesta en la mediación comunicativa y ello como una reacción a los efectos colaterales: el desfase/descredito de la información que la escuela proporciona frente a la que ofrecen los medios, y la erosión de las prácticas pedagógicas por los nuevos modos de interacción y aprendizaje, que las tecnologías de la información instauran. Son bien escasas las iniciativas que abordan el análisis de los procesos comunicativos*

***que conforman la educación misma de manera que la introducción de tecnologías nuevas no se reduzca a "modernizar" unas prácticas que seguirán viejas y aún reforzadas en su unidireccionalidad y descontextualización***  
(Op. cit. 1990:15-16).

Si entendemos el alcance de esta cita, se comprenderá por qué se insiste en tomar como base de nuestro trabajo a Perriault.

Referimos a los usos comunicativos de los medios precisa ubicar tres aspectos:1) ¿Qué son las máquinas de comunicar? 2) ¿Cuáles son las funciones de los medios y cuáles los usos? Y, de su identificación: 3) La funcionalidad cotidiana que registran los usuarios ¿es la propuesta del inventor, del fabricante o del propietario formal del medio? O, preguntado de otra manera: ¿existe una diferenciación de la funcionalidad del artefacto si se considera al inventor y al usufructuario?

Cuando líneas atrás se intentó hacer comprensible el término de uso social, reiteradamente se habló del objeto, cosa, artefacto y aparato. Para abordar este punto ya no podremos seguir manejando términos indeterminados. Por esta razón, en adelante hablaremos de máquinas de comunicar preferentemente. Máquinas de Comunicar porque al utilizar el término medios de comunicación, se estaría depositando en el artefacto, la realización del proceso. El significado de la preposición **de** (denota posesión o pertenencia, procedencia u origen, modo de hacer una cosa. Op. cit.:326) sustantiviza la función social de los medios comunicativos al subsumir el acto de comunicar, cuando en realidad median el proceso. Ignorar esta distinción nos obliga a aceptar el *comunicacionismo*, desde donde se critica:

*"(En términos sociológicos...) la idea de que la comunicación constituye el motor y el contenido último de la interacción social. La idea de la centralidad de la comunicación en la sociedad (...) está recibiendo ahora su legitimación teórica y política del discurso de la racionalidad tecnológica que inspira la llamada "sociedad de la información"*  
(Ibidem:1990:10).

Es decir, se aceptaría que las tecnologías constituyen instancias fundantes de los procesos. El hecho de que la evolución de los medios impacte muchas esferas de la vida contemporánea, no les define como entidades en sí mismas, aunque estructuren la aldea global que visualizó Marshall McLuhan.

No quisiéramos profundizar el debate de si los medios de comunicación no lo son porque su función dominante los tipifique como de información o si el adjetivo: masivos, es menos pertinente que el de comunicación colectiva. No es nuestro propósito. Aunque no negamos la importancia de reconceptualizarlos, ahora que las nuevas tecnologías son "menos excluyentes" sea por efecto de la interactividad sea por experimentar la "otredad" desde la realidad virtual.

Eludimos el debate porque, independientemente de los resultados, lo que hasta ahora han mostrado los medios comunicativos, es que han complejizado el proceso pero no han simplificado la comunicación. Perriault resume el acuerdo general que sobre el

punto existe al respecto y quisiéramos compartirlo:

*“Conviene desembarazarse inmediatamente de un mito:  
las máquinas de la comunicación no disminuyen las dificultades inherentes  
a la comunicación humana.*

*La comunicación directa entre las personas y los grupos se establece de múltiples maneras, por intercambio de palabras y silencios, de gestos, de colores, de códigos de vestimenta, de rituales.*

*A pesar de todos esos vectores, el mensaje no siempre llega.*

*La Escuela de Palo Alto logró demostrarlo. El mensaje no siempre es percibido de la manera que lo desea quien lo emite (...) El propósito de las máquinas de comunicación no es disminuir esta dificultad.*

*(Op. cit.:1991:52)*

Marcada esta distancia entre medios comunicativos y el proceso de comunicación humana, por demás operativamente necesaria, se vuelve obligado resolver con Pierre Schaeffer y Perriault las primeras dudas: ¿Los medios son máquinas de comunicar? ¿Cuáles son los usos comunicativos que se prefiguran de las funciones de los medios?

Las máquinas para la comunicación, dice el autor, son las que estando junto a los autómatas caseros que cocinan, congelan o lavan, **registran, almacenan y redistribuyen imágenes y sonidos**. Al citar a Schaeffer, retoma lo siguiente:

*“Lo que estos aparatos tienen en común es que trabajan con lo que podríamos llamar tanto ‘huellas’ del universo en tres dimensiones, como ‘simulacros’ de una presencia temporal: la imagen electrónica efímera como la imagen que fija la película de cine, la imagen sonora fijada por el disco o la cinta magnetofónica o transmitida sin registro por la cadena electroacústica, que va de un micrófono a un altoparlante, no son, pese a lo que se diga en contrario, reproducciones de la realidad. Son trompe-l’oeil, ilusiones no de óptica, sino de existencia. Las máquinas de la comunicación producen simulacros (“apariencias”...) que se toman de la realidad”.*

*(Ibidem:1991:50-51).*

De lo anterior podemos establecer una diferenciación básica entre los medios para la comunicación como máquinas para comunicar y como artefactos de mediación. Si consideramos que el registro, el almacenamiento y la redistribución de imágenes y sonidos, son operaciones más puramente técnicas -en términos de la potencialidad tecnológica-, la característica de mediación en la comunicación, tendría que replantearse porque ésta es una función socialmente asignada, en tanto la capacidad de registro, almacenamiento y redistribución, son atributos, digamos, técnicamente universales. En este sentido, convendría advertir que aunque Schaeffer y éste apoyado por Perriault, comparte el planteamiento de que el simulacro constituye la funcionalidad natural de las máquinas de comunicar, nosotros observamos que, la mediación, el simulacro e incluso la transmisión de información, la recreación cultural y la educación, son funcionalidades de naturaleza social, ninguna menos trascendente que la otra, pero sí expresiones colectivas diferenciadas, en tanto que como normas, regulan modos de uso generalizados entre los individuos y los grupos en su calidad de usuarios.

¿Pero qué sostiene esta diferenciación? Sería pertinente recordar el origen etimológico del concepto comunicación. Yves Winkin, investigadora norteamericana, nos aporta valiosos elementos cuando al revisar la evolución del término descubre que, el acto de comunicar a mediados del siglo XIV, remitía a un sentido de "participación en". Aunque tenía una cercanía con el vocablo latino de "comunicare" —que en un sentido más preciso parecía referirse a poner en relación dos cuerpos—, este sentido se mantuvo más o menos aceptado hasta a fines del siglo XVI. En este siglo el sentido general de participación se modifica, cuando la expresión "el imán comunica su virtud al hierro", suma la idea de "transmisión". En el siglo XVIII y al fragor del desarrollo de los medios de transporte, este concepto se generaliza de tal manera que para 1950 la industria de la prensa, la radio, el cine y la televisión, adoptan el significado.

En esta época y respondiendo a una demanda de desarrollo militar, el concepto de comunicación amplía su campo semántico, al incluir términos como información, regulación y cibernética. No obstante, y a pesar del desarrollo teórico de esos años, la comunicación se erige sobre la base conceptual de la **transmisión**.

En la época contemporánea, las teorías de la información siguen alimentándose de esta noción, sin embargo, las variantes derivadas de los estudios sobre lingüística, antropología, psiquiatría, etología y sociología, han relativizado el modelo de comunicación lineal, pues los estudios sobre los grupos humanos, han dado elementos para avanzar sobre un concepto de comunicación circular como proceso social permanente que:

*"integre múltiples modos de comportamiento: palabra, gesto, mirada, mímica, el espacio interindividual, etc. No se trata de establecer una oposición entre la comunicación verbal y la comunicación no verbal: la comunicación es un todo integrado".*

(WINKIN, Y. Et. al. *La nueva comunicación*, 1994:11-25).

Si atendemos a esta última descripción, la comunicación mantiene su naturaleza multidimensional (biológica, psicológica, social, cultural y económico-política), digamos, inasequible. Tal pareciera que la noción de comunicar ha permitido enmarcar funcionalidades sociales emergentes y más que comprimirse en una definición unívoca, ha servido como un contenedor semántico de la práctica. Un modelo paradigmático que actúa como un referente al que se aspira, y el cual es un fin socialmente aceptado. Una especie de valor humano que como la democracia, se vive, aunque cada cual, según sus condiciones, aspira a su realización.

Si aceptamos que el registro, el almacenamiento y la distribución de señales sonoro-visuales expresan la funcionalidad técnica de las máquinas de comunicar, y que en el mismo sentido, el simulacro, la mediación, la transmisión de información, etc., revelan una utilización social acordada, la funcionalidad social se constituye en norma de uso. Sin embargo la diferenciación en el acatamiento de la norma no está pautada por la funcionalidad técnica, sino por la finalidad social y ésta, de algún modo, deviene como manifestación de las relaciones sociales.



Si nos remitimos a los señalamientos de Pierre Bourdieu y Donald A. Norman, tanto uno como otro, coinciden en que la funcionalidad de los artefactos es diferenciada. En el caso del investigador-diseñador, éste advierte que quien diseña no siempre acierta en las necesidades y modos de empleo del artefacto, pues aunque considera las características del usuario; considera predominantemente las demandas del mercado, la publicidad y los fabricantes (reducir costos de producción). En el caso del sociólogo francés, éste afirma que el empleo de una cámara fotográfica no responde a la motivación individual sino que la norma del grupo de pertenencia, es la causa definitoria del uso social y del modo de uso individual.

De lo anterior podemos decir que el uso comunicativo, como uso social, expone prácticas diversas aunque no excluyentes. Pero el modo de uso, como apropiación del artefacto, será la expresión de quien fija la norma. Y esta norma será diferente según se trate del diseñador, del fabricante, del usufructuario (el propietario social-institucional de las máquinas de comunicación) y del usuario. De ahí que mientras para el diseñador la funcionalidad técnica del artefacto sugiera unos usos, el usufructuario puede imponer otros. El usuario final, según su grado de apropiación, acata la norma, y en el mejor de los casos, tiene la posibilidad de descubrir nuevos modos de empleo.

Desde esta perspectiva podemos entender que quienes buscan encontrar en las tecnologías para la comunicación una realización plena de la comunicación humana, los medios de comunicación representan una paradoja de la civilización; en tanto que, quienes persiguen expandir su visión del mundo, encontrarán un soporte ideal en la funcionalidad transmisiva de los medios. Y según los casos, los medios serían, para los primeros medios de transmisión; para los segundos, medios de comunicación.

Si aceptamos lo que hasta aquí se ha dicho, podremos afirmar que tanto la mediación, como la transmisión y otras funciones sociales generalizadas, tendrían que ser reconocidas como patrones de usos comunicativos, en tanto que la definiciones no reflejan más que algunas propuesta del modo de uso de los medios. Y como definiciones, éstas exponen formas particulares de entender la práctica comunicativa desde el lugar que se ocupa. En todo caso lo que sugiere la evolución del término, no es la sustitución de una definición por otra, sino la asimilación y la coexistencia de funcionalidades.

#### **1.1.2.1. Usos comunicativos y lógicas de uso**

Las reflexiones anteriores nos dan ciertas bases para decir que el uso comunicativo es una práctica de actos rutinarios enfrentados en la cotidianidad social. Se juegan como proposiciones de funcionalidad detrás de las cuales existen intencionalidades o finalidades definidas de sujetos concretos. En este sentido, el uso comunicativo es un acto que norma modos de uso, o más específicamente, lógicas de uso a través de la funcionalidad de los artefactos. Abraham Moles, nos da elementos, cuando al delimitar su Teoría de los Actos dice:

*"todo acto tiene por meta cumplir con una función,  
y se podría decir legítimamente que el acto no existe  
si no a través de su meta"  
(Op.cit.:10).*

Planteado de esta manera, se percibe que los usos comunicativos, el estar proponiendo funciones, éstas no se expresan en abstracto sino a partir de elementos materiales. Bourdeau señala el costo de las cámaras fotográficas como un elemento determinante del uso recreativo de una clase social; Donald Norman desde otro ángulo, lo confirma cuando señala que si las dificultades del diseño de un artefacto, presentan altos grados de dificultad, entonces, se recurre a normalizar. Sobre este aspecto recomienda:

*"Hay que acostumbrar a los usuarios a las normas. Las mismas condiciones que exigen normalización exigen formación, y a veces una formación prolongada.  
Recordemos que la normalización sólo es indispensable cuando no se puede colocar toda la información necesaria en el mundo o cuando no se pueden explotar topografías naturales. La función de la formación y de la práctica es hacer que las topografías y los actos necesarios estén más disponibles para el usuario, superado todos los defectos de diseño y reduciendo al mínimo la necesidad de planificar y de resolver problemas".  
(Op. cit.:247).*

En otras palabras, normalizar significa participar en la estructuración del uso.

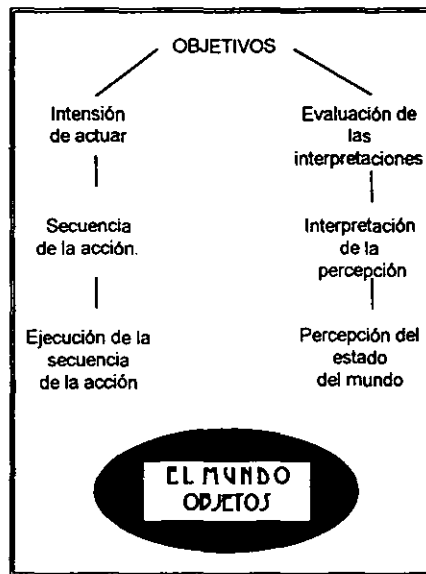
Las experiencias planteadas a lo largo del libro de Psicología de los Objetos Cotidianos de Donald Norman, parecen confirmar que, efectivamente, en la materialidad del artefacto, está presente la propuesta de uso y opera como patrón o modelo para la acción. Norman, describe un modelo de diseño compuesto por tres figuras: el modelo del diseño propiamente dicho, el modelo de usuario y la imagen del sistema (Op. cit.: 233). De los tres, los dos últimos, son los que nos interesa focalizar. Según este investigador, cuando el diseño está centrado en el usuario, los referentes sobre los que se trabaja son la imagen del sistema (el concepto integral del artefacto) y los esquemas mentales (visualización funcional) del usuario. Estos conceptos quisiéramos retomarlos pues, según nuestras reflexiones serían, uno el patrón de uso (depositado en el artefacto) y el otro, el esquema de acción (la estructura de acción desde la cual el usuario actúa). Los usos, deducimos, no sólo tienen su materialidad a través de la norma que se acata individualmente, sino desde los dispositivos técnico-operativos y funcionalidad tecnológica, normalizada en el sentido que lo plantea D.Norman.

#### **1.1.2.1.1 El patrón de uso y el usufructuario.**

En los párrafos anteriores, se ha sugerido que todo artefacto, entre estos las máquinas de comunicación, contienen una funcionalidad genérica que se manifiesta en el uso. Sin embargo, la sola distinción de esta funcionalidad y su condición de "conserva" (codificación de lógicas de uso) todavía no da claridad respecto al

planteamiento del patrón de uso. Lo que se está sugiriendo es que la funcionalidad en estado de latencia sólo se transforma en dinámica cuando interviene el usuario. Es decir, el uso es una acción que media entre la funcionalidad potencial del aparato y la demanda de satisfacer una necesidad buscada por el usuario. Pero la acción de manipular un botón de encendido del modular o de la radio, no es un movimiento arbitrario y sin control, es un acto guiado que responde a una instrucción desde la cual, según la estructura de acción de Donald Norman (ver diagrama), se revela la presencia de unas reglas de uso que se acatan para realizar la función instrumental del artefacto.

Diagrama 1: El ciclo de la acción.



La acción humana tiene dos aspectos, ejecución y evaluación. La ejecución implica hacer algo. La evaluación es la comparación entre lo que ha ocurrido en el mundo y lo que queríamos que ocurriese (Op. cit. :1990:68).

La ejecución de la acción no sólo es el principio de la realización de la función, sino que tras ella, se despliegan una cadena "ordenada" y lógica de acciones—sintonía de la frecuencia en el cuadrante radiofónico, modular el sonido, graduar el volumen, orientar la antena y si fuera preciso, recomodar las bocinas para aclimatar la atmósfera—, que a la postre, muestran expertés sobre la función técnica del artefacto, independiente incluso, del instructivo de operación. ¿Qué subyace en el acto de encendido, qué desencadena progresiva o reversiblemente una secuencia ordenada de acciones? Perriault identifica en los usuarios una acción táctica a la que llama

“*estrategia de uso*”; sin embargo, ésta corresponde al sujeto y no al objeto; de tal modo que, si identificáramos un elemento ordenador en éste último, este podría ser el “*patrón de uso*”.

En la práctica cotidiana este elemento normativo se plasma en el manual de operación, que como se reconocerá, los compradores generalmente reciben, pocos usuarios leen y casi nadie los entiende. No obstante, en este manual están contenidas las reglas de operación técnica que materializan la funcionalidad posible del artefacto. Pero más que el manual, en la materialidad física se cifra la pauta del uso, pues según las categorías que utiliza Norman, en la topografía natural (señales visibles de uso y funcionalidad), están codificados los elementos que definen la imagen del sistema del aparato en el esquema mental del usuario.

¿Pero qué deberíamos entender por patrón de uso? Lo que en principio aparece en el diccionario, son aquellas acepciones que mencionan al metal adoptado como tipo de moneda, el patrón oro, por ejemplo. El modelo que sirve como patrón de una prenda de vestir (objeto prototipo que se acepta como modelo) y aquella figura que se apoya en la expresión: “*cortado con el mismo patrón, muy parecido*”.

En estas definiciones está presente la idea de prototipo al que se aspira mediante la repetición de acciones; pero también, de un modo implícito —y es esto lo que nos interesa destacar—, sugiere un modelo de actuaciones (lógicas del hacer). Se predetermina un modo del hacer y las secuencias de la acción sobre los objetos, de tal forma que, al realizarse, se reconstruya el modelo, en nuestro caso, la manifestación de la funcionalidad latente del aparato. Con estas ideas proponemos la definición de patrón de uso: “*un modelo de acción que predetermina las formas de emplear un aparato y guían al usuario en las formas de realización de la funcionalidad*”.

En el hilo de estas reflexiones y con esta idea sobre el patrón de uso tenemos que advertir que en un mismo objeto, existen diferentes propuestas de funcionalidad. En este sentido creemos que es importante distinguir entre el patrón de uso que materializa el “sueño” del inventor; el uso técnico que demanda el fabricante al usuario final (para deslindarse de las responsabilidades sobre un accidente o evitar la reposición del artefacto en caso de ignorarse las reglas mínimas de operación); pero también, el patrón de uso que demanda el **usufructuario** (Esta figura no es el poseedor del aparato receptor —radiofónico o televisivo—, sino quien, en calidad de propietario de un sistema de registro, almacenamiento y redistribución de señales sonoras o en imágenes, ejerce dominio sobre la funcionalidad social, es decir, regula el uso generalizado de un medio).

El aparato comunicativo funciona como depositario de la funcionalidad imaginada por el inventor y/o fabricante, pero el usufructuario, aprovecha la funcionalidad tecnológica y endosa su propuesta de funcionalidad social. En ella, el usufructuario potencia el patrón de uso técnico-operativo, al desplegar su modelo de funcionalidad social. De este modo al usuario le resulta “natural” la función receptiva de señales del artefacto, y muy atractiva la oferta de los contenidos recreativos que provienen de las

emisiones del artefacto: la recreación, el acompañamiento o el disfrute del tiempo libre constituyen una propuesta poco visible al usuario final, pero siempre defendida por el usufructuario.

Si retomamos la frase de A. Moles, podríamos afirmar que, en efecto, la funcionalidad de un aparato comunicativo tiene como propósito, cumplir con su meta, o mejor, varias metas. Pero para llegar a éstas, se precisa en primer lugar, seguir el modelo que orienta la acción –sobre todo si sabemos que el manejo del aparato, se realizan en ausencia del inventor y del fabricante–, y como norma, reproducir la secuencia de actos codificados en la topografía natural del medio comunicativo. En segundo lugar, aceptar la propuesta de uso social que transforma el artefacto, en aparato de disfrute, de recreación, de prestigio, o más formalizado, de fuente de información, de prestador de servicios y de educación.

De las diversas funcionalidades que convergen en el artefacto, las del inventor y las del productor pueden ser coincidentes, sin embargo, el patrón de uso del usufructuario adquiere un lógica distinta. Un usuario activo, participativo o escéptico ante la función receptiva y los contenidos de los medios, rompería la lógica de uso transmisiva del medio y de disfrute que aquél promueve y defiende. Tal vez por esta razón, el usufructuario esté más interesado en dinamizar unos usos y “enlatar” otros. Al usufructuario no le interesa que el usuario final explote al máximo las potencialidades técnicas del aparato sino que se reproduzcan las funciones instrumentales básicas y adopte los usos sociales que alimentan la pasividad. En nuestro contexto y siguiendo las observaciones empíricas, reconocemos que el usuario común reproduce el patrón de uso transmisivo de las máquinas de comunicar y ante las posibilidades de una emisión propia y creativa mediante el video, la radiograbadora o el walkman, por ejemplo, este mismo se vive como un silente complaciente e ignorante de la fuerza de su expresión.

#### 1.1.2.1.2 El esquema de acción y el usuario.

Si atendemos a los trabajos de todos esos estudiosos que dieron, en palabras de Yvez Winkin, origen a la llamada “Universidad Invisibles”, hoy parece obvio y hasta de sentido común, la crítica que en la década del sesenta hiciera Umberto Eco a los “teóricos apocalípticos”, en su artículo “¿El público perjudica a la televisión? Ahí sostiene la hipótesis sobre la *“decodificación aberrante”* y cuestiona irónicamente a quienes advertían del daño que producirían los medios masivos a los inermes ciudadanos de la época. (MORAGAS, M. *Et. al. Sociología de la comunicación de masas:1982:28*).

La riqueza y diversidad de planteamientos, así como la lucidez de las respuestas ante la emergencia de un contexto revolucionado por las disciplinas sociales, han permitido llegar a un concepto menos rígido y más comprensivo acerca de la comunicación humana. La comunicación humana hoy es aceptada como un proceso integral, amplio y complejo en donde tan importante es la palabra, como el gesto; la mirada, la mímica y el espacio social, como los objetos que median la comunicación.

La "nueva comunicación" de la que habla Winkin, nos advierte que la comunicación, como objeto de estudio, sigue siendo un mundo fascinante. Tan es así que la tendencia de volver a mirar al individuo destinatario en su calidad de emisor, se ha vuelto un tema importante, precisamente ahora que las máquinas de comunicar parecieran habernos integrado a sus redes infinitas, y sumergido en la vorágine de sus palabras e imágenes. Algunos piensan en los saberes:

"Los actores (...) han sido planteados típicamente en la teoría social, más concretamente en una buena parte de la sociología, como básicamente ignorantes de los contextos y de sus prácticas; por lo tanto manipulables, en tanto reaccionan de una manera más o menos mecánica a estímulos externos de otros grupos muy destacadamente en la sociedad moderna, de medios masivos de comunicación. La constatación que empieza a generarse en el análisis contemporáneo de las prácticas, es que los actores saben basten más de lo que han dicho respecto a su accionar, excepto que nosotros no les hemos preguntados qué es lo que en realidad saben".

(GARCIA, J.L. *Et. al. La comunicación desde las prácticas*, 1990:62-63).

Otros, como Guiseppe Richeri, sugieren replantear la figura del sujeto comunicante. Richieri habla de un nuevo actor al que denomina **usuario** y señala que frente a la explicación lineal de las relaciones comunicativas, contrastan los planteamientos de una comunicación multilateral, en donde los interlocutores se transmutan en actores con competencias tanto para la emisión como para la recepción, en igualdad de posibilidades, aunque habrá que advertir, no de condiciones (MORAGAS, M. *Et. al. Sociología de la comunicación de masas. Nuevos problemas y transformaciones*. 1982:65-72).

Es decir, la comunicación se mira como un fenómeno complejo y envolvente que opera como sistema y en donde el emisor ya no define absolutamente la comunicación del receptor, sino ambos tienen márgenes de acción frente al flujo y reflujo de mensajes. Las competencias comunicativas de los interlocutores, la emergencia de reglas de interacción y predeterminaciones del contexto situacional, actúan como condiciones de un "ecosistema". Ambito donde los intercambios comunicativos se implican y afectan las formas de enfrentarse con los medios (artefactos para la comunicación) y con las situaciones; convergencia y entrecruzamiento de interlocutores. Entidades a veces autónomas, a veces complementarias, pero donde la implicación varía en razón de circunstancias, características de los sujetos comunicantes y condiciones espacio-temporales.

El esquema de las figuras fragmentadas cede ante el peso de la multidimensionalidad de la acción comunicativa. El usuario se mira ya no como un agente pasivo-receptivo sino como un "sujeto dotado de competencias, mediante las cuales participa en los procesos de recepción y de emisión de mensajes, generando mutua influencia entre los individuos" (Apud. NETHOL, A.M. *Introducción a la Pedagogía de la comunicación*. 1984:66).

Si aceptamos que el usuario es un sujeto que despliega capacidades de comunicante, tendríamos que reconocer también sus destrezas técnicas para favorecer este proceso cuando el usuario acciona las máquinas de comunicar. Frente a la propuesta de funcionalidad del artefacto se manifiestan los distintos grados de

libertad de acción de los usuarios. En principio se pueden perfilar los reproductores de rutinas de uso, sujetos receptivos y complacientes ante la propuesta de uso social del usufructuario (lógica de uso dominante). Pero no se descartan comportamientos divergentes y creativos del usuario final, quien desde la intimidad de su hogar, en el automóvil o en la faena diaria, en ocasiones, instaura rutinas propias de uso y descubren otras lógicas diferentes a las generalizadas. Tal vez sería pertinente preguntar: ¿impuestas? Nuevamente J. Perriault, nos apoya con su observación desde las experiencias de Bourdieu sobre el uso de la fotografía:

*"Un mismo aparato puede tener los usos más diversos según las manos en que se encuentre... algunos niños, como los adultos, pueden discernir la función instrumental y la ponen al servicio de una intención. Si hay resistencia, se improvisa, por ejemplo poniendo el dedo en el campo de enfoque. O se desvía francamente el aparato de su uso primitivo..."*  
(Op. cit.:116-117).

En este caso se descubre un modo distinto de emplear técnicamente el aparato, sin embargo, en otras ocasiones, los usuarios, dice el investigador francés, circunstancialmente descubren otros usos sociales. Fue el caso de un obrero de la construcción que al ver a su hijo hacer una toma fotográfica sobre un fondo donde resaltaba la construcción de una escalera, ideó realizar un catálogo de sus trabajos realizados para ofertarlos a sus potenciales clientes.

¿En dónde está el factor que da al usuario final libertad de acción frente al modelo de uso del usufructuario?

Perriault señala que detrás del concepto de Máquinas de Comunicar, descansa la hipótesis de que:

*"Los usuarios tienen una estrategia de utilización de esas máquinas para la comunicación. (Y más adelante precisa...) Tomé conciencia de esto trabajando con niños en el empleo del ordenador y de la cámara fotográfica; descubrí que podían existir muchas prácticas desviadas del estricto modo de empleo y que, sin embargo, no eran errores de manipulación. Correspondían, en efecto, a determinadas intenciones, incluso premeditaciones..."*

*Era evidente que una máquina se utilizaba según su manual de instrucciones. Y a nadie se le ocurría imaginar que estas instrucciones podían tener desviaciones ni que su examen presentara algún interés".*  
(Ibidem: 14-15).

Donald Norman nos completa esta observación de Perriault, a partir de su concepto de Modelo Conceptual del Usuario. Dice que si bien el diseñador (a este le denomina Modelo del Diseño) crea un modelo conceptual adecuado para que el usuario capture las partes importantes del funcionamiento del dispositivo, el usuario también construye su propio modelo para explicarse el funcionamiento del artefacto. Esto es importante desde el punto de vista del diseño, pues según este investigador, el usuario y el diseñador sólo se comunican por medio del artefacto, por tanto, el diseñador debe asegurarse de que el sistema revele la imagen idónea. El usuario, advierte Norman, adquiere todos sus conocimientos del sistema a partir de esa imagen del sistema.

Sin embargo, notamos que ni Perriault ni Norman precisan en qué consiste la estrategia del usuario en un caso, y el modelo conceptual del usuario, en el otro. Si somos fieles con lo que venimos diciendo líneas arriba, quisiéramos sugerir el concepto de **Esquema de Acción** para intentar comprender el término de estrategia del usuario. En realidad el término no es tan arbitrario, lo retomamos de las teorías que fundamentan la categoría de Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO), y que lo acuña uno de los iniciadores de los estudios sobre los Grupos Operativos, Pichon Rivière, allá por los años sesenta. El ECRO, dice:

*"...es la comprensión horizontal (totalidad comunitaria) y vertical (el individuo inserto en ella) de una situación en permanente cambio y de los problemas de adaptación del individuo a su medio...El ECRO tiene un aspecto superestructural y otro infraestructural. Lo superestructural está dado por los elementos conceptuales, y lo infraestructural por los elementos emocionales, motivacionales, es decir, los elementos surgidos de su propia experiencia de verticalidad del sujeto, elementos estos surgidos de su propia experiencia de vida y que determina las modalidades del abordaje de la realidad (PICHON-RIVIÈRE, E. Diccionario de términos y conceptos de Psicología Social, 1995:67-74)*

Para dar contenido al Esquema de Acción del Usuario (EAU) tomamos el aspecto referido a la comprensión de la situación, la adaptación del individuo a su medio, así como la experiencia para abordar la realidad. Estos aspectos nos dan elementos para decir que el Esquema de Acción es *un modelo para comprender la realidad a partir de la experiencia y cuya finalidad es responder a las contingencias que presenta la cambiante realidad.*

En tal sentido, observamos que el esquema de acción es el que permite al usuario enfrentar la funcionalidad del usufructuario. El uso social dominante y la lógica de uso latente percibidas por el usuario, serán valoradas por éste, atendiendo a su esquema de acción. El EAU funcionaría como un marco de referencia para ajustar la secuencia de acciones y las lógicas de uso en el empleo de la máquina de comunicar. Si el usuario tiene poca o ninguna experiencia sobre el artefacto, posiblemente sólo reproduzca el modo de uso propuesto en el diseño del sistema del artefacto; pero si el usuario vive la necesidad, y para cubrirla, busca respuestas en la funcionalidad del aparato, posiblemente en principio reproduzca la funcionalidad técnica, aunque en la medida en que se apropie del artefacto, descubrirá nuevos usos y otras racionalidades del empleo, que lo volverán menos un actor pasivo y complaciente y más un sujeto propositivo, en tanto demande respuestas diferentes al aparato, en el nivel del usufructo, que tiene que ver con la función social.

#### **1.1.2.1.3 Patrón de uso dominante y lógica de uso del usuario.**

A pesar de que las Ciencias de la Comunicación han demostrado que la comunicación no es lineal y de que, como señala Perriault, los medios no han cualificado la comunicación humana, en los hechos, los medios siguen siendo adjetivados como de comunicación (bajo la noción transmisiva), pero inversamente, también se mantiene la opinión de que los medios tienen efectos "perversos" sobre los destinatarios. ¿Por qué sucede esto? Desde la perspectiva en que venimos apuntando, la posible respuesta está en la funcionalidad dominante. En ella se



mantiene la propuesta de función aceptada y un patrón de uso coercitivo que el usuario final no alcanza a interpretar, en la medida que tiene dificultad para diferenciar entre la funcionalidad técnico-instrumental del artefacto y la funcionalidad social. Las formas tecnológicas (el diseño), al percibirse como naturales, "inocentan" los patrones de uso y camufléan las lógicas de uso que subyacen en el contacto rutinario con los medios.

En la cotidianidad del espacio en el que está el usuario final, es el usufructuario quien domina el terreno, de hecho, regula las funciones sociales del artefacto apoyado en la propuesta de funcionalidad del inventor y el diseñador-fabricante del medio comunicativo. Esta práctica dominante del usufructuario, es lo que describe Daniel Prieto Castillo cuando habla del Discurso Autoritario y dice:

*"Llamamos de estructura autoritaria, a aquellos mensajes cuyos signos han sido seleccionados y combinados para llevar al perceptor a una sola interpretación :la que le interesa al emisor. La estructura autoritaria corresponde a una situación social autoritaria. La intención de quien elabora este tipo de mensajes es lograr una co-relativa estructura mental, a fin de asegurarse la adhesión del perceptor a las versiones que se le ofrecen...(y enfatiza líneas abajo) El éxito de estos mensajes no está en ellos mismos. La aceptación proviene de la situación social en la que se encuentra el perceptor (su marco de referencia), lo que equivale a afirmar que son las relaciones en una determinada formación social quienes condicionan su éxito, y no la simple presencia de los mensajes..."*  
(Discurso autoritario y comunicación alternativa,1987:88-89)

Al abundar sobre el tema sentencia que una sociedad organizada clasistamente es necesariamente autoritaria. La supervivencia de quienes poseen el poder, de quienes se benefician directamente con el orden social vigente, depende de la planificación de la vida cotidiana de las grandes mayorías. Si se asume una postura crítica, no se podrá negar la vigencia de la afirmación del maestro Prieto Castillo. Sin embargo, por lo que hemos planteado acerca de la funcionalidad técnica y el patrón de uso del usufructuario, tendremos que reconocer que en este plano de la práctica dominante, además de los mensajes, están los objetos que desde la funcionalidad tecnológica también expresan intencionalidades del emisor.

En el nivel de los subcódigos existe una discursividad de las formas que tienen como función estructurar el patrón de uso y realimentar las lógicas de uso dominante. Roman Jakobson, cuando habla de la comunicación fática, dice:

*"La función fática tiene por objetivo afirmar, mantener o detener la comunicación...(sirve) esencialmente para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, para verificar si el circuito funciona (...) para atraer la atención del interlocutor o asegurarse de que no decaiga: ¿me estas escuchando?, o, en el estilo Shakespeareano <présteme usted oído>, y en el otro extremo del hilo ¡mmm,mmm!*  
(JACKOBSON, citado por Pierre Guiraud en:  
La semiología:1978:14-16)

Según estas precisiones, creemos que hay suficiente razón para señalar que la función de "contacto" es la dimensión en la que descansa la objetivación del uso comunicativo del aparato. El poder del medio se ejerce por la fuerza de los contenidos pero no se puede desconocer la fuerza de la "comunidad fática", en palabras de

Bronislaw Malinowski. Según Guiraud la función fática puede dar lugar a un profuso intercambio de formas ritualizadas, desempeña un papel muy importante en todos los modos de comunión y en donde el contenido de la comunicación tiene menos importancia que el hecho de la presencia y de la reafirmación a la adhesión al grupo.

Al respecto este semiólogo, dice:

*"El referente del mensaje fático es la propia comunicación,  
así como el referente del mensaje poético es el propio mensaje y  
del mensaje emotivo, el emisor"  
(Ibidem:15).*

Puede decirse que el mecanismo fático está fundado en los códigos no verbales y por tanto en la comunicación analógica. Reconocer este factor explica la aparente inmaterialidad del patrón de uso dominante, no sólo funcional sino también técnico. El referente (el artefacto) está planteado en el sentido de la cosa de la que se habla, lo referencial tiene que ver con lo que se dice de la cosa misma.

En efecto, la ritualidad de la comunicación fática descansa en el objeto, para ser precisos, en el objeto sacralizado, según las palabras de Marc Abélés, cuando al describir los "ritos de enfrentamiento" habla del territorio, de la primacía de los símbolos y los valores consensuales, además de la sacralidad (Cfr. WOLTON, Dominique. *Et. al. El nuevo espacio público*, 1995:146ss. Abélés opone a los actos informales y ceremoniales oficiales, los movimientos de ciudadanos en las calles, en manifestaciones o protestando en las plazas; pues en su opinión, en estos ritos de enfrentamiento siempre hay expresiones de violencia aunque no necesariamente física).

El uso en términos del patrón de uso y la lógica de la realización del acto –propuesta o impuesta–, según nuestro planteamiento, estaría atravesada en este plano por la comunicación de contacto, de relación por las formas y en donde las formas son expresión de contenidos por la existencia predominante de códigos no lingüísticos.

En el patrón de uso dominante y en el esquema de acción del usuario que adopta la relación fática que se le propone en ese artefacto, se reconoce un dócil modo de reproducción del modelo de funcionalidad del usufructuario, porque se naturaliza la convergencia de la propuesta funcional técnica (la relación fática con el objeto se apoya en un diseño topográfico eficaz para el usuario final) y la propuesta funcional de lo social (modo de uso legitimado y avalado por el usufructuario) de las máquinas de comunicar.

De ahí que resulte comprensible cómo mientras las mentes críticas denuncian las atrocidades de los medios sobre las masas, éstas entran en una relación de profundo disfrute. La experiencia del encuentro con la televisión en la década de los sesenta, ejemplifica de algún modo, sobre cómo entró la modernidad a las casuchas paupérrimas que adoptaron como símbolo civilizador, la antena de televisión.

Baste una imagen para revivir, no sin cierta nostalgia, el encuentro emotivo que alimentó un modo de uso ¿inocentemente perverso? Los niños de las clases marginadas de los sesenta, seguramente recordarán cómo el metálico "fric" del botón de encendido de la televisión, en segundos, silenciaba al estruendoso vocerío de espectadores que, por 0.20 centavos, frenéticos, disfrutábamos ver literalmente la "tele". Pegados al cristal mágico, en la penumbra de la noche, reíamos espontáneamente con los gags bonachones del "Gordo y el Flaco", nos imaginábamos parte del ejército libertador en "Combate" y no pocos, gestualisábamos caricaturescamente de emoción con las escenas del cuento de "Cachirulo".

Lo que en los años setenta fue visto como un hecho sociológico aberrante, pues la "caja idiota" era evidencia del poder ideológico de la burguesía sobre un proletariado inerte, al filo de estas reflexiones, no nos queda más que reconocer que tan inocente fue la lectura sobre la alienación de los medios, como inocentes fueron las infantiles expresiones de los espectadores que, desde el graderío improvisado con tabloncillos polvorientos, alertábamos a "Batman y Robin" cuando estaban a punto de caer en la trampa del "Guazón". Es decir, si para quienes tenían otras formas de acceder a la cultura, la televisión de los sesenta, significó una impúdica alienación; para los que fue este aparato nuestra máxima diversión, la "Tele", significó una experiencia gozosa, pues representó el disfrute de una tarde lluviosa de domingo o el olvido momentáneo de la pobreza. La televisión de esos años incubó fantasías que atenuaron las imágenes sombrías de los muros de adobe, los techos de cartón y las calles polvorientas de nuestro barrio. ¿Cómo podría ser una caja idiota un artefacto que ofrecía mucha diversión a cambio de nada? ¡Bueno, veinte centavos por 2 ó 3 horas de televisión, bien valían la pena! Los niños de esos años, nunca supimos lo que representábamos para los sociólogos y filósofos de la época. En realidad, la idea de ver una "tele a colores" resultaba tan difusa, que la expectativa más inmediata era que la familia de nuestros mejores "cuates", pronto consiguieran su televisor para que la diversión fuera "gratis".

## **1.2 Las máquinas de comunicar en el ámbito microcomunicativo.**

Las relaciones comunicativas que se dan entre usuarios así como la relación que se establece cotidianamente entre estos y las máquinas de comunicar siempre se dan en un ámbito específico. Tanto los usuarios como los objetos se juegan en la vida cotidiana bajo determinantes de espacio y tiempo particulares y, en este sentido, el ámbito micro-comunicativo es una herramienta conceptual que acota la situación del hecho de comunicación.

El investigador Miguel Moragas, a partir de analizar las comunicaciones transnacionales (su impacto y alcance geográfico, casi ilimitado) llama a repensar sobre las dimensiones espaciales y temporales que envuelven los hechos comunicativos en este nivel. Pero mientras se tiene claridad sobre las implicaciones de estas coordenadas, sugiere mientras tanto, profundizar en las diferencias entre ámbito mesocomunicativo y **ámbito microcomunicativo**. La razón es que mientras en la esfera de las comunicaciones transnacionales, el consumo de masas de

información o las formas de acceso a los medios masivos han generado nuevas dimensiones más cercanas a la acción de las entidades colectivas que a la proximidad espacio-temporal; en el ámbito de los procesos interindividuales, estas mismas coordinadas aún encierran situaciones complejas. De ahí que se infiera no restar atención a este aspecto, pues es ahí donde se posibilitan las experiencias individuales diarias y las relaciones microgrupales de entidades como la familia, los amigos, los compañeros de profesión y los miembros de un grupo de aprendizaje, agregaríamos nosotros

Para los efectos de este trabajo, el término de *ámbito microcomunicativo* será de mucha utilidad si lo consideramos no sólo como espacio de implicación unilateral y receptiva por parte de los usuarios, sino activa, puesto que la comunicación como un **sistema** de comportamiento integrado, calibra, regulariza, mantiene y, por ello, hace posibles las relaciones entre los hombres (Cfr. WINKI, Y. Et. al., *Op.cit.*:162-163). En este sentido, y aunque Moragas afirma que:

*"...Podemos entender por ámbito el de la recepción inmediata y simultánea de la información en un marco determinado y limitado, espacial y temporalmente ..."*

(MORAGAS, M. Sociología de la Comunicación de Masas.

*Nuevos problemas y transformación*:1985:23-26);

en principio, retomamos esta definición; aunque ampliaremos su sentido al incluir los procesos de la emisión, pues en una situación grupal, la emisión y la recepción de flujos de mensajes no se producen como actos fragmentados sino como hechos de interacción inmediata y simultánea. De esta manera: ***el Ambito Microcomunicativo será el marco espacial y temporal que determina y limita los actos de emisión y recepción inmediatos y simultáneos de mensajes en un espacio definido***

Si aceptamos que el ámbito microcomunicativo nos otorga especificidad temporal y materialidad espacial, este segundo aspecto —que es el de nuestro interés por lo pronto—, define su contenido a partir de los sujetos comunicantes; y de los elementos creadores de ambiente cultural: los objetos, de entre los cuales, no habría que ignorar a las máquinas de comunicar.

Antes de continuar conviene darle espesor a este ámbito microcomunicativo. Y, para ello, consideremos el espacio privado-familiar (la casa-hogar) siguiendo las reflexiones de Jean Baudrillard, en relación con una de las categorías de análisis de su modelo semiológico: la estructura de colocación. Asimismo, sin más ánimo que responder a la pregunta: ¿cómo el valor organizacional imperante de los objetos que menciona Baudrillard, podría pautar las relaciones entre sujetos comunicantes mediados por las máquinas de comunicar?, hablaremos del ámbito microcomunicativo del salón de clases. Es decir, si reconocemos que la funcionalidad social del artefacto comunicativo responde más a un patrón impuesto que libremente elegido ¿cómo el usuario, pragmático y multifuncional del que habla este analista, se apropia y utiliza

los espacios. Y ¿cómo las estructuras de colocación, pueden expresar el estado de las relaciones sociales dominantes?

Tanto el ámbito familiar como el del salón escolar, nos demandan una reflexión a fin de poder trabajar la coordenada espacial del ámbito microcomunicativo en entidades particulares que, en los siguientes capítulos de este trabajo, nos permitan hacer una lectura diferente sobre los usos comunicativos de los medios en la educación.

### 1.2.1 El sistema de objetos en el ámbito microcomunicativo.

Si en el ámbito microcomunicativo los objetos responden a una lógica de orden — como pareciera que lo reconoce J. Baudrillard al reflexionar sobre posibilidad de la existencia de una Sociología de la Colocación—, es porque los objetos, vistos en conjunto, constituyen un sistema. Si bien es cierto que Baudrillard identifica al ambiente y la colocación como dos elementos del sistema funcional de los objetos, es en el plano de la **colocación**, en donde la materialidad física de la relación de conjunto se objetiva. Aunque no ignoramos la importancia que tiene la categoría de ambiente, (Baudrillard distingue *ambiance* de *environment*, donde éste último refiere al entorno natural y el primero al entorno subjetivamente creado por los usuarios de los objetos: ambiente de "hogar", morada; atmósfera interior. *Op. cit.*:18), ésta será considerada sólo como un referente parcial para darle un sentido de significación a las lógicas de disposición de los objetos; ya que, su profundización, nos remitiría al análisis semiológico (considerar al objeto como signo), y lo que perseguimos en este punto, es más el aspecto centrado en la disposición organizativa de los objetos. La observancia de la noción de colocación en el ámbito microcomunicativo es un aspecto que nos guiará en la aproximación acerca del cómo desde la ubicación de los objetos, se pauta el uso entre sujeto/artefacto y sujeto/artefacto/sujetos.

Baudrillard afirma que en la época contemporánea la noción de *ambiente construido* a partir del "alma de los objetos" (el ambiente exterior se opondría al ambiente interior del hogar como espacio íntimo), se ha modificado, dando paso a otro donde la noción de ambiente se nutre de la idea de control, el de transparencia de información, de comunicación, de relaciones táctico-funcionales dentro del espacio privado del hogar. Pero este cambio obedece, según el planteamiento de este semiólogo, a una modificación de las estructuras de colocación de los objetos. Este reordenamiento sufrió un cambio en tanto que se reconoce que las relaciones sociales han cambiado. Baudrillard dice:

*"La configuración del mobiliario es una imagen fiel de las estructuras familiares y sociales de una época. El interior burgués prototípico es de orden patriarcal: está constituido por el conjunto comedor-dormitorio.*

*Los muebles, diversos en cuanto a su función, pero ampliamente integrados, gravitan en torno al aparador del comedor o la cama colocada en el medio. Hay tendencia a la acumulación y a la ocupación del espacio, a su cierre (...) Los muebles se miran, se molestan, se implican en una unidad que no es tanto espacial como de orden moral. Se ordenan alrededor de un eje que asegura la cronología regular de las conductas: la presencia perpetuamente simbolizada de la familia ante sí misma..."*

(BAUDRILLARD, J. El sistema de los objetos, 1992:12:3-14).

Este ordenamiento en parte obedecía a una función originaria del objeto, pero también respondía a un concepto de estructura mental por parte del ocupante del espacio, y bajo esta disposición objetual, los usuarios entraban en relación.

Cuando Baudrillard reflexiona sobre las estructuras de colocación del entorno tradicional del hogar patriarcal, nos señala que la configuración de un mobiliario reflejaba fielmente el estilo, la estética de los objetos y la organización del espacio, pero también las estructuras familiares y sociales de su época.

Es decir, el mobiliario pareciera que no respondía a un ordenamiento puramente ergonómico (la ergonomía es una disciplina que estudia el cómo hacer corresponder la funcionalidad del objeto con las necesidades instrumentales del individuo. v. *Infra*:198) sino en palabras de Baudrillard:

*"Todo esto compone un organismo cuya estructura es la relación patriarcal de tradición y de autoridad, y cuyo corazón es la relación afectiva compleja que liga a todos sus miembros. Este hogar es un espacio específico que no se preocupa mucho de un ordenamiento objetivo, pues los muebles y los objetos tienen como función, en primer lugar, personificar las relaciones humanas, poblar el espacio que comparten y poseer un alma. La dimensión real en la que viven está cautiva en la dimensión moral a la cual deben significar (...) Además seres y objetos están ligados, y los objetos cobran en esta complicidad una densidad, un valor afectivo que se ha convenido en llamar su "presencia".*

(Op. cit.: 14)

Sin embargo, se observa: este sistema de colocación ha cambiado. La evolución tecnológica y el estrechamiento espacial de la sociedad moderna, han maximizado la función técnica y empobrecido su "presencia antropomórfica". La personalización de los objetos ceden ante una función técnica más libre y objetiva. En la actualidad —precisa Baudrillard— el valor de los objetos ya no es el de apropiación, ni de intimidad, sino de información, de invención, de control. En esta manera de percibir los objetos, el autor mira un desplazamiento sociológico del objeto-mueble al objeto de colocación. Al respecto dice:

*"... Ya no se trata de implantar un teatro de objetos, o de crear una atmósfera, sino de resolver un problema, de proporcionar la respuesta más sutil a un traslapamiento de datos, de movilizar el espacio" (El subrayado es nuestro. *Ibidem*:25).*

El hombre de colocación es la figura con la que se retrata al hombre moderno. El poseedor de los objetos no es un propietario ni simplemente un usuario: es un informador activo del ambiente. En este sentido, el hombre de colocación no "consume" sus objetos sino los domina, y al controlarlos, los ordena. De manera crítica Baudrillard advierte incluso cómo los publicistas han hecho creer que los objetos ya no son necesarios por sí mismos. No logramos reprimir el deseo de exponer la idea del semiólogo francés, respecto al hombre de la "Era técnica":

*"(El hombre de colocación) se encuentra a sí mismo en la manipulación y en el equilibrio táctico de un sistema*  
(*Ibidem*:26).

Este usuario multifuncional, técnico inteligente de las comunicaciones, según la irónica descripción del autor que venimos revisando, pareciera que es el protagonista principal del imperio de un orden del control, de la funcionalidad, de la comunicación transparente. El orden técnico es un orden práctico de organización. Los valores organizacionales trascienden los valores simbólicos y de uso. Ya no son los objetos los que se juegan en el espacio sino

*"es el espacio el que juega libremente entre ellos y se convierte en la función universal de sus relaciones y de sus valores (Ibidem:20).*

Aunque Baudrillard reconoce que este *modus vivendi* está presente hasta en los más imperceptibles actos cotidianos, antepone su juicio crítico y señala que esta libertad de función del objeto en el espacio es relativa; pues la liberación de la función del objeto no significa la liberación del objeto en sí mismo. El comedor burgués fue un estructura cerrada; el sofá-cama es multifuncional. Sin embargo, ambos no rebasan el marco de un mismo ambiente interior.

Esta manera de apreciar y entender el papel de los objetos en el ambiente patriarcal-familiar y su transformación en la era de la predominancia tecnológica, constituye una línea de reflexión que si bien aporta elementos para una lectura sobre la función social y cultural de los objetos (funcionalidad interdependiente y valores de uso simbólicos, inclusive organizacionales; o en el caso de la categoría de ambiente: el color, el material, la forma y hasta los gestos implicados en las formas), también es cierto que nos acerca a otro universo complejo del que no quisiéramos tomar más que lo que se señala del espacio.

¿Y por qué el espacio? Porque es en él en donde se materializa, en parte, el ámbito de la microcomunicación (ver definición en punto 1.2) Es en el espacio en donde los objetos se descubren en una aparente displicencia, movidos tan sólo por el azar o el capricho estético de los usuarios.

Baudrillard, en este sentido, contribuye a entender que, si los objetos no responden a la arbitrariedad en la organización espacial –los objetos como un conjunto– es porque su ordenamiento refleja la expresión particular de las relaciones humanas. En el ámbito microcomunicativo los objetos se disponen bajo cierta lógica, que no es circunstancial, sino indicio de una intención de relación, de una definición recíproca con el otro.

Estas son las razones que nos provocan un acercamiento hacia el pensamiento de Baudrillard. Sus observaciones sobre los objetos en el ámbito de la familia burguesa, tal como los ubica el semiólogo, permiten:

- 1.- Objetivar la coordenada espacial en el interior del ámbito microcomunicativo.
- 2.- Reconocer en el ordenamiento de los objetos, la expresión de relaciones sociales y culturales.

- 3.- Identificar usos sociales de los objetos por su ubicación en el espacio social.
- 4.- Reconocer en los objetos, un valor organizacional desde el cual se construye una lógica de relación entre los usuarios. El espacio se vuelve un elemento de uso y su manipulación, norma para el uso social del espacio.
- 5.- El espacio, como el silencio, es continente para la expresión de identidades y de relaciones diversas, en tanto prevemos que existen múltiples formas de apropiación de los espacios.

#### 1.2.1.1 Los objetos y el nuevo ámbito comunicativo.

Con estas ideas orientadoras de J. Baudrillard, convendría preguntarnos ¿Realmente estamos presenciando el surgimiento de un nuevo escenario? ¿Para ir en paralelo con la evolución tecnológica, basta con incorporar nuevos artefactos a nuestros espacios cotidianos? Si consideramos las reflexiones de este estudioso de la cultura moderna desde el ángulo de las sociedades altamente industrializadas, la respuesta previsible sería afirmativa. Podríamos incluso compartir la idea de que la evolución tecnológica ha alterado no solamente los ambientes construidos culturalmente; sino también, que este cambio ha constituido nuevos escenarios físicos para los objetos. Sin embargo, él mismo reconoce que los valores organizacionales no pueden ser universalizantes, pues en otros contextos de desarrollo, el ambiente cerrado y patriarcal siguen dominando. Pese al acelerado equipamiento de los espacios con las más diversas tecnologías, en lo cotidiano, se puede constatar que los objetos, y entre ellos los artefactos comunicativos, no han alterado profundamente los valores organizacionales del espacio tradicional. Esto quizás explique el por qué ante la presencia de los nuevos objetos y artefactos representativos de la modernidad, los usuarios rearticulen viejas prácticas de manipulación en un ámbito que pareciera inmutable ante el tiempo. La realidad cotidiana en nuestros países subdesarrollados, pareciera advertirnos que, en la superposición de lo nuevo por lo viejo, no se produce un cambio, sino más bien, se da la sustitución. En realidad, esto mismo lo confirma Baudrillard, cuando anota que a pesar de los indicios de que asistimos a la emergencia de una nueva era técnica (artefactos con dispositivos o comandos con base en tableros, botones y cuadrantes), aún predomina la atmósfera de lo tradicional. En este sentido, nos son de mucha utilidad sus reflexiones, cuando al hablar del orden técnico del hombre contemporáneo, advierte que, si bien es cierto que hay una tendencia dominante hacia este ordenamiento de control del espacio por vía del objeto, este escenario, sólo es predecible en los ambientes altamente tecnificados.

En las sociedades de los noventa la arquitectura tradicional parece haber sucumbido ante las imágenes de la "Oficina electrónica", la "Cabaña inteligente" y la indescriptible "aula virtual" de las escuelas del futuro. Incluso, para los habitantes de las naciones entrampadas en la promesa del desarrollo económico, las imágenes sugestivas de Tom Forester –que al igual que Baudrillard predice la era del hombre de "Alta tecnología" en su trabajo: *Sociedad de Alta Tecnología* (Cfr. 1992:11-34 y 194-221)– aún nos dejan boquiabiertos ante los escenarios hipertecnificados. Pues



mientras en nuestras sociedades de tecnología rudimentaria, aún son inocentes las maneras de cómo nos jugamos entre los objetos, y hasta naturales los itinerarios que no sugieren los espacios; la existencia de la "Era técnica" se revela como un sueño fantástico. El imperio del "surfeador" —el hombre del control que ha logrado desdibujar las magnitudes del tiempo y los espacios, según las ideas que sugiere Antulio Sánchez a lo largo de su reciente trabajo: *Territorios virtuales* (1997:35)—, sugiere una figura confrontada ante nuestra realidad latinoamericana.

Forester, no obstante, y aún advirtiendo su admiración por la ciudad futura en el presente (se refiere al Valle del Silicio en Santa Clara California, EUA), coincide con Baudrillard, en que el "hombre de la Alta Tecnología", es posible que aún no exista. Pero la afirmación anterior, no puede ignorarse totalmente, pues aún cuando la era de la Alta Tecnología se percibe lejana, los aspectos señalados por Baudrillard, adquieren relevancia en nuestro entorno inmediato y cotidiano en tanto en la actualidad, cada uno de nosotros, experimentamos una sutil transposición de formas de apropiación entre los objetos del pasado y los del futuro. En cualquier hogar dentro del escenario capitalino de nuestra Ciudad de México, puede percibirse el encuentro de eras contrastantes. Vistas como ámbitos socioculturales, los ambientes hogareños, por ejemplo, han dado entrada gradualmente a artefactos digitalizados que por superposición han adaptado los nuevos artefactos en los viejos nichos: la radio de mesa por el aparato modular estereofónico; la pesada Remington de herencia guttembergiana, por el ligero teclado del PC; el Long Play por el Compact disc o el "tocadiscos" por el minúsculo Walkman. Es decir, en contraste con los escenarios extremos (el solemne comedor burgués frente al estudio computarizado), los ambientes híbridos o quizás de transición son entornos en donde los objetos y los espacios convergen y contrastan viejos y nuevos patrones culturales, en particular los del uso. Ambito donde los usuarios viven y refuerzan viejas prácticas con artefactos altamente tecnificados. El hombre de la alta tecnología está en gestación, moldeado por sus objetos de ayer en el seno de sus espacios de hoy.

### 1.2.1.2 El espacio áulico

En este apartado hemos venido planteado algunas ideas en favor de la importancia del espacio en el interior de un ámbito microsocioal. Nos interesaron las observaciones de Baudrillard en el sentido de cómo en una relación cotidiana se juegan el individuo y sus objetos, perfilando no solamente el valor estético y simbólico, sino específicamente el plano organizacional. Sobre este último elemento insistiremos, pues, así como el semiólogo francés reconoce en la organización de los objetos la expresión de las relaciones sociales de una época, de igual forma, señalamos que la disposición espacial de los artefactos en los ámbitos comunicativos (evitaremos en adelante el prefijo micro habida cuenta de que ya se precisó en líneas anteriores), exponen los usos sociales dominantes en un ámbito social. Es decir, la observación de que existe gran similitud de uso entre el video y el pizarrón tradicional en el salón de clases, nos sugiere que su uso comunicativo, no se define sólo desde sus dispositivos tecnológicos (en el modelo del sistema o en el esquema mental del

usuario, según las categorías de D. Norman, *Op. cit.*), sino que el patrón de uso dominante, encuentra también expresión en los códigos culturales que modelan el uso del espacio.

La referencia de Jean Baudrillard ha enmarcado hasta el momento el planteamiento de cómo los objetos están integrados en un ambiente microsocial como la familia. Sin embargo, en lo particular, nos interesa conocer cómo es que la organización espacial de las máquinas de comunicar constituye un patrón de uso en el salón escolar.

Si consideramos que el espacio áulico es un ámbito comunicativo y que en su interior, la organización de los objetos escolares, expresa un sistema de relación social en el que los usuarios son sus principales protagonistas, creemos que la **Proxémica**, es un marco complementario para comprender cómo la organización objetual dentro del espacio, expresa la realidad social de los usuarios. Pero, también, nos permitirá entender cómo la configuración de éste entorno físico-artificial, al vivirse como un ordenamiento cotidiano, su acatamiento, influye en la predeterminación de las interacciones entre los individuos y entre los individuos y sus objetos.

Edward T. Hall, quien desde la opinión de Yves Winkin, es el iniciador del estudio relacionado con la percepción y el uso del espacio por el hombre (*Op. cit.*:198), afirma que cada sociedad organiza su territorio a partir de su perspectiva cultural. Reflexiona sobre cómo las culturas han construido la noción de espacio sobre la base de un basamento biológico (la etología); aunque, advierte que la experiencia cultural es la dimensión que ha modelado de diferente manera, la aprehensión espacial y temporal en cada grupo social. Mientras, por ejemplo, para una cultura la organización espacial de sus muebles configura un ambiente de comodidad; para otras, ésta misma disposición podría ser calificada como oprimente.

Muchos de sus planteamientos abundan sobre los aspectos perceptuales —en particular los elaborados junto con George Trager —, y están relacionados con el tiempo formal, informal y técnico (*El lenguaje silencioso*,1981:73-106). Resultan provocadoras sus afirmaciones en torno a la existencia de culturas de alto y bajo contexto (HALL, E. *Más allá de la cultura*, 1978:96-105). Pero, sin duda, una de sus más sobresalientes aportaciones se desprenden de sus observaciones empíricas y resultados de sus investigaciones antropológicas, en donde descubre cómo los individuos se movilizan dibujando cuatro territorios o esferas básicas, dentro de las cuales, se suceden actos que se corresponden con la configuración de ambientes particulares: el espacio íntimo, el personal, el social y el público. En el establecimiento de estas esferas o "burbujas territoriales", afirma, la Distancia Personal es un espacio neutral desde el cual se juegan los anteriores según ciertas variable como familiaridad, sexo, posición económica, etc.

No obstante la trascendencia de sus descubrimientos, Hall reconoce que las aportaciones de la proxémica no deberán generalizarse, en tanto que sus observaciones, fueron tomadas de un marco cultural específico: la cultura

norteamericana. Al respecto, advierte:

*"Los pueblos de culturas diferentes viven en mundos sensoriales diferentes. Existe una criba o un filtro selectivo que acepta ciertos tipos de datos y rechaza otros. A veces son los individuos los que <seleccionan> uno o varios de sus sentidos o una porción de su capacidad de percepción. En otras ocasiones, son las paredes las que, haciendo de pantalla, realizan ese filtraje..."*  
(Op. cit.:202).

Como se percatará el lector, este aspecto del presente trabajo, nos ha ubicado en el terreno de la Comunicación no verbal y Edward Hall, nos instala en los terrenos de la Proxémica. Desde este campo quisiéramos tomar sólo algunos elementos puntuales que, contemplados a la luz de los aportes de otros investigadores, nos permita identificar elementos de análisis para describir cómo es que la organización del espacio áulico, pauta los actos comunicativos al privilegiar unos contactos y obliterar otros. Entre estos estudiosos consideramos las observaciones de Pio E. Ricci y Bruna Zani quienes, al describir los aportes de Henley (1973), Rosenfeld (1976) y Bonino, Fonzi y Saglioni (1982), incorporan una serie de conceptos con los cuales se ha elaborado un esquema que permitiría interpretar el proceso de la comunicación y el uso comunicativo de los medios en el espacio escolar (*La comunicación como proceso social*, 1990:135-164).

En el esquema: *Las categorías de análisis de la configuración espacial* (ver Diagrama 2), se intenta ubicar aquellos elementos que podrían guiarnos hacia una interpretación comunicativa de las configuraciones espaciales en el salón escolar. Advertimos que podrían presentarse ausencias conceptuales importantes; no obstante, creemos que estos elementos nos aproximarán suficientemente hacia la descripción de la coordenada espacial que dé cuenta sobre el ambiente que se privilegia en el ámbito microcomunicativo del aula escolar.

En relación con lo anterior, quisiéramos describir brevemente, las evidencias que Mark L. Knapp ha encontrado y que describe en su trabajo: *La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno* (1991:83-142).

Knapp, convencido de que la comunicación no verbal es una parte importante en los procesos de comunicación humana, toma en cuenta no sólo los planteamientos de Hall y otros muchos investigadores, sino que los precisa. Afirma que el entorno influye determinadamente en las relaciones comunicativas de los individuos y al mismo tiempo, éstos influyen en el medio físico. La organización de los objetos, continúa, configura un escenario desde el cual se permiten unos actos y se limitan otros; particularmente, si el espacio es ajeno. En relación con el tema, dice:

*"Podemos formarnos una idea de los habitantes de una casa incluso antes de encontrarlos con ellos, por lo que pensemos acerca de si decoran su casa para sí mismos, para otros, por conveniencia, por comodidad, etc. Podemos vernos influidos por el ambiente que produce el empapelado, por la simetría y/o orden de los objetos que se exhiben, por los cuadros de las paredes, por la calidad y coste aparente de los objetos colocados alrededor de la casa, así como por muchas otras cosas. Casi todos hemos pasado alguna vez por la experiencia de ser recibidos en una habitación que percibimos como preparada*

*para que resulte más bien inhabitable...No sabemos si sentamos o no, si tocar algo porque la habitación parece decimos: <este cuarto sólo es para exhibir; siéntate, camina y toca todo con cuidado>. Otros salones, en cambio, parece decimos: <siéntate, ponte cómodo, eres libre de hablar de manera informal>..."*  
(Ibidem:92).

Inclusive, descubre las implicaciones del color, del sonido y demás elementos físicos que conforman la arquitectura del espacio. De manera puntual al referirse a los objetos móviles, afirma:

*"...la disposición de ciertos objetos en nuestro medio puede contribuir a la estructura de comunicación que tiene lugar en ese medio, no es de sorprender que a menudo tratemos de manipular los objetos a fin de conseguir cierto tipo de respuestas"*  
(Ibidem:96).

Describe cómo en una muestra de 33 docentes de más antigüedad en una institución escolar, el 62 por ciento, colocaban siempre el escritorio entre ellos y los estudiante; en tanto que entre los docentes más jóvenes, del mismo total, sólo 14 repetían esta conducta. Se afirma que en este último caso, los estudiantes reconocieron una abierta disposición hacia ellos y una muestra de negar las preferencias.

Refiriéndose a otro caso, acerca de cómo las "barreras" de objetos pueden facilitar o inhibir la comunicación, cita que la apatía de los residentes de un pabellón geriátrico, se redujo con el reordenamiento de los muebles, al estimularse la conversación. Los planteamientos de Hall, junto con los señalamientos de Knapp, son coincidentes. Permiten reconocer que los objetos educativos (entre ellos los medios de comunicación) influyen importantemente en las relaciones interpersonales y la comunicación. En este sentido, dado que en el espacio escolar, los objetos son un instrumento de mediación de informaciones y de que nuestras observaciones en el trabajo educativo, nos señalan insistentemente que los medios modernos y tradicionales, no difieren sustancialmente en el uso cotidiano (los docentes, por ejemplo, reproducen modelos de uso y los alumnos los aceptan), es que afirmamos que con la disposición de los objetos y el uso social del espacio, se pauta el uso comunicativo de los primeros y se identifica con lo segundo, qué tipo de comunicación se privilegia en un grupo escolar. Esta puede ser autoritaria, colaborativa o excluyente, según la tipología que acepta José Parejo, cuando argumenta sobre la importancia de la gestualidad del cuerpo y el contacto físico en la relación comunicativa (Cfr.: *La comunicación no verbal y la comunicación*, 1995:110).

### **1.2.1.2.1 La configuración espacial.**

Quando Pio E. Ricci y Santa Cortessia, describen cómo la proximidad, el contacto físico, la postura y la orientación se juegan plenamente en el comportamiento espacial de los grupos humanos para crear un ambiente de disposición espacial específico, llegan a la conclusión de que a partir de la interacción e integración de estos valores

organizacionales, se constituye como resultado: la **Configuración Espacial**, desde la cual, se puede distinguir qué tipo de interacción social prevalece en un grupo humano. Dicen al respecto:

*"... (las señales de comunicación no verbal como el contacto físico, la proximidad, la orientación y la postura) constituyen importantes fuentes de información sobre cómo los individuos se relacionan entre sí y con el encuentro como un todo: por ejemplo, podemos afirmar con toda seguridad que existe una relación entre configuración espacial de la interacción y la diferencia de roles. Y también podemos observar que el tipo de interacción iniciada por un grupo estará en relación con la disposición espacial adoptada"*

(Comportamiento no verbal y comunicación, 1980:39).

Se habla incluso de que la consideración de estas señales no verbales pueden permitir una interpretación topográfica caracterizada por la definición de lugares físicos precisos como puede ser una casa, una oficina, barrio o ciudad. Así, el mismo Ricci, pero ahora con Bruna Zani, hablan de la dominación, el aislamiento, la soledad y la privacidad como estados recurrentes construidos por el conjunto de estos elementos no verbales. Aunque no son los únicos, se aclara, son los más frecuentes en los ambientes fuertemente institucionalizados, donde lo que se privilegia, inclusive, es el anonimato (*Op. cit. La comunicación como proceso social*, 1990:139).

Para la interpretación de estas señales no verbales-espaciales se toma en cuenta la noción de territorialidad, desde la cual se pueden distinguir el espacio personal y el espacio colectivo y según las situaciones, éstas pueden ser formales e informales. Pero tanto para el espacio personal como para el colectivo, independientemente de la formalidad situacional, los indicadores posicionales (cerca-lejos o fijo-dinámico) y las distancias constituidas a partir de éstos (íntima, personal, social-pública), pueden definir el ambiente construido o privilegiado que caracteriza a la configuración espacial. Es preciso señalar que dentro de la configuración espacial deberán ubicarse al territorio como universo de la interacción y, dentro de él, los objetos y los sujetos que interactúan.

La configuración espacial (Configuración Proxémica) es una noción que muestra el estado relacional dentro de un grupo y el ambiente predominante construido por los objetos y las personas en el espacio social que se comparte. En palabras de Ricci:

*"...indicará una concordancia a nivel de intimidad, de dominación y de otras dimensiones de la interacción... los cambios de la disposición espacial, habrá que interpretarlos como cambio del consenso en el seno de la interacción"*

(*Ibidem*:1980:40).

En nuestro contexto de la realidad educativa mexicana es ilustrativo el señalamiento de Elsie Rockwell, investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, cuando hace referencia a los rituales y usos cotidianos de los útiles escolares. En el salón de clase, señala, las rutinas se juegan bajo procedimientos recurrentes dado que casi siempre son las mismas. Aunque las rutinas pueden variar de maestro a maestro, existen prácticas tan difundidas que

realmente no requiere instrucciones previas. Y ejemplifica:

*"...los alumnos saben que deben copiar cuando el docente escribe en el pizarrón, escribir cuando usa el tono de dictar, formarse al terminar para calificar y hacer ejercicios en sus lugares para pasar de una actividad a otra"*  
(ROCKWELL, Elsie. *Et. al. La escuela cotidiana*,1995:38).

Sentencia que si bien la ritualización no necesariamente empobrecen la enseñanza, sí marca. Rutinas como las planas y la calificación, entre otras, dibujan un ambiente característico que está más asociado con la repetición que con el aprendizaje efectivo

Al abordar el tema de las "estructuras de participación", señala que aún cuando las relaciones informales podrían alimentar una tendencia distinta de las relaciones comunicativas en el aula, el ordenamiento espacial y temporal, entre otros factores, imponen límites a la configuración de interacción horizontal que es común entre los alumnos, pero asimétrica entre grupo y docente.

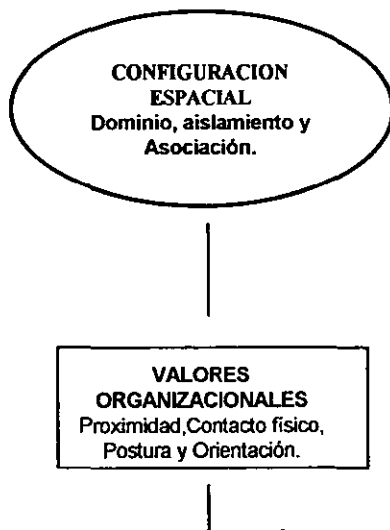
En este sentido y reconociendo que en la práctica educativa las relaciones de dominación y consecuentemente autoritarias, son sin duda, las más generalizadas en nuestras escuelas, apoyamos la propuesta de José Parejo acerca de considerar la dimensión no verbal para construir un ambiente con un coeficiente altamente comunicativo en los salones de clase. Al respecto dice:

*"Hay toda una serie de posibilidades de comunicar desde el cuerpo y también desde lo que nos rodea. Con su ayuda (refiriéndose a los docentes) podemos animar un clima, un espacio que facilite lo que se llama el aspecto formal de la clase.*

*Y es evidente que el otro lado, el afectivo o no formal, tiene que ser abordado desde una actitud...que favorezca la integración crítica y las actitudes solidarias"*  
(Op. cit.:1995:110).

Lo anterior sonará poco importante para muchos docentes. Sin embargo, quienes hemos vivido muchos años en calidad de estudiantes, seguramente tendremos guardados en la memoria, recuerdos no poco gratos de ambientes rígidos, fuertemente estructurados, sillas inamovibles y pizarrones impactantes que más que favorecer el aprendizaje, lo que han provocado es miedo por la expresión verbal, terror ante las miradas calificadoras del grupo y del docente que, atentos más en las incongruencias, obligan a renunciar al diálogo colaborativo que permita resignificar las ideas y las palabras.

Diagrama 2. CATEGORIAS DE ANALISIS PARA LA CONFIGURACION ESPACIAL.



Espacio territorial (natural)	<b>ELEMENTOS DE ANALISIS DE LA DISPOSICIÓN ESPACIAL</b>	Espacio corporal (social)
<b>POSICIONES:</b> Lejos-cerca, Atrás-delante, arriba-abajo, frente- lateral. <b>DISTANCIAS:</b> Fuga y crítica	Leyes de pautaación: Ordenación, Selección y Congruencia.	<b>POSICIONES:</b> Fijo, semifijo y dinámico. <b>DISTANCIAS:</b> íntima, personal, social y pública (*)

(\*) Las distancias y posiciones proxémicas se diferencian sólo arbitrariamente. La segmentación territorial es variable pues las marcas físicas del ambiente no siempre son las únicas ni las mismas en todas las topografías. En el caso de la movilización del cuerpo es el individuo quién, según las circunstancias, decide participar de un ambiente o construye el propio (los objetos fijos o semifijos); y, desde este lugar, define la configuración espacial deseada o necesaria. Sin embargo, esta apropiación del territorio puede ser calificada como cerca o lejos, según se tome uno u otro criterio de referencia. En todo caso, habrá que reconocer una correlación de estos elementos.

Quisiéramos cerrar este punto con Macfalame Bernet. Si bien se tendrá que reconocer que las configuraciones proxémicas se caracterizan por una fuerte tendencia hacia la dominación espacial (la movilidad del cuerpo y la organización de los objetos), éste no es asunto sencillo de explicar, en tanto la ocupación del espacio, nace no sólo como una necesidad vital; sino que también tiene relación con un instinto por la conservación y predominancia de los territorios, el cual es característico de las especies animales. Aunque el tema suele ser polémico, para este biólogo, el sentido de la dominación no es tan ajena en el hombre debido a que finalmente con la apropiación de los espacios se procura la satisfacción de las necesidades básicas,

pero también, se juega el sentido de pertenencia y la identidad. Es en el territorio en donde el grupo y la individualidad, se fusionan en una entidad única. Y ésta, es una característica tanto del hombre moderno como del hombre primitivo. Al respecto dice:

*"Todos tenemos una serie de grupos de gente con los que nos identificamos en diferentes grados. Los grupos pueden ser grandes o pequeños, grupos temporales formados por casualidad y toda gama de grupos más permanentes que llegan hasta la raza, nación o alianza internacional. Tal identificación con un grupo dado no es de forma alguna incompatible, ni con el hecho de que el grupo tenga un dominio paternal sobre el individuo, ni con los intentos por parte de éste de ejercer el mayor dominio posible sobre otros miembros de su comunidad"*

(El mamífero dominante, 1970:66-67).

### 1.3 El grupo como entidad de apropiación de los medios.

Como se podrá observar, hasta el momento se ha venido planteando cómo el uso comunicativo de los medios comunicativos, está relacionado con el modelo de operación propuesto en el diseño tecnológico del artefacto (el "modelo del sistema del objeto", según la categoría de D. Norman). También, a partir de la estrategia del usuario que identifica J. Perriault, se ha argumentado en relación a que el uso comunicativo individual, se pauta socialmente a partir de las normas que legitima el grupo de referencia (El grupo de referencia es, según la descripción de Bernhard Schafers: *"el grupo que proporciona los <símbolos significantes>, los <objetos>, las interpretaciones y los significados del mundo y de las propias personas que...resultan imprescindibles para formar y mantener la identidad personal y la convivencia humana. Un grupo de referencia es: el grupo de trabajo, la pandilla o, en el deporte, el equipo contrario. Introducción a la sociología de los grupos:1984:90-110).*

Asimismo, en un tercer nivel, vinculado más con la organización del entorno del ámbito comunicativo, se ha descrito cómo el uso social del espacio y la organización de los objetos en su interior —concebidos como un sistema—, podrían influir en los usos comunicativos de los artefactos.

En este punto, ahora, quisiéramos desarrollar el planteamiento en el sentido de que en el patrón de uso comunicativo de los medios, existe un cuarto factor: la estructura relacional del grupo. Esta, tiene que ver ya no con el nivel individualizado del uso, sino que contempla la red de interrelación del grupo. Este factor de pauta en el uso comunicativo de los medios del grupo escolar, permitirá acercarnos a entender por qué, aun cuando en los otros tres niveles se modifiquen las rutinas del obrar sobre el artefacto, el grupo —mejor dicho, la pauta relacional acordada por el grupo—, influirá en las formas de mediar la información, de intervenir activamente en la emisión-recepción-circulación de los mensajes o en la utilización de un modo de uso, excluyendo otros. En este sentido, ¿el uso comunicativo de los artefactos dependerá de qué tanto se permite la participación o el libre acceso a los medios educativos en el interior del espacio escolar?; ¿qué tanto el patrón de la interacción favorece o niega la comunicación grupal sea presencial o mediada?

Quisiéramos recordar a Knnap, y subrayar su afirmación en el sentido de que, si bien



como parte del entorno los objetos influyen en el comportamiento de los individuos, los comportamientos de éstos, también afectan el orden e influyen en los usos cotidianos de los objetos (ver apartado 1.2.1.2). Así, pues, es pertinente preguntarnos ¿cómo es que sucede esta recíproca influencia?

### 1.3.1 La comunicación grupal

Un punto de partida será tener claro qué se entiende por grupo y, seguidamente, qué por comunicación grupal.

El tema de los grupos no resulta simple. Algunos estudiosos del tema señalan que un grupo podría definirse a partir del número de sus miembros. Otros investigadores como Charles Cooley, sin ignorar el factor numérico, señalan los niveles de cohesión, su función y otras características, para destacar a los grupos fuertemente estructurados de los artificiales. Así, la familia cae en la categoría del Grupo Primario (más de 2 y menos de 20 miembros), y el club deportivo, el comité sindical o los grupos de trabajo, serían grupos artificiales o creados. De igual forma, se habla de los grupos formales en oposición a los grupos informales. Los primeros son grupos organizados con un propósito claramente definido y explícitamente normados, mientras, los segundos se constituyen con base en elementos heterogéneos y por cuestiones circunstanciales (ELLIS, R. y McCLINTOCK, A. Teoría y práctica de la comunicación humana, 1993:143-151).

El debate sobre este tema sigue generando preguntas y sorprendentes descubrimientos, sin embargo, siguiendo a Bernhard Schäfers, se podría aceptar en principio que:

*" un grupo social consta de un determinado número de miembros quienes, para alcanzar un objetivo común (objetivo de grupo), se inscriben durante un periodo de tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e interacción y desarrollan un sentimiento de solidaridad (sentimiento de nosotros). Para alcanzar el objetivo de grupo y la estabilización de la identidad grupal son necesarios un sistema de normas comunes y una distribución de tareas según una diferenciación de roles específica de cada grupo"*  
(Op. cit.:1984:28).

De esta manera, si la Masa refiere una aglomeración de personas densamente apiñadas, cuyo objetivo es muy concreto aunque circunstancial; el grupo, también comparte una tarea, pero tiene lazos solidarios más duraderos entre sus miembros a partir de un acuerdo de roles y responsabilidades.

Este autor apoyándose en otras opiniones describe la clasificación de los grupos: el Grupo de dos, el Grupo pequeño (menos de 25 miembros) y el Gran grupo (de más de 25 integrantes).

La díada es la menor de las unidades sociales, pero pese a su simplicidad numérica, su estructura interactiva la vuelve extremadamente compleja si se mira desde su composición psíquica y social. Un grupo de pareja puede ser la base de otro mayor y

seguir existiendo como tal. Así, la pareja de enamorados y el matrimonio o la pareja formada por el jefe-subordinado y profesor-alumno, aunque aparentemente diferentes, pertenecerían a esta entidad.

El gran grupo por su parte es aquel colectivo que por su tamaño corresponde a los miembros integrados a una residencia (una colonia o barrio, interpretamos nosotros), un colegio o un <establecimiento>.

El grupo pequeño estaría formado por la familia, el grupo de trabajo, la banda y sin duda la clase escolar, tal como lo expone Ingrid Hertyn cuando analiza esta formación social en su trabajo *"El grupo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela"* (Ibidem: 1984:239-259).

Aunque existen otras formaciones sociales más grandes como las Organizaciones (ejército, hospital o fábrica), las Asociaciones y las Instituciones, en adelante sólo nos referiremos a los grupos pequeños, los cuales en relación con sus características internas (entre otras: objetivo preestablecido, normas compartidas, y confluencia espacial y temporal), quisiéramos tener claro para identificar el fenómeno de la comunicación grupal.

En este sentido y siguiendo la concepción sociológica de Friedhelm Neidhardt nos parece más atinado apoyarnos en su definición de grupo. Al respecto dice:

*" Sistema social cuya conexión significativa está determinada por unas relaciones directas y difusas entre sus miembros y por una relativa persistencia"*  
(Ibidem:113-153).

De esta noción de grupo, nos llama la atención que:

- 1.- el grupo se exprese como un sistema social,
- 2.- esté determinado a partir un tramado relacional directo y difuso; y
- 3.- mantenga una significativa persistencia.

Friedhelm Neidhardt reconoce en el grupo, un sistema y una perdurabilidad en la relación, sin embargo, destaca que la existencia de una red de interrelación directa es la más importante, pues, según su apreciación, más que el número de sus miembros, la presencia cara-cara es la que posibilita hablar de la constitución de grupo en sentido pleno. En todo caso, pareciera sugerir, el número de los miembros sería una variable más junto con la frecuencia de los contactos, la división del trabajo, el tipo de personas, etc.

Ahora bien, si aceptamos que en el tramado relacional de un grupo, el trato directo es una de las características más importantes, éste sólo puede ser pensado como la expresión del acto comunicativo. Quisiéramos citar las palabras de Neidhardt:

*"La presencia de los miembros no es un rasgo que defina al grupo...pero sus encuentros y reuniones y la combinación de relaciones cara a cara a que dan lugar son <conditio sine qua non> para su mantenimiento. Si dicha presencia deja de producirse...el sistema se divide en una serie de cadenas de relación cada vez más aisladas las unas de las otras. (Y agrega...) Las experiencias derivadas de la presencia permiten la creación e interiorización de un sentimiento colectivo del nosotros sobre una base personal.*

*(Ibidem:118).*

En esta cita se advierte que no basta que los individuos se junten para hacer un grupo, es la interrelación directa y amplia, su percepción mutua en el encuentro, donde radica la posibilidad de construcción de la entidad de grupo. Por lo tanto, desde nuestra interpretación, es mediante la comunicación, en dónde los individuos se vuelven colectivo. Y puntualmente, este autor, observa:

*"En las situaciones concretas de grupo se percibe la espontaneidad del otro, se le oye, se le ve, se le huele, se advierte su rubor, la inquietud de sus gestos, su tono forzado. De este modo es posible percibir las acotaciones más o menos inconscientes y en todo caso no del todo controladas que el otro añade a la ejecución de su rol y que constituyen un indicio de la situación general en que se encuentra"*

*(Ibidem:119).*

Sin embargo, a pesar de que esta condición en los grupos favorece la autenticidad de la relación, ésta se presenta como un suceso variable; pues, según su planteamiento, en los grupos constituidos, conforme sus miembros profundizan su mutuo conocimiento, emerge la tendencia hacia restringir la comunicación verbal y a ampliarse la no verbal. Los problemas surgen cuando se sobrevaloran las formas de comunicación gestual y mimica, pues con esta inversión, crece la imprecisión del significado. La comunicación como proceso se vuelve un problema y ejemplifica con el caso de los fenómenos como el doble vínculo y las dificultades en la dimensión no verbal de los mensajes cuando se alimenta el contenido latente de la comunicación que al no explicitarse --a la larga-- genera un proceso regresivo en las relaciones intragrupo. Y señala:

*"En los grupos <bien entrenados> (sic.) muchas cosas suceden en silencio. A los espectadores de fuera les resulta a menudo inquietante asistir a comunicaciones silenciosas que son incapaces de captar y cuya rapidez les irita"*

*(Ibidem:119).*

El tema es sin duda apasionante. Pero a estas alturas, la descripción que hacen Shäfers y Neidhardt, nos genera un estado de perplejidad, pues nos sería extremadamente difícil seguir profundizando no sólo por la carencia de experiencia e información, sino porque nuestra intención es tan sólo caracterizar el fenómeno de grupo y la comunicación grupal. Creemos por lo tanto que si nos preguntáramos si la comunicación como proceso se manifiesta igualmente en una pareja que en una organización social como el ejército o una manifestación pública de protesta, cualquier afirmación tendríamos que relativizarla.

Convendría decir que si bien estos son algunos aspectos que determinan el fenómeno grupal, entre ellos la comunicación, no son los únicos pues habría que

mencionar además la constitución de las normas, la depositación de afectos, el establecimiento de los roles y los conflictos que se generan para el establecimiento de los límites entre la individualidad y lo colectivo-grupal. Neidhardt, incluso nos refiere también los factores externos que se juegan como variables para posibilitar el nacimiento de un grupo. Entre ellas menciona la cohesión y el sentimiento de pertenencia y el liderazgo. Pero debido a que el punto que necesitamos aclarar es cómo es que la comunicación grupal se constituye, baste por el momento con lo hasta aquí se ha planteado.

Ahora bien, si consideramos lo anterior, tendríamos que preguntarnos cómo es que se construye el tramado relacional en la comunicación grupal. Para este aspecto quisiéramos apoyarnos en la pragmática de la comunicación humana que Paul Watzlawick describe, a partir de la consideración de que este psicólogo comparte la noción de que un grupo se comporta como un sistema y en él, el hecho comunicativo, cimenta el tramado relacional.

Cuando Neidhardt —en la sucinta descripción que hace sobre los problemas para mantener el equilibrio al interior de un grupo (*Ibidem*:129-134)—, menciona la distancia de roles (diferenciación relativa de las individualidades), la empatía y la tolerancia a la ambigüedad, como algunas de las condiciones básicas para evitar el feedback positivo (tendencia al caos, según la 3a. ley de la termodinámica en un sistema de información), lo primero que observamos es que, la comunicación en grupo, no es un fenómeno estático, de simples presencias encontradas, acordadas, duraderas y difusas; sino un proceso de interacción de individualidades cuyo movimiento tiende hacia la construcción de un colectivo. Es decir, no bastan el ser sensibles a los sentimientos y el deseo de pertenecer a un grupo, como éste sociólogo dice, habrá que enfrentar una serie de situaciones y conflictos que durante la construcción del grupo surgen como resultado de la interrelación. La diferencias individuales en términos de sujeto, de opinión, de perspectiva de la realidad, de los afectos en juego con una u otra persona o la división del trabajo, entre otros muchos más factores, no siempre se resuelven favorablemente. Y en el peor de los casos, al no estar atentos a estos aspectos, deviene la desintegración.

Así, pues, lo anterior nos muestra que el fundamento del grupo lo constituye la interrelación. El cemento de la unidad se da en el plano de la interrelaciones individuales.

Y en efecto, es justamente en este aspecto, desde donde Paul Watzlawick formula su teoría de la Comunicación Humana. Dos de sus conceptos centrales para hablar de la comunicación como sistema es el de *función* y de *variable*. Relacionado con la matemática, ambos conceptos, explicarán dentro de las ciencias humanas y en particular en la conducta humana, cómo la individualidad adquiere especificidad a partir de la relación con los otros. Si bien es cierto que esta transposición conceptual generó muchas reticencias, el paralelismo alcanzó su aceptación cuando la Psicología experimental y la Antropología —Aussby en el primer caso y Batenson en

el segundo, refiere Watzlawick (Teoría de la Comunicación humana, 1991a:12)– mostraron que la significación de la conducta humana individualizada, no tiene un real sentido sino es a partir de un patrón de relación sistémica. Señala:

*"Las investigaciones sobre los sentidos y el cerebro han demostrado acabadamente que sólo se pueden percibir relaciones y pautas de relaciones, y que ellas constituyen la esencia de la experiencia. Así, cuando mediante algún recurso ingenioso se impide el movimiento ocular de modo que las mismas áreas de la retina continúen percibiendo la misma imagen, ya no resulta posible tener una percepción visual clara... Si se desea explorar la dureza y la textura de una superficie, el sujeto no sólo colocará el dedo sobre ella, sino que lo moverá hacia uno y otro lado, pues si el índice permaneciera inmóvil no se podría obtener ninguna información útil (Y más adelante agrega...) Así, la esencia de nuestras percepciones no son <cosas> sino funciones y éstas, no constituyen magnitudes aisladas sino <signos que representan una conexión...una infinidad de posiciones posibles de carácter similar...>*  
(Ibidem:1991:29).

En el caso de la conducta social del hombre, puntualmente concluye:

*"Y si esto es cierto, entonces ya no debe sorprendernos que incluso la percepción que el hombre tiene de sí mismo sea, en esencia, una percepción de funciones, de relaciones en las que participa..."*  
(Op. cit.).

Es ilustrativo el ejemplo que describe a un hombre que da un puntapié a una piedra y luego éste mismo golpea a un perro. En el primer caso, dice el teórico de la Pragmática de la Comunicación, el golpe se transformará en energía transferida en la piedra que rodará por el suelo; en el segundo, el animal podría ladrar o morder al sentirse agredido. Así en el primer caso lo que se transfiere es energía, pero en el segundo, se transmite información puesto que el perro obtiene energía de su propio metabolismo y no del puntapié. Es decir, el golpe comunica algo al perro y este animal reacciona a esta comunicación con otra *conducta-comunicación*.

Este sencillo ejemplo resultó de gran importancia para el conocimiento sobre el hombre, dice Watzlawick, pues dió paso a la noción de retroalimentación que repercutió en varios campos de la ciencia como la biología, la psicología, la sociología y otros campos, pues se descubrió que la relación causa-efecto no es unidireccional y progresiva sino de efecto recíproco desde el cual se podía explicar la estabilidad, el equilibrio de un sistema interactivo (A afecta a B y B afecta C, pero C, también afecta a A). La homeóstasis o estado constante es el principio de la cibernética y un factor en su génesis.

Este investigador está convencido de que la circularidad de las reacciones dentro de un sistema tiene un paralelo en las formaciones sociales, pues afirma:

*"Sostenemos básicamente que los sistemas interpersonales –grupos de desconocidos, parejas matrimoniales, familias, relaciones psicoterapéuticas o incluso internacionales–, pueden entenderse como circuitos de retroalimentación, ya que la conducta de cada persona afecta la de cada una de las otras y es, a su vez afectada por éstas. La entrada a tal sistema puede amplificarse y transformarse así en cambio o bien verse contrarrestada para mantener la estabilidad, según que los mecanismos de retroalimentación sean positivos o negativos"*  
(Ibidem:33).

Ahora bien ¿cómo se logra el equilibrio dentro de un sistema? Siempre de la mano con Watzlawick, éste hace referencia al concepto de redundancia. Explica que en un sistema homeostático, se alcanza la estabilidad por medio de una búsqueda al azar de sus combinaciones y que continúa hasta que se alcanza la configuración apropiada (entiéndase: patrón de relaciones). Según este planteamiento, un sistema estable funciona con cadenas de configuraciones que una vez que se constituye la primera, ante nuevas situaciones, el patrón se modifica, pero siempre sumando o por repetición, adaptando los anteriores modelos de relación a los nuevos hechos. Así, estas subsecuentes repeticiones o redundancias de la interrelación (este autor señala que redundancia puede ser sinónimo de configuración), permiten predecir algunas de las conductas de un individuo frente a una situación o, en la relación entre dos personas, sus comportamientos posibles de cada una en su encuentro. Resulta de mucha claridad en su argumentación la analogía del código de instrucciones para la computadora en donde el programa de instrucciones pauta un conjunto de operaciones posibles. Sin embargo, como se observará, si se plantea la idea de posibilidad es porque en efecto, la comunicación humana no tiene que ver con un movimiento mecánico de causa-efecto, sino con un conjunto de factores extraños que alteren la el ciclo de repetición de la configuración. En el caso de un encuentro de enamorados, por ejemplo, la noticia de que el novio perdió el empleo en vísperas de contraer matrimonio, o la joven prometida descubre que está embarazada. En todo caso, salvada la situación, esta diáda buscará la estabilidad relacional y para ello recuperará su historia de relaciones y entrará a una nueva etapa.

Otro planteamiento importante de Watzlawick en el sentido de que los grupos humanos nos regimos por reglas, lo expresa su analogía entre las posibilidades de relación y el juego de ajedrez. Señala que si podemos observar que la conducta "A", efectuada por un comunicante, provoca la conducta B,C y D en el otro, al tiempo que excluye la conductas X, Y o Z, es porque –afirma–, existen reglas que gobiernan las secuencias de movimientos. Sin embargo, en la elección de con quién relacionarse no supone una predicción calculada puesto que como en la redundancia, los sucesos del entorno, pueden variar el estado de una configuración.

¿Cuáles son estas reglas?

Watzlawick, a lo largo de su trabajo sobre la Pragmática de la Comunicación como originalmente se denominó lo que hoy conocemos como Teoría de la Comunicación Humana, identifica cinco reglas generales que a título exploratorio analiza en las situaciones de comunicación patológica. Pero antes de mencionarlas es pertinente precisar algunos términos a fin de dar continuidad conceptual a lo que venimos planteando. En primer lugar se tiene que señalar el término de interacción. Por este concepto Watzlawick entiende el intercambio de una serie de mensajes entre personas en donde, aclara, más que referirse a un mensaje único se debe entender una secuencia de mensajes. Por mensaje: cualquier unidad comunicacional singular; y por comunicación, toda unidad de conducta. Así, desde esta apreciación conceptual, podemos entender que cuando se habla de conducta se piensa en un

hecho comunicativo, y cada uno de estos hechos, se expresa como secuencia de mensajes. De tal manera que cada mensaje es un conjunto de señales verbales y no verbales integradas como una unidad.

Las anteriores precisiones conceptuales son importantes pues sólo así se obtendrá mayor claridad de los siguientes axiomas: 1.- "No es posible no comunicar"; 2.- "Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tal que el segundo clasifica al primero"; 3.- "La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación"; 4.- "Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente"; y 5.- "Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia" (Op. cit.:1991s:49-71).

Para el punto que venimos tratando, quisiéramos sólo tomar el que se refiere a los dos niveles del mensaje (axioma 2), a la puntuación de las secuencias comunicativas y el que plantea la simetría o asimetría de los patrones de interacción.

En la aproximación acerca de cómo la estructura relacional del grupo pauta el uso comunicativo de los medios dentro del aula, creemos que estas tres reglas de relación humana, sí impactan decididamente en los modos de apropiación de los medios. Previendo que pudiéramos mostrar esta situación en el siguiente capítulo, por ahora bástenos con la descripción de lo que estos axiomas plantean.

Todo mensaje tiene un nivel de contenido y uno referencial. Esta afirmación expone que cada mensaje como unidad comunicativa está compuesta por un contenido que hace alusión a cualquier cosa de la que se quiera decir algo, sea falso o verdadero. En este sentido el contenido es propiamente la información del mensaje. En cambio el segundo nivel, el relacional, se refiere a qué es lo que debe entenderse con el mensaje. Es decir, en el nivel de la relación, se envían mensajes sobre el mensaje desde el cual se marca o expresa la intención sentida por el emisor, y que no está expuesta en el contenido de la información. Este nivel perfila la forma en que se ha de significar el contenido, y su registro no es evidente puesto que regularmente se despliega con señales no verbales como un gesto, una postura, la entonación de algunas palabras o un silencio.

La puntuación de la secuencia de hechos o intercambio de mensajes nos plantea el orden en las conductas expresadas. Es a partir de esta regla de interacción que se puede identificar en un grupo quién es el líder y quién el subordinado. La falta de acuerdo en la puntuación de hechos es una fuente de eterno conflictos y que se puede ilustrar en las clásicas confrontaciones en que a todo sí, le corresponde un no; alternancia perversa e infinita que surge en los conflictos de fuerza radicales. La carrera armamentista, dice Watzlawick, es un ejemplo de este axioma.

Finalmente el caso de la relación simétrica y/o complementaria, expone que toda relación puede estar basada en la igualdad o la diferencia. En el primer caso se

entiende una relación simétrica porque a una conducta le corresponde una conducta similar. Por ejemplo una conducta basada en la fuerza le podría corresponder otra semejante o su contraria, debilidad. En el segundo, la conducta de un participante es complementada por la del otro. Son posiciones distintas y los ejemplos típicos pueden ser la relación que mantienen el jefe-empleado o la madre-hijo.

Ahora bien, ¿cómo relacionamos estos axiomas con la pautación del uso del medio desde la estructura relacional en un grupo escolar?

En el siguiente punto de este subtema intentaremos una respuesta. De momento, y a partir de los anteriores señalamientos, reconocemos que la comunicación grupal es un proceso dinámico y complejo en el que se precisa la relación directa y amplia, pues en ella son factibles la espontaneidad, la simultaneidad y la multilateralidad. Es un proceso donde existe un objetivo común y que en la consecución de éste, se sucede un conjunto de fenómenos de cuya experiencia resulta una influencia mutua.

En este intento definitorio, proponemos sumar las reflexiones de Daniel Prieto Castillo sobre la Comunicación Educativa. Con este enmarcamiento conceptual no pretendemos más que acoger una herramienta descriptiva y sintética, que sirva como un referente para nuestras subsiguientes reflexiones. Con esta advertencia de por medio, recogemos las condiciones básicas que menciona el investigador latinoamericano y de entre las cuales destaca la de participación (este autor incluye el manejo de los medios), la expresión y la distancia crítica frente a los textos. Estas, según su apreciación, serían condiciones básicas para hablar de una comunicación auténtica (Diseño y comunicación, 1994:95-111).

Así, la comunicación grupal sería un *proceso de coparticipación en la producción discursiva que se da en condiciones presenciales, de manera amplia, y en donde los lenguajes verbal y no verbal se articulan persistentemente para favorecer la expresión y la resignificación (mediante la reflexión, la relectura de los contenidos) de mensajes circulados en un ámbito espacial-temporal específico.*

Con esta idea no estamos más que recogiendo algunos de los planteamientos hechos líneas arriba. Sin embargo, nos queda claro que dado el estado dinámico y complejo que encierran las relaciones comunicativas en un grupo, los axiomas que describe Watzlawick, sólo nos darán elementos descriptivos para mirar lo que sucede dentro del grupo. Reconocemos que el tema no se agota, aunque sí quisiéramos decir que estos elementos posibilitarán un reconocimiento de cómo la *puntuación* de hechos comunicativos, nos descubre la propuesta de *relación* entre los comunicantes y de su identificación, comprender la lógica de la estructura relacional del grupo sea esta que se mantenga en una relación de *simetría* o de *complementariedad*. Y a partir de esta configuración entender por qué las rutinas comunicativas regulan y pautan los usos comunicativos de los medios educativos.

Ahora bien, a la pregunta de que si ¿en un grupo escolar la comunicación grupal



sucede? Tendríamos que sumarnos a las afirmaciones de Ingrid Herlyn, quien en principio señala que en la clase escolar se dan un conjunto de situaciones propias de los fenómenos grupales. Dice:

*"No hay duda de que las clases escolares institucionalizadas presentan una serie de características propias de un grupo: son varias personas reunidas para alcanzar un fin, existen ciertas normas para alcanzarlo, existen diferentes posiciones con distintas tareas y roles... La clase está estructurada verticalmente ya que las relaciones entre profesor y alumnos están organizadas jerárquicamente..." (Op. cit.:1984:241 y ss).*

Agrega que la clase escolar no puede considerarse como un grupo primario, pero, sí se le puede considerar como *"...Un pequeño grupo situado en el límite del gran grupo"*. Aunque reconoce, por otra parte, que en los grupos escolares, un papel importante del fenómeno grupal lo constituye el profesor.

Respecto a la comunicación en grupo duda acerca de si la interacción de todos sus miembros se realiza, pues señala que es difícil que todos los alumnos se comuniquen entre sí, y advierte que incluso se puede dar el caso de que entre algunos alumnos no se dé la mutua relación y lo que predomine sea la figura diádica:profesor-alumno. Sin embargo, en esta diáda –ésta no deja de ser una formación grupal– la comunicación se mantiene en el grupo y como subconjunto, ésta repercute en los demás y los otros le afectan no sólo verbalmente sino también no verbalmente. De tal forma que la duda de Ingrid Herlyn, podría disminuirse frente a los axiomas de Watzlawick, quien más abarcativo, dice: *"no es posible no comunicarse"* y *"toda comunicación se presenta en el nivel analógico y digital"* (Op. cit.: 52 y 61). En particular, porque en su mismo análisis, Herlyn, no ignora que entre los propios alumnos se generan relaciones informales que incluso rebasan las prescripciones institucionales, y éstas no son posibles sin la configuración grupal y comunicativa. En todo caso lo que se alcanza a ver es que la comunicación grupal no es homogénea y única, sino que sus manifestaciones son diversas y distintas en cada grupo, según las circunstancias.

De este modo, si los señalamientos de Shäfers, Neidhardt y Prieto Castillo, no se contradicen y, si más bien, como lo muestra esta investigadora, se identifican coincidencias, creemos que no existe inconveniente para señalar que la comunicación grupal es un fenómeno intrínseco en el grupo escolar.

### **1.3.1.1 Los usos comunicativos de los medios en el grupo escolar.**

¿Cómo es el proceso de comunicación en el grupo escolar? Es una pregunta guía para saber acerca de los usos de los medios en el salón de clases.

Ciertamente reconocemos en principio que este trabajo pretende saber cómo son los usos de los medios educativos en la educación con adultos, sin embargo, no podemos negar que tanto la educación formal infantil como la de adultos, se dan en éste ámbito físico semejante como el salón escolar. Por tanto, para dar respuesta a la

pregunta de inicio, la siguiente descripción podría sernos útil. Para ello recurriremos nuevamente al trabajo de Elsie Rockwell, quien describe las formas de participación en el aula que, aunque diversas en cada situación, su estructura relacional es regularmente como sigue:

*"El docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos. Participar en tal situación requiere un aprendizaje especial por parte de los alumnos. Implica la capacidad de seguir la lógica de la interacción y de entender <qué quiere el docente> en cada momento, es decir, de reconstruir las reglas de la interacción. En estas situaciones, los alumnos son vulnerables ante la crítica o reprobación del maestro; ellos <no saben>, mientras que el maestro por definición institucional <si sabe>"*  
(Op. cit.:1995:23).

Aunque esta forma de comunicación es típica en las interacciones formales, existen otras que si bien no han sido descritas suficientemente, pareciera que son las más comunes. Rockwell identifica en los grupos de escolares la comunicación "informal" (docente-alumnos) en la cual se dan intercambios menos rígidos, afectuosos y hasta jocosos. Asimismo dentro de esta misma incluye la comunicación entre alumnos que se caracteriza por su amplio margen de participación y su horizontalidad. Este tipo de interacción es la más significativa, pues en ella, descansa significativamente el aprendizaje colectivo. A veces en los grupos escolares se reproducen las pautas de interacción que se dan con el maestro, pero el margen que se da entre los alumnos es mayor.

El tema de las interrelaciones en el aula, es un asunto que se ha estudiado ampliamente en el campo educativo, sin embargo, las coincidencias que se encuentran entre las afirmaciones de Rockwell e Ingrid Herlyn, a pesar de analizar el caso del grupo escolar desde distintos contextos, podrían bastarnos para confirmar que la comunicación dentro de un grupo no es homogénea sino diversa. Y que el hecho de que la estructura vertical sea un relación validada institucionalmente, esto no significa que sea la única, aunque sí la predominante. Habrá que dejar en suspenso la pregunta de ¿qué es lo que sucede en los grupos con alumnos adultos?. Este punto lo retomaremos en el siguiente capítulo. Lo anterior, no obstante, nos permite valorar la relación comunicativa del aula como una estructura complementaria, según la perspectiva de la Pragmática de la Comunicación (autoritaria, diría Daniel Prieto Castillo) o en palabras de la misma Elsie Rockwell, "típicamente asimétrica", si reconocemos la formalidad de la institución escolar. Esta tendencia, cabe aclarar, no excluye la existencia de una relación significativamente horizontal (simétrica) —como la que se da al interior del grupo sin la presencia del docente—, o imitativa de modelos familiares y de otros contextos, cuando se reconoce que también al salón escolar se llevan formas comunicativas que se experimentan en los ámbitos familiar o recreativos.

Ahora bien, ¿cómo relacionamos estos axiomas con la pauta del uso comunicativo del medio y la estructura relacional en un grupo escolar?

Queremos partir de la afirmación siguiente: es en el tipo de interacción legitimada

desde donde se puntúa no sólo el *tipo* de relación comunicativa que se privilegia, sino también, la propuesta de lectura para los contenidos de los mensajes; asimismo, desde esta configuración establecida, se marcan los modos de acercamiento a los objetos que median los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Hasta donde hemos avanzado, el hecho de utilizar recurrentemente el término de usuario, no significa que pretendamos negar las figuras de emisor o receptor en el proceso comunicativo. Más bien, este rol es necesario reconocerlo a fin de focalizar qué es lo que sucede cuando el sujeto se enfrenta con otros individuos, y su relación está mediada por los artefactos. Aceptamos la existencia de estas figuras, pero planteamos que el rol de usuario es más bien una función que aparece cuando estas figuras se relacionan con los artefactos y desde los artefactos, se implica con un posible interlocutor. Así, puede existir el usuario emisor y el usuario receptor, pero en cada caso, la figura puede estar más involucrada en una u otra acción, aunque determinada y valorada como más o menos participativa según el grado de acceso o apropiación al medio: de emisión o recepción de mensajes.

Si se acepta que el salón escolar es un ámbito comunicativo y en él, los sujetos usuarios establecen grupalmente una serie de relaciones comunicativas directas, amplias, donde se suceden recíprocas influencias; también tendríamos que reconocer que, en estos intercambios, no está ausente la mediación de los mensajes. En este espacio, la relación comunicativa directa (lengua oral y escrita) sufre una modificación cuando los mensajes en el aula se presentan como mediadores de contenidos (aspecto referencial del mensaje), y que es a partir de ellos que se juega la interacción de los miembros del grupo. Los recursos didácticos, los objetos que se despliegan en el espacio escolar, cumplen una función comunicativa y sin duda, en tanto propuestas de contenido codificadas, también influyen en las interacciones comunicativas presenciales y directas. Los medios educativos como el libro de texto, las filmaciones y los materiales gráficos por un lado o el pizarrón y el cuaderno de notas por otro, se juegan en dos planos. Uno de ellos relacionado como fuente de información el cual exige una lectura, interpretación y asimilación; otro, en tanto que tecnologías para la expresión, precisan la codificación de mensajes como el pizarrón o el cuaderno de dictado, sin embargo, ambos tipos de objetos escolares cumplen una función comunicativa.

Es decir, si atendemos a la afirmación de que no puede haber acto educativo sin el reconocimiento de la relación comunicativa, o dicho de otro modo, que no es posible educar sin comunicar, tendremos que reconocer que lo de "educativo" tiene que ver más con la funcionalidad asignada socialmente que con las potencialidades del propio medio. De este modo, si bien el uso recurrente ha sido el de recursos auxiliares o apoyos en el trabajo docente (en su rol dominante de usuario-emisor) esto no significa que este uso sea el único posible. Es decir, el *medio educativo* podría ser un medio con posibilidades de favorecer la comunicación, pero sus límites habrá que ubicarlos no tanto en el medio en sí, sino en las relaciones comunicativas privilegiadas en el grupo. Pues como bien lo señala Antonio Colom, la función de los

medios en el salón de clases:

*"Mantiene un protagonismo activo importante hasta tal punto que inciden de diversa forma no sólo en los contenidos del mensaje, sino también sobre los protagonistas de la comunicación"*  
(COLOM, A. Et. al.: Tecnología y medios educativos, 1988:15).

Por tanto, quisiéramos proponer que cuando se haga referencia a los artefactos que median la relación educativa en el grupo escolar, éstos sean entendidos como medios de comunicación educativa. En es mismo sentido, recuperamos el señalamiento del mismo Colom, cuando dice:

*"...podemos considerar los medios educativos como aquellos elementos materiales cuya función estriba en facilitar la comunicación que se establece entre educadores y educandos"*  
(Ibidem:16)

En la formulación de esta definición, este estudioso de la comunicación educativa, reconoce la influencia que estos aparatos tienen en la construcción de las interrelaciones en el grupo escolar, pero además nos advierte que si los medios educativos no son meros soportes, neutros y pasivos, entonces cabe la posibilidad de que en la relación asimétrica del grupo escolar, cambie por relaciones comunicativas menos verticales.

Por lo anterior, la pregunta de por qué los medios que se utilizan en el aula, más que medios comunicativos son considerados auxiliares didácticos, tendría como respuesta la siguiente precisión. Cuando en el ámbito escolar se habla de recursos didácticos, se hace mención a todos aquellos medios que "auxilian" al docente en la tarea de enseñar. Es el docente en su calidad de emisor institucionalizado en quien la escuela ha depositado el saber, y en tanto que figura legitimada, no sólo supone que sabe elegir los contenidos de los mensajes, sino además, sabe cómo usar los contenidos codificados en los medios y, por tanto, el uso. Estos elementos le dan una jerarquía de dominio en el espacio de su ejercicio "natural": el salón de clases en donde el grupo más que elemento incluido, es una entidad dominada, excluida en el terreno de la apropiación.

Al respecto queremos citar el trabajo de Rockwell cuando al hablar en tomo al texto, describe indirectamente la mediación de los medios educativos, en particular del Libro de Texto y cómo esta mediación está atravesada por la estructura relacional que fija la institución escolar.

Sus investigaciones etnográficas y etnometodológicas, particularmente, describen cómo en la mediación oral y escrita del docente intercede en la apropiación de los contenidos del texto escolar, cómo en la relación maestro-alumno se da la mediación de la lengua escrita. En un análisis de casos en paralelo, un maestro tradicional formado en la vieja tradición normalista frente a un maestro que reconoce más las técnicas y los procesos de aprendizaje centrados en el alumno, descubre que en ambos casos, la mediación del docente es determinante para la interpretación de los

contenidos de los textos. Pero es interesante que en ambos casos encuentra similitudes en las rutinas de apropiación de los contenidos. Por ejemplo, dice que existe una relativa distancia entre el texto escrito y las referencias orales planteadas en la clase. El docente y los alumnos reproducen literalmente el discurso del libro de texto y la mayoría de las intervenciones del grupo son versiones o recreaciones del texto. El trabajo del texto escrito es la base de la clase, la cual suele ser expositiva y el "diálogo" no es más que un largo interrogatorio que no siempre es contestado por el grupo sino por el mismo docente. Además la mediación de la palabra oral señala diversas formas de relacionarse con la lengua escrita y con el acto de leer al privilegiar maneras de interpretar y de atender selectivamente el texto.

Asimismo, por la parte del grupo, el estudiante como figura colectiva es cuestionado, constantemente y convocado a que su falta de conocimiento, siempre podrá cubrirla consultando el texto, como refugio de la verdad absoluta. Los alumnos responden los cuestionarios siempre fieles a las versiones del texto. El grupo difícilmente inicia los diálogos y generalmente siempre pregunta, no hay posibilidad de que afirme. Incluso cuando afirma, lo hace en tono de pregunta. En los interrogatorios el alumno generalmente no atiende al contenido sino a las pistas paralingüísticas que da el maestro. Difícilmente las interpretaciones de los alumnos son expuestas y analizadas. Más bien al contrario, son ignoradas o no escuchadas aún cuando se formulen públicamente (*Op. cit.*: ROCKWELL, E.:1995:198 ss).

De todo lo anterior nos interesa señalar que si bien los contenidos de los libros de textos, están mediados por las interpretaciones generadas en la interacción en el aula, también es cierto que en las maneras implícitas de relacionarse con el texto —en particular cuando se usa como fuente de información fidedigna o modelo para copia y fuente de respuestas para los cuestionarios—, las formas y las rutinas de uso el libro de texto, se convierten en expresiones del uso instrumental del docente para el grupo pero no del grupo como tal. Es un instrumento que remite al docente, pero no al grupo en tanto al grupo le es impedida la interpretación, el distanciamiento crítico, o la búsqueda de información distinta al contenido del texto.

Podemos deducir que, los medios, y en particular sus modos de uso, como el transmisivo, el jerárquico, el paradigmático y el sacralizado (induce sólo a la copia de contenidos), no son más que la traducción en hechos no hablados, pero sí actuados de las relaciones predominantes y aceptadas por el grupo. De tal manera que no está de más decir que no son sólo las cualidades físicas del medio las que inducen un uso de emisión o de recepción, sino que su función comunicativa también está en el patrón que define el tramado de relaciones del grupo. Y si la institución escolar es la entidad que legitima al docente como la figura activa, iniciadora de la puntuación comunicativa, reguladora del uso social del espacio, del acceso a los objetos escolares, así como la prescriptora de los modos y los tiempos de uso de estos medios, por tanto, es natural que los monólogos del docente, la marcación de los turnos, la interrogación como principio "*dialógico*", y hasta los silencios, sean algunos de los tantos sucesos comunicativos del aula escolar. Hechos comunicativos que

aunque no se verbalicen, sí crean las condiciones de aquellos grupos fuertemente ritualizados donde, según las expresiones de Neidhardt: *"en todo grupo constituido, emerge la tendencia hacia restringir la comunicación verbal y a ampliarse la no verbal (V. Supra. 1.3.1).*

En este sentido, en el ámbito grupal-escolar, el sujeto emisor y el sujeto receptor, agentes potenciales y operantes de un acto multilateral, más bien podrían estar en condiciones de "interlocutoria" aún y a pesar de las mediaciones de los medios educativos. Las mediaciones en el proceso de comunicación grupal afecta el tramado relacional, de tal manera que si el acto comunicativo dominante es asimétrico, ésta puede transformarse en un proceso circular, siguiendo las descripciones que hace Yves Winkin cuando habla de la comunicación como un proceso integral y circular.

Las figuras de emisor o receptor en el marco de la comunicación en grupo al ser compatibles con la de usuario no están limitados en sus competencias comunicativas. Salvado el acuerdo de que las relaciones dentro del grupo podrían privilegiar una relación más horizontal y conscientes de los obstáculos que habría que sortear en este cambio de patrón relacional, los sujetos comunicantes podrían asumirse como figuras más versátiles, entes activos y no contemplativos, en tanto lo primero significa participar en la emisión y lo segundo, saber escuchar al otro. Asumirse como *emirecs*, tal como lo plantea enfático Mario Kaplún.

La explicación lineal de las relaciones comunicativas, como hemos visto, en el actual contexto de tecnologización, contrastan con los planteamientos de una comunicación multilateral, en donde los interlocutores se transmutan en actores con competencias tanto para la emisión como para la recepción en igualdad de posibilidades. Es decir la comunicación circular se deberá mirarse como una compleja estructura envolvente en donde el emisor ya no define la comunicación del receptor, sino ambos son afectados tanto por los contenidos explícitos de los mensajes, como por todo el conjunto de elementos no verbales y situacionales intervinientes. Las competencias comunicativas de los interlocutores (que como ya se dejó claro no sólo se limitan a la habilidad lingüística), los flujos y reflujos de señales verbales y no verbales, reglas de interacción y predeterminaciones del contexto situacional, actúan como un ecosistema donde los intercambios comunicativos se juegan no solamente en los mensajes, en las formas, en los medios y en las situaciones, sino en esta red multifactorial los sujetos comunicantes, en tanto entidades interactivas y totalizadoras, entrecruzan sus caminos.

Deberá comprenderse que la cualidad de una competencia pragmática en todos los individuos va más allá del manejo de los signos lingüísticos y por tanto tendría que reconocerse que existe, también, una competencia pragmática para el manejo de los artefactos, y esta particularidad metacomunicativa, al ser palpable, podría favorecer un cambio cualitativo en los procesos de comunicación grupal y educativa.

## CAPITULO 2

### LOS USOS DIDACTICOS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA EDUCACION DE ADULTOS.

*"El aula lleva a cabo una lucha vital por la supervivencia con el mundo exterior, enormemente penetrante, creado por los medios informativos. La educación debe apartarse de la instrucción, dejar sus clásicos e ir hacia el descubrimiento, hacia el sondeo, la exploración y el reconocimiento del lenguaje de las formas".*  
(McLUHAN, M. y TIORE, Q. *El medio es el mensaje*. 100)

#### 2.1 Los medios de comunicación en la educación.

En el informe que presentó a la UNESCO la Comisión Internacional sobre Problemas de Comunicación, en mayo de 1980, se concluye que entre comunicación y educación hay una recíproca relación de enriquecimiento constante. Para la mayoría de los habitantes de los países del Tercer Mundo, incluso, los medios de comunicación representan casi la única opción escolar, aunque la información difundida no posea explícitamente un contenido educativo.

En este documento se indica que la omnipresencia de los medios ha dado origen a figuras apoteósicas como la "Sociedad de la información", la "Aldea mundial" o la "Escuela paralela". Figuras todas ellas con las que se pretende describir la constitución de un nuevo ambiente hiperinformatizado en donde no existan las barreras temporales ni espaciales para acceder al conocimiento y en donde los individuos serán afectados en sus hábitos elementales, actitudes críticas y competencias técnicas. Por efecto de lo anterior se advierte una tendencia hacia la uniformidad social, aunque relativa, irreversible; pues esta tendencia influye en la formación del individuo. Merced a esta cualidad de alcance, en muchos países la radio y la televisión han sido utilizadas en programas educativos formal y no formales. Ejemplo recurrente por el cuál se deduce el cómo las tecnologías audiovisuales se han incorporado en el trabajo educativo; sin embargo, cabe aclarar, el impacto esperado no es todavía satisfactorio si se reconoce la complejidad que representan la mediación técnica, las diferencias individuales o el filtro diferenciador de los patrones culturales (MACBRIDE, Sean. *Et. al.*: 1980:56-63).

Aunque las denuncias de los docentes sobre los efectos de los medios de comunicación en los públicos en edad escolar sugiere una coexistencia forzada entre medios comunicativos y escuela, prevalece el acuerdo generalizado sobre la imposibilidad de pensar a las sociedades contemporáneas sin ambas entidades. Su implicación es indisoluble; por lo menos así se aprecia en la opinión de la Comisión que elaboró el "informe MacBride" cuando parecía que todo estaba dicho sobre el

impacto de los medios en los años ochenta: *"el aprendizaje debe convertirse en una experiencia de comunicación, en una experiencia de relaciones humanas, de diálogo, de asociación en lugar de ser una transmisión de conocimientos de sentido único"*. El "jaloneo" acerca de la pertinencia en el quehacer educativo, parece elocuente en la siguiente afirmación:

"A la escuela le incumbe, en cierto modo, una función epistemológica que consiste en enseñar e integrar, estructurar y analizar lenguajes que explican e interpretan el mundo. Pero sólo es una función de comunicación en parte: enseñar consiste esencialmente en transmitir signos y en trabajar con ellos. Aunque enseña a todo el mundo el lenguaje verbal, la escuela actual tiende a descuidar los demás modos de comunicación corporal, gráfica e icónica. El lenguaje de las imágenes queda de este modo prácticamente reservado al sistema de comunicación social"  
(Ibidem:60).

¿Pero qué se dice desde el lado de la educación?

Ocho años antes de la aparición del Informe McBride, cuando la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación —también de la UNESCO— describió las cimientos de las "ciudades educativas del futuro", entre otras varias recomendaciones, identificaron en los medios de comunicación de masas, una de las estrategias alternativas para la educación.

La "nueva educación", se decía, deberá partir de una visión de globalidad en donde:

*"...no se puede dejar de advertir la riqueza de factores educacionales surgidos de los oficios transmitidos por la vida cotidiana, por la escuela, en el marco de las relaciones familiares y laborales, en el seno de la comunidad, a través de los medios para las masas (mass-media)..."*  
(FAURE, E. Et. al.: 1991:256).

De este modo resultaba significativa la recomendación de que para lograr la redistribución de la enseñanza, en el tiempo y en el espacio, las instituciones y los medios educativos deberían multiplicarse y facilitar su acceso. Se criticaban los **usos marginales e instrumentales** (registro, repetición o distribución en el interior de las antiguas configuraciones) de las tecnologías educativas, aunque también se reconocían sus efectos en el trabajo docente (eficiencia técnica del personal docente, cualificación del tratamiento de los contenidos informativos y mejoría frente al desarrollo de las tareas tradicionales). En los inicios de la década de los años setenta se recomendaba:

- *Que desde el primer momento se tenga en cuenta a la concepción y planificación general de los sistemas educativos, la contribución posible de las técnicas nuevas con la perspectiva de un proceso unificado que busque la máxima eficiencia de los medios y recursos disponibles.*
- *Que se adopten, para la puesta en práctica de sistemas con soporte tecnológico, estrategias diferenciadas según el nivel de desarrollo económico.*

Se anticipaba que la integración de la tecnología debería permitir la evolución de los



sistemas educativos hacia "sistemas abiertos", introduciendo en ellos redes de distribución de información cada vez más numerosas, memorias más potentes y mecanismos de control y de evaluación de eficacia creciente. Asimismo se reconocieron las ventajas del concepto "multimedia" y de la radio, por sus cualidades de bajo costo, simultaneidad y cobertura (en particular para la educación elemental en las zonas rurales). Los sistemas de comunicación avanzados se recomendaban para la enseñanza técnica superior y las tecnologías (intermedias) deberían privilegiarse en los países de poco desarrollo (*Ibidem*:259-233).

La opinión del llamado Club de Roma, hace casi dos décadas, resulta apreciable para describir el tono de contraste entre el pasado reciente y el presente de fin de siglo:

*"Es indudable que los medios de comunicación social ejercen un profundo influjo en nuestra visión del futuro, la cual, a su vez, producirá un fuerte impacto en la calidad del mismo. A medida que la red mundial de telecomunicaciones se extienda hasta alcanzar a la práctica totalidad de los habitantes del planeta, su influencia sobre tales visiones del futuro se irá haciendo cada vez más intensa. El problema clave consiste en saber si los medios de comunicación están preparados para trabajar resueltamente por una mejora cualitativa de dichas visiones y si la población en general estará dispuesta a utilizar ese instrumento, en lugar de dejarse utilizar por él"*

(BOTKIN, J. W. *Et. al.*: 1979:136).

Con lo anterior, podemos darnos cuenta que como ayer, en la actualidad, los medios y la escuela se han imbricado fuertemente en el campo de la educación. Hoy parece razonable esta aproximación; en donde quisiéramos poner atención, es en el punto en donde Faure (1972), al observar los usos marginales e instrumentales de los medios, caemos en la cuenta de que su señalamiento no era precisamente un argumento contra la marginalidad sino una crítica a tales usos. Preocupación compartida en la descripción predictiva de la Comisión del Club de Roma y un hecho constatable en la evaluación que hacen los miembros de la Comisión Internacional sobre los Problemas de la Comunicación en 1980.

Nos llama la atención la advertencia de Botkin cuando sentencia que el problema no es que las tecnologías de la comunicación se incorporen a la educación, sino saber si los medios están preparados y la población dispuesta a apropiarse de los artefactos tecnológicos. ¿La visión estaba alimentada por una fuerte dosis de sentimiento apocalíptico? O, ¿era la expresión de los efectos del choque entre la fuerza del potencial tecnológico y el uso irracional de este potencial mediático? Tal vez ya desde esos años se reconocía el peligro de entregar los medios a una población no apta para el manejo profesional de los medios, es decir, al favorecer el **usufructo** de las máquinas de comunicar por la gente común ¿tal vez se preveía una modificación peligrosa de las relaciones de poder a escala planetaria? No tendríamos una respuesta sobre esta última interrogante, sin embargo, cabría enmarcar esta predicción en la tendencia de los movimientos emergentes que tomaron por asalto las frecuencias de comunicación radioeléctrica tal como lo describe Claude Collin durante los años setenta (1983:85-223). Las radios clandestinas de los países árabes o africanos, las "radios piratas" de los países europeos o las "radios comunitarias" como se las identifica en los años noventa, han diversificado su empuje a escala regional y local y tal persistencia, parece indicarnos que las oposiciones al usufructo amplio y sin cortapisas del medio, apuntan más hacia los peligros de alterar de

relaciones de poder político, económico, social y cultural establecidos, que a los problemas de índole técnica (Cfr. Asociación Mundial de Radios Comunitarias. Boletín 1993:V.5, Núm. 3; y BRUCE, G. *et. al.* Radio apasionados, 21 experiencias de radio comunitaria en el mundo: 1992. Convendría tomar en consideración en el caso de México, las experiencias de las emisoras de baja frecuencia de Huayacocotla y XEYT Radio Cultural Campesina, ambas en el Estado de Veracruz: ARIAS, G.B. Radio cultural campesina: 1990. Inclusive el más suceso más cercano de "Radio Televerdad", emisora la cual estuvo instalada por breve tiempo en la zona céntrica de la Ciudad de México y en la plaza cívica de la Delegación Política de Coyoacán, al sur del Distrito Federal ).

En todo caso lo que sugieren estos hechos al relacionarlos con las predicciones del llamado Club de Roma es que, en los espacios microsociales como en el de la escuela, también se juegan relaciones de poder desde dónde hacer un uso abiertamente libre y comunicativo de los medios educativos, se vuelve no sólo un problema técnico, sino un asunto coligado con lo político e ideológico.

Conviene, finalmente, regresar a lo particular. Desde esta perspectiva, el asunto de la relación entre lo educativo y lo comunicativo no es un asunto simple, pero deberemos aceptar que ya por lo menos se ha reconocido y ubicado el punto como objeto de estudio.

Martín Barbero, por ejemplo, ubica lo educativo y lo comunicativo desde lo cultural. Si bien lo educativo se asocia como una práctica social en donde la mediación comunicativa es un punto central, esta manera de ver el punto es apenas un asomo para superar el mediocentrismo:

*"Lo que aun sigue dominando en este campo es más bien la reacción contestataria ante la erosión de las prácticas pedagógicas por la introducción de las tecnologías comunicativas"* (BARBERO, M.J. *Et. al.* La comunicación desde las prácticas sociales, 1990:15).

Es decir, el anclaje sigue instaurado en el discurso de los setenta.

## 2.2 Los medios de comunicación en la Educación de Adultos

A principios de 1997, representantes de organismos gubernamentales y no gubernamentales, elaboraron el documento: Declaración y recomendaciones de la Conferencia Regional preparatoria de América Latina a la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos en la cual, particularmente, los medios de comunicación de masas—como ahí se les denomina—nuevamente ocuparon un espacio importante en el debate internacional (OREALC-UNESCO y CEEAL; 1997:8ss)

En la declarativa general recurrentemente se destaca el tema del desarrollo tecnológico de las comunicaciones en el proceso de globalización de la economía. Se reconocen sus efectos en las esferas política, económica y social, pero puntualmente, se menciona la posibilidad de que todas las personas accedan al conocimiento y la información. Se demanda la Educación Permanente como una función que deberán adoptar las tecnologías de comunicación a riesgo de no hacerlo, favorecer el

ensanchamiento de la franja social. Población que cada vez es más ajena al mundo de la información, pues al negársele el acceso, se niega la capacidad de procesar y utilizar este insumo para enfrentar sus necesidades para la sobrevivencia.

En la mesa siete *"El aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, los medios de comunicación y la cultura"*, las recomendaciones son insistentes en la integración amplia y profunda entre las acciones comunicativas y educacionales. La educación formal y no formal deberían potenciar el uso creativo de los lenguajes audiovisuales, incorporar a la función de informar de los medios masivos, las funciones de educar y formar por sobre las de entretener. Asimismo, se recomienda que los gobiernos y los organismos de Estado, definan políticas y estrategias de cultura y comunicación con una perspectiva educativa y de promoción ciudadana. Sin embargo, para los efectos de nuestro trabajo, son de gran importancia, las que se refieren a la demanda de acceso a los medios por los usuarios, las que se preocupan por la educación para el aprovechamiento de los medios y las que señalan mayor versatilidad en el contenido, calidad y espacio-tiempo para las funciones de educar y formar desde el marco de la Educación Permanente. En este sentido quisiéramos focalizar las siguientes:

- *"En sus programas presenciales y a distancia, la EPJA—Educación de las Personas Jóvenes y Adultas—debe dar prioridad a los diseños pedagógicos centrados en el desarrollo de la **competencia comunicativa de los educandos**. Ello implica considerar a la comunicación como una finalidad educativa y un componente pedagógico básico, superando así la concepción meramente instrumental e incorporar métodos basados en la práctica de la autoexpresión y el ejercicio constante y sistemático del intercambio e interlocución".*
- *"Las **estructuras curriculares deben fomentar el análisis crítico** de los mensajes y los valores que transmiten los diferentes medios de comunicación. Además, se debe fortalecer la capacidad de proponer y crear mensajes desde una perspectiva más solidaria, democrática y representativa de la propia cultura";*
- *"Debe promoverse, estimularse y reconocerse legalmente la formación de **asociaciones de usuarios**, con quienes (los gobiernos y los organismos de Estado) deben coordinar (se) para exigir que los medios asuman su responsabilidad educativa";*
- *"Los gobiernos deben legislar a favor de la democratización de los medios de comunicación y de la creación de estaciones de radio y televisión comunitarias, favoreciendo así la **apropiación de los medios por parte de la población**, propiciando también el desarrollo de la EPJA participativa. A su vez, la EPJA debe promover en los educadores y los educandos la **conciencia de su derecho a la comunicación**, tanto en el acceso como en la participación";*
- *"Promover el conocimiento y el empleo de la informática en la EPJA garantizando un **uso amplio y democrático de la misma y generando redes telemáticas de intercambio**. El aprendizaje de la informática debe responder a una racionalidad pedagógica que sustente los procesos educativos, en los que la necesidad de la modernización no se oponga a la finalidad humanística".*

Sin duda no son menos importantes las recomendaciones relacionadas con la

demanda de respeto a la diversidad cultural, de frenar el modelo individualista, competitivo y consumista y afianzar los valores de la democracia, los derechos humanos, de género, de justicia y de solidaridad. Pero la referencia al fomento de las habilidades críticas y desarrollo de competencias comunicativas, así como la emergencia de nuevas figuras colectivas como las *Asociaciones de Usuarios* (en México contamos tibiamente con algunos ejemplos de grupos de audiencia activa como los "radioparticipantes" de XEEP Radio Educación en el 1060 del cuadrante en A.M.) y la conciencia por un *Derecho a la Comunicación* que implique el acceso y la apropiación de los medios por la población civil. Un ejemplo interesante de esto lo han sido las "*Jornadas por la libertad de expresión, el derecho a la información y el acceso público*" que el Frente Amplio: "*Tu imagen, tu voz y tu derecho*"; organizó a partir del 7 de junio de 1998 en las plazas públicas de la Ciudad de México y que consistió en el acceso del público a tomar los micrófonos y cámaras de televisión como un ejercicio para ver a los medios como instrumentos de interés público (LIRA, S. Carmen. *La jornada* [Año XIV, Núm. 4941, Junio 7]:1998:41).

En este contexto de ideas y aspiraciones emergentes, los planteamientos del recién fallecido Paulo Freire (mayo de 1997), se magnifican y colocan bajo sospecha a quienes embelesados por las nuevas tecnologías, se olvidan incorporar a los usuarios a estos logros de fin siglo desde otra lógica. Cuando en alguna ocasión, Freire hiciera una breve referencia acerca de los materiales didácticos en la alfabetización, éste los calificó como materiales de estudio, negándoles con este nombre la propiedad de portadores absolutos de la realidad. Los medios educativos tendrían que verse como recursos para estudiar el mundo circundante, como instrumentos para aproximarnos a esa realidad. El pedagogo brasileño, al tomar distancia frente a nuestra cultura libresca, advirtió anticipadamente de los peligros de las mediaciones en los procesos educativos. Pero a pesar de esta consideración, quienes en la década de los años setenta y ochenta, empujaron fuertemente el modelo de la Tecnología Educativa, en los noventa, parecieran resucitar peligrosamente las prácticas eficientistas, de control de variables, de contenidos y respuestas; del control de aprendizajes, del control del dato en la memoria, del control del educando.

¿Por qué el comentario? En la actualidad, las tecnologías educativas aparecen envueltas en medio de un "segundo aire". El no considerar un distanciamiento prudente entre el artefacto y el usuario, significará probablemente, sucumbir—una vez más—, al influjo tecnológico revolucionado por la capacidad distributiva del satélite (el canal educativo del sistema EDUSAT ha acrecentado las posibilidades de circular mensajes con contenidos educativos nacionales y regionales) y la incorporación del hardware en los espacios educativos. Un ejemplo ilustrativo puede apreciarse en la labor difusora del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) que, al destacar insistentemente las virtudes de las máquinas, pareciera repetir el error de los modelos unidireccionales y programados de los mensajes educativos.

No podría negarse el valioso esfuerzo que tanto el ILCE, la Unidad de Televisión Educativa (UTE) y la Corporación Oaxaqueña de Radio y Televisión, realizaron en el último semestre de 1996, cuando en vivo y en tres sedes enlazadas vía satélite,

transmitieron por el Canal 9 de televisión, el ciclo de Teleconferencias: "*Multimedia y nuevas tecnologías*". Sin embargo, tampoco podemos evitar cierto escepticismo frente al uso novedoso de estos artefactos, pues en particular, cuando en este ciclo de teleconferencias se abordó el tema "*La realidad virtual, los límites del desarrollo tecnológico en multimedia*", el experimento "innovador" para la evaluación a distancia de los aprendizajes adquiridos por los teleceptores, en realidad nos mostró cuánto aún dependemos de los modelos educativos basados en la competencia y el saber individualizado, la memorización y el conocimiento fragmentario, como aspectos del rendimiento escolar (el sistema de evaluación a distancia basado en un teclado "interactivo"—artefacto de radiofrecuencia y baterías para uso individualizado y en serie—, más allá de la novedad del aparato en sí mismo, no superó el esquema de pregunta-respuesta, típico de un examen de opción múltiple. Cfr. Teleconferencias: "*La realidad virtual, los límites del desarrollo tecnológico en multimedia*", 1996, cierre de ciclo).

Las virtudes del fax, el teléfono y el correo electrónico, en ese experimento, resultaron cualitativamente mejores pero no tanto por las virtudes del modelo comunicativo subyacente, sino por el grado de simultaneidad en la interacción.

El proceso de adaptación y apropiación de los nuevos soportes tecnológicos será lento y fatigoso. Seguramente la reciente experiencia del ILCE y el Centro Nacional de las Artes (del 6 de octubre al 21 de noviembre de 1997), con el Programa de Formación Continua a Distancia—inscrito dentro del Programa de Educación para los Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías de Información—es una muestra interesante de cómo aun entendiendo la importancia del individuo, el efecto de asombro, predomina por sobre el hecho de uso. Por lo menos eso sugieren los títulos del Primer Seminario Interactivo sobre Software Educativo, el Primer Ciclo de Teleconferencias: robótica, arte, cultura, comunicación y educación y el Segundo Ciclo de Teleconferencias a través de la Ventana del ALEPH III (Consúltese: Centro de Estudios en Tecnología Educativa y Comunicación, CETEC: fax 7286558 ó E-mail *gojeda @ ilce.edu.mx* y Cfr. LIRA SAADE, C. {Jornada; A. XIV, Núm. 4693, Septiembre 28}:1997:19).

Aunque nos felicitamos de que en México las instituciones gubernamentales estén en la búsqueda de las aplicaciones educativas de estos artefactos y se favorezca su divulgación, la advertencia sobre la marginación tecnológica sobre la cual se hizo una recomendación en la reunión previa a la V Conferencia Mundial sobre la Educación de Adultos, se revela como un fantasma al que habrá que encarar desde muchos frentes.

Mientras muchas mentes tenaces e imaginativas se afanan por encontrar modos de apropiación de estas nuevas tecnologías, en el marco de nuestra realidad cotidiana, bien vale la pena un ejercicio en retrospectiva para dimensionar el hacer didáctico desplegado en la Alfabetización, la Educación a Distancia (abierta) y la Educación Popular. Experiencias todas ellas que, hoy, podrían representar un valioso referente de creatividad y opciones viables para superar los usos tradicionales de registro, repetición y distribución —según la crítica de Edgar Faure— desde la experiencia educomunicativa en estos campos.

### 2.2.1 Los medios educativos en la alfabetización.

La revisión bibliográfica disponible nos ha dejado la impresión de que si el tema sobre el uso de los medios educativos tiene un capital acumulado de experiencias, éste tendrá que buscarse en los programas de alfabetización y postalfabetización. En América Latina, por sólo citar uno de los tantos casos ejemplares que ilustran el punto, se podría recordar la instalación de las Escuelas Ambulantes en Cuba en 1936. Thomas J. La Belle, describe la llegada de las misiones educativas a una comunidad, tanto en Cuba como en Perú y México. Con altavoces apostados al vagón del ferrocarril, éstas se anunciaban previniendo de su arribo a las poblaciones rurales. La estrategia era similar al espectáculo montado por la llegada de las ferias pueblerinas y, de manera parecida, la gente se enteraba de lo que podría ser útil aprender con los misioneros (En 1943, junto al equipo de expertos en diferentes oficios, las Misiones Culturales de México, incluían la participación de un operador de proyectores de películas. Dato irrelevante, sin embargo, muestra cómo las tecnologías se han incorporado tempranamente a la tarea educativa; particularmente, evidencia los usos del medio para esa época. LA BELLE, T.:1980:141-172).

En Honduras, Guatemala y Haití los altavoces se usaban como anunciadores al colocarse en los primeros cuadros de las ciudades importantes, animando así a sus habitantes para que se incorporaran al programa alfabetizador en turno (*Ibidem*).

El concepto de "radio-escuela", a partir de la experiencia exitosa en Sutatenza, Colombia en 1947, marcó significativamente el uso de este medio y su potencial comunicativo desde la perspectiva comunitaria. Ejemplo de una visión anticipada de la "multimedia", la radio se apoyaba en libros de lectura, facilitadores y grupos de oyentes (hoy podríamos conceptualizarlos como Grupos de Recepción) que, además de los contenidos sobre alfabetización y matemáticas, captaban mensajes diversos entre los cuales se contemplaban información sobre moral, sanidad, agricultura, ganadería y religión (Cfr.: PEPPINO, B. A. M. :1991:91-111).

A partir de 1946, el modelo Sutatenza tuvo un fuerte impulso de tal modo que para 1955, su fundador, el padre católico José J. Salcedo, informaba que se contaba con más 490 mil alumnos, organizados en 18,160 escuelas y apoyados por 19, 602 monitores voluntarios en la Colombia rural de esos años (V. *Infra*. Lo que significó la radio en la tarea alfabetizadora en cuadro Repercusiones del modelo Sutatenza 1947-1975. Como se observará el modelo Sutatenza desbordó pasión por el medio y sus cualidades tecnológicas. Aun sin ser evaluadas suficientemente—pues tal es la apreciación que manifiesta el investigador norteamericano—, deja poca duda de su importancia en la alfabetización (Cfr. RODRIGUEZ FUENZALIDA, E. 1982: 161-166).

Cuadro 1. - Repercusiones del modelo Sutatenza 1947-1975.

Experiencias de radio-escuelas	Grupos de oyentes	Alumnos	Observaciones
1947. Colombia inicia la experiencia con un transmisor de 8 vatios y 3 baterías. En 1968, aun mantenía el modelo con:	22 212	164 451	El concepto de radio-escuela se identifica como experiencia exitosa y varios países centroamericanos lo adoptan.
1960. Honduras arranca con el programa Acción Cultural Popular.	343	7520	En la fuente no se indica el número de transmisores.
1963. Brasil lanza el programa llamado Movimiento de Educacao de Base (MEB) con el apoyo de 7 mil radio-escuelas.	7 000	S/d	Para 1967 el MEB sólo contaba con 2500 radio-escuelas, en 1970, quedaban 1255, el modelo parecía haberse agotado.
1971. Argentina a través del Instituto de Cultura Popular adopta parcialmente el modelo de Sutatenza, pero optan por el modelo de colectivo de productores.	s/d	650 000	Compran espacios radiofónicos en las estaciones comerciales y los fines de semana transmitían programas especiales de corte cultural con temas de salud, nacionalismo y acción comunitaria.
1975. Aunque Bolivia retoma el modelo de Sutatenza; pronto lo asocia con el modelo educativo que Freire critica: el modelo "Bancario".			El Instituto de Investigación Cultural para la Educación Popular critica al modelo Colombiano y lo sustituye por el "modelo del dinamismo cultural". El medio se relativiza y se adoptan otras estrategias.

Algunas experiencias de las radio-escuelas en la Educación de Adultos de América Latina, según la versión de T. La Belle. Aunque en el rastreo los datos no se identificaron en su totalidad, sirva esta aproximación cronológica para dar idea del impacto de este medio en la alfabetización (Op. cit.: 158-161).

En la década de los ochenta en México se tiene la experiencia *radioalfabetizadora* del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (1982-1986). En este marco resulta interesante mencionarla, no tanto por su concepto en la estrategia, pues en sentido amplio reproduce el modelo Sutatenza (emisión radiofónica, alfabetizadores y materiales impresos), sino por el contraste entre las expectativas propuestas en el modelo institucional y los patrones de uso de la práctica educativa (RAMOS, J.M.:1988: 101-119).

Aunque en la opinión de La Belle, en el sentido de que para mediados de los setenta el modelo Sutatenza estaba agotado, después de los cinco años que duró el programa de radioalfabetización del INEA, éste reveló aspectos de la funcionalidad de la radio educativa, dignas de tomarse en cuenta para los noventa:

- *Si bien la radio es un medio con posibilidades para la educación a distancia ésta no debe prescindir de mecanismos de diálogo y contacto personal durante el proceso educativo.*
- *La radio puede ser de gran utilidad en la oferta de diversas opciones educativas, pero su empleo debe concebirse en conjunción con otros materiales y estrategias dentro de un sistema integrado.*
- *Podría favorecer la recepción individualizada, por sobre la recepción en grupo, en la medida que hay personas que prefieren el aprendizaje en la intimidad del hogar.*

Aunque no es lo único, sí es lo que interesa destacar, pues bastan estos

señalamientos para entrever los patrones de uso instrumental que se privilegian: distribución centralizada y repetición de contenidos (reproducción vía el casete). En este sentido, la crítica que en su momento hiciera el Instituto boliviano de Investigación Cultural para la Educación Popular al modelo Sutatenza, podría actualizarse en la experiencia del INEA, pues según su opinión, el modelo Colombiano reproduce la escuela bancaria que tanto se criticó desde el enfoque freiriano.

Otros medios incorporados a la alfabetización han sido los sociodramas (en la corriente de Animación Cultural) y los títeres; los audiocasetes y los más variados juegos recreativos adaptados al trabajo educativo: ruletas, loterías, dados y naipes.

Para varios programas de postalfabetización, sin duda, los periódicos locales o comunitarios, despertaron enormes expectativas sobre su utilidad en la tarea de "reforzamiento" para la lecto-escritura. La Belle, por ejemplo, registra que en 1947 en Haití, el proyecto experimental de MARBIEL, empleó el periódico local para impulsar el desarrollo comunitario.

En la línea de los materiales impresos, también figuran cartillas y manuales para el trabajo de extensión agrícola, los afiches y las fotonovelas.

Guillermo Medina, investigador del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, al hacer un balance de los métodos y materiales didácticos, reconoce la necesidad de hacer una reflexión crítica sobre estos aspectos, pues según su opinión:

*"Solo así se podrá llegar al conocimiento y a la convicción de cuántos recursos hay en juego en favor de la postalfabetización, que por su dispersión, por la falta de coordinación, de sistematización en su uso y por tantas otras razones, no se emplean adecuadamente en acciones coherentes para el desarrollo de esa importante fase del proceso educativo"* (MEDINA, Guillermo Et. al.: 1982:75-102).

"Los materiales didácticos" han sido objeto de agudas críticas, estudio y reformulaciones; puesto que como "auxiliares didácticos", son considerados importantes instrumentos de trabajo para los docentes. En el caso de la Educación de Adultos, no obstante, muy recientemente se ha comprendido la importancia de elaborar materiales específicos tomando en cuenta las características de los usuarios adultos, dice Medina Ureña, quien anticipadamente advirtió lo que Sylvia Schmelkes confirmará todavía en los noventa en su diagnóstico sobre este campo de la educación en México (SCHMELKES, S. Y KALMAN, J.:1994:65). Más aún y pese a ésta última consideración, lo que destaca para los fines de nuestro trabajo, es que en lo relacionado a materiales educativos, la variedad de recursos, métodos y técnicas desplegadas, parecieran dejar inmutables no sólo el dominio de los medios impresos sino con ellos, también las rutinas de uso tanto para educandos como para educadores. En particular cabe señalar la trascendencia del primer aspecto, en tanto que, si bien es cierto ha habido avances significativos, la observación de Rodríguez Fuenzalida aun se advierte con frecuencia; al respecto dice:

*"En un contexto de cambio educativo sucede a menudo que cuando se piensa en un mejoramiento de la alfabetización, se tienen muy en cuenta los materiales empleados porque se los percibe como conteniendo un cierto carácter mágico, esto es, una cierta fuerza inmanente que produce el aprendizaje. Esta percepción es una desviación similar a la que tenía el profesor tradicional cuando creía que*



*solamente por su exposición el alumno aprendía. Se han mitificado los materiales educativos, asignándoles un lugar muy por encima de otras variables más importantes, como son las diferentes interrelaciones de los participantes entre sí, con el alfabetizador y con la comunidad de la cual todos forman parte" (Op. cit. :1982:171).*

Por lo menos es lo que se percibe en la aplicación del programa: *Nuevo Enfoque para la Educación Básica de Adultos* (NEEBA) del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, el cual fue anunciado en la Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Propuesta interesante por su contenido, aunque los patrones de uso implícitos en los materiales (en particular la *Guía del Alfabetizador*), muestran no haber superado totalmente lo que Schmelkes y Kalman observan como una práctica criticable, pero actual, al ser dominante:

*"Existe [...] una tendencia a recurrir al medio impreso [...] con la consiguiente reducción de la expresividad del adulto y de la percepción global de la realidad cultural y natural. Asimismo se observa una tendencia a la masificación de los materiales, considerándolos válidos para todo un país, sin tomar en cuenta la heterogeneidad de las comunidades, juntos con la producción de materiales cerrados en su estructura, sin flexibilidad, sin posibilidad de ser manipulados." (Ibidem:65)*

Lo que en principio se observa es que los modos de uso de los educandos analfabetos, reproducen las rutinas de uso que a su vez realizan los alfabetizadores (repetición de rutinas). Es decir, son los educadores quienes, sin saberlo, favorecen estos patrones de uso entre los educandos y tal vez, por ello, la inmutabilidad del uso instrumental, no es más que la resultante del modelo transmisivo que subyace en las rutinas de las prácticas educativas. No obstante lo novedoso de los contenidos del NEEBA, por lo menos lo que se observó hasta el primer bimestre de 1998, las experiencias verbalizadas nos recuerdan parcialmente el diagnóstico formulado tres años atrás por las investigadoras del Centro de Estudios Educativos (Cfr.: *Op. cit.*: 65; *La Guía del Alfabetizador*: 1997:25-40; *El cuaderno de ejercicios para el adulto*:1995:238. Asimismo las publicaciones relacionadas con la basura, el humo, el huerto y el corral, los muros, ventanas y pisos, entre otros textos impresos para el recién alfabetizado).

Más allá de las sugerencias puntuales que se hacen en los apartados para los educadores en la *Guía del Alfabetizador*, nuestra afirmación en el sentido de que un nuevo contenido, o como en el caso del NEEBA, un enfoque basto en su fundamentación teórica (elementos de la sociolingüística, la semiología, y teorías de la comunicación humana, entre otros aspectos identificables), no alcanzará muchos resultados mientras no se ponga atención, además de en los contenidos, secuencialidad y tratamiento didáctico, en los modos de recepción; en los patrones de uso que marcarán pautas de relación entre el educador-usuario y el objeto-libro; pero, también, entre quienes interactúan con el texto impreso en la cotidianidad del proceso de aprendizaje. Son los modos que se presuponen, y que no se dicen, pero que en el contexto de *"la mitificación"* –de la que advierte Rodríguez Fuenzalida sobre el material educativo – constituyen las marcas fáticas que pautan y mantienen los patrones de uso como factores de actualización de un tipo particular de relación comunicativa en los círculos de estudio, como en el caso del INEA.

Volvamos a plantear la pregunta ¿por qué pese a la versatilidad de los medios

educativos, los modos de uso prevalecen aún cuando cambien los contenidos, los métodos y las estrategias? En el punto 2.3, intentaremos dar algunas respuestas.

### 2.2.2 Los medios de comunicación en la Educación Popular.

¿La educación popular es Educación de Adultos o ésta contiene, como una corriente, a la Educación Popular? Tras la revisión de algunos autores es difícil inclinarse por una u otra opción. En todo caso convendría citar la reflexión de Adriana Puiggrós acerca de la refundamentación político-pedagógica de la Educación Popular en el contexto de la globalización.

Después de sostener que ni los crímenes pedagógicos del pasado ni las creaciones recientes pueden ser borradas sin más, Puiggrós afirma enfática, que es el momento de hacerse cargo de una parte de la responsabilidad y discutir cuáles fueron unas y cuáles las otras para que en este ejercicio:

*" si alguna vez la educación popular latinoamericana es nuevamente posible (ésta), no podrá ser repetición. Debemos, pues, preparar una trama conceptual nueva para poder imaginar nuevas estrategias. Obligado es revisar los aspectos más generales de esta trama, el escenario categorial en el cual podría crecer" (CEAAL {La piragüa, Núm. 12-13}:1996:23).*

La anterior cita podría tomarse como representativa de lo que aún y en la recta final de los noventa, se percibe en el discurso acerca de la necesidad de refundamentar el quehacer educativo vinculado con los sectores sociales marginados. Su convocatoria es esperanzadora frente al pesimismo que pareciera imperar en el ambiente una vez que la utopía marxista parece desvanecerse tras el derrumbe del Muro de Berlín. Y agrega:

*"Pero la condición de esa posibilidad es que los educadores latinoamericanos nos decidamos a enfrentar aquellos fantasmas en que se han convertido las categorías abandonadas. La propia noción Educador Popular requiere ser desgajada en sus registros histórico y político, para liberar la capacidad de producir alternativas " (Ibidem:18).*

Y precisamente es en lo alternativo donde la Educación Popular ha tenido una guía iluminadora para la acción. Pero no solamente la Educación Popular ha encontrado orientación para la acción y consonancia discursiva, también lo comunicativo ha encontrado un basamento para su práctica en el seno de los movimientos colectivos. De ahí que términos como el de comunicación popular, comunicación alternativa, prensa popular o en el extremismo figurativo antiburgués, la prensa proletaria, todos ellos de algún modo, albergaban el sentir de un tipo de utopía.

Lo alternativo para la práctica comunicativa ha sido en el ámbito de la Educación Popular, una rica fuente de experiencias, reflexiones teóricas, innovaciones técnicas y un prolífico laboratorio social desde donde, precisamente, la funcionalidad social de los medios se ha experimentado.

Ciertamente, a la distancia, lo alternativo y con ello la recuperación del sentido primigenio de la palabra, no puede dejar de estremecerse ante la dureza de las palabras de Martín Barbero, en particular cuando dice:

*"(la) creencia en una "auténtica" comunicación que se producirá fuera de la contaminación*

*tecnológico/mercantil de los grandes medios. La metafísica de la autenticidad (o la pureza) se da la mano con la sospecha que, desde los de Frankfurt, ha visto en la industria un instrumento espeso de deshumanización y en la tecnología un oscuro aliado del capitalismo y también con un populismo nostálgico de la fórmula esencial y originaria, horizontal y participativo de comunicación que se conservaría escondida en el mundo popular (Op. cit.:1990:9-11).*

No obstante, con Puiggrós, nos inclinamos porque el movimiento de lo alternativo ya no tenga que ver con el sentido contestatario e inmediateista, sino con la experiencia y los saberes historizados. Ya no más el marginalismo desde lo alternativo, como lo recrimina Barbero, habrá que valorar el aporte propositivo que permitió la acción emergente y de búsqueda. Habrá que rearticular en el tamiz del tiempo los desaciertos, los saberes, las prácticas, las concepciones y los proyectos en un esquema de mayor visión que nos alejen de la "ilusión teórica" como califica a lo alternativo Emili Prado Pico desde la experiencia comunicativa de la radio y la televisión municipal de Cataluña, España (MORAGAS, M. Et. al.:1986:184).

En este sentido, la Pedagogía de la Comunicación que propone Francisco Gutiérrez a la Educación Popular, es una propuesta que se tendría que renovar para actualizarse, pero sin perder su nexo con el propósito que le dio origen (Thomas La Belle señala que fue en el seno de los movimientos religiosos donde se gestó una de las corrientes educativas que sostienen la mística de la educación desde la comunicación. Era aquella que aspiraba a lograr el cambio social a partir de enfrentar los embates de la sociedad de consumo. Proponía favorecer el diálogo y la expresión creativa de los medios de comunicación masiva, a partir de posibilitar el aprendizaje y la interpretación del medio comunicativo y sus símbolos en beneficio del individuo y su comunidad. Y es este tipo de experiencias las que habría que hacer crecer. Op. cit.:1976:167ss).

La Pedagogía de la Comunicación busca integrar lo racional con lo afectivo-subjetivo y mediante este proceso, volver a la acción educativa, un acto de transformación. Se plantea como una metodología del redescubrimiento del entorno humano. Dice al respecto:

*"La importancia decisiva para la desmitificación ideológica y para la teoría de la acción política, reside en el hecho de que todas las operaciones de la práctica social –especialmente de la práctica educativa–, en su misma esencia, son operaciones signícas.*

*Esta esencialidad signíca hace que se fundamente el proceso educativo en la Pedagogía de la Comunicación, no sólo por el comunicado ... sino sobre todo por la comunicación en sí misma y por la participación. Implicarse participativamente en el proceso a través de los diferentes pasos metodológicos, lleva encontrarse sentido –el propio sentido– al proceso. Esto es particularmente necesario en el mundo actual en el que los estímulos signícos son tan abundantes y al mismo tiempo tan alienantes y masificantes que sólo por el ejercicio permanente y metódico de interpretación (análisis semiótico) y de resemantización (expresión creadora) se puede dar con ese sentido que nos da sentido como seres humanos..." (GUTIERREZ, F.:1993:24 y 118).*

En el plano de la Comunicación Alternativa, reflexiona Carlos Nuñez (**Educación para transformar, transformar para educar**), desde otro ángulo, ésta deberá

concebirse como --si se busca una auténtica comunicación popular-- un sistema orgánico de alternativas de comunicación y de educación que no sólo constituya un frente al modelo dominante de la comunicación sino que emanada desde el seno de las organizaciones sociales, sea una respuesta a la necesidad de toma de conciencia y una manera de expresar y comunicar sus planteamientos ideológicos y de lucha frente al sistema total de dominación social. Al punto describe en prospectiva:

*" En sus dimensiones formales y en sus niveles y alcances (regional, nacional e internacional) la comunicación alternativa lo es con relación a la propiedad, modo, uso, e influencia manipuladora de los medios masivos; y este es el principal enfoque que se le da a lo alternativo. Pero a nivel de base y de organizaciones o movimientos populares clasistas, es, o debe ser y expresarse, una alternativa al modelo político dominante y por tanto, no debe quedarse y perderse en un mero antagonismo ante los medios" (1996:125-176).*

A principios de los ochenta el investigador Máximo Simpsom exponía en su trabajo sobre la Comunicación Alternativa y Cambio Social, un conjunto de visiones sobre la comunicación. La riqueza de aquel mapa y sus itinerarios, quince años después, se perciben como una obra inconclusa que frente a la sociedad contemporánea sorprende por la agudeza de sus trazos (1981:23-129 y 149-266).

Las propuestas de J. M. Aguirre, en relación con la investigación alternativa en comunicación, nos advierte del peligro de anular de *facto* la noción de lo alternativo sin valorar antes sus aportes. Aguirre propone, no sin cierto velo clasista, formar desde el nivel escolar formal focos alternativos de comunicación mediante la percepción crítica masiva, en la modalidad de cursos o talleres ideológicos; asimismo contempla la necesidad de crear modelos operativos de comunicación popular en el contexto laboral, vivienda y en todos aquellos espacios de encuentro de los colectivos.

Armando Cassigoli, por su parte, sostenía el concepto de estrategia contrainformativa. Cassigoli argumentaba su estrategia a partir de criticar el cine-círculo, los cine-clubes y cine-foros, como un modo alternativo en el contenido pero que, según la opinión de este investigador, se descuidaba la riqueza de la relación comunicativa de las organizaciones en su nivel intragrupo. Preciso en su exposición deslinda y desmitifica lo que desde la Educación Popular parecía haberse confundido: no se diferenciaba entre comunicación e información. En este sentido afirmaba que la contrainformación generaba formas y relaciones comunicativas por tanto, en la lucha popular, lo que se preveía primero era desplegar la estrategia contrainformativa y después, en una etapa más avanzada, crear y consolidar los medios de comunicación, digamos orgánicos, en razón de su origen de clase, grupo o militancia ideológica. Conviene citar sus palabras:

*"El problema de una verdadera y real democracia de la información reside en otro terreno que no es aquel de hacer < diaritos...>" (Ibidem:36-38).*

Pero sin duda es el investigador chileno Diego Portales quien lanza algunas hipótesis sugerentes que, en 1997, de algún modo se actualizan en el debate

sobre la democratización de la comunicación en el marco de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos de Hamburgo, Alemania (CONFITEA/UNESCO. **Plan de acción para el futuro** {Mesa 7: *Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información*; Compromiso 39-41; Hamburgo, Alemania), Julio, 1997).

La idea de jugar con la alternatividad comunicativa en los ochenta, parecía que sólo buscaba transportar la práctica de la democratización de la comunicación hacia el terreno de la marginalidad, cuando de lo que se trataba era de salir de ella.

En la declaración de Hamburgo de mediados de 1997 hay una reactualización de este tema. ¿Qué se decía en los ochenta? Portales negaba el sentido mecánico y reactivo de lo alternativo frente al modelo transnacional. Se preveía que una respuesta de este tipo sólo perfilaba un modelo marginalista basado en la propiedad de la organización social, la producción artesanal, los flujos horizontales de información y la transmisión de contenidos favorables al cambio. Sin embargo, este modelo encajaba más en las sociedades tradicionales, ajenas a la órbita de la transnacionalización que una sociedad de apertura. Tendría que pensarse en sentido inverso: considerar el entorno tecnológico y reconocer la legitimidad de los derechos sociales como motor para impulsar el cambio político y comunicacional. Estas son las palabras del investigador:

*"Un sistema de naturaleza distinta no puede descansar sobre la hegemonía de oligopolios transnacionales, ni en la exclusión de grupos sociales significativos de la emisión de mensajes, ni el veto a la expresión de opiniones y mensajes cuestionadores al sistema. El cambio del marco político es una condición necesaria para la alteración del patrón de comunicaciones, pero no es una condición suficiente... Por eso interesa subrayar otras condiciones menos evidentes: el lugar que ocupan los diversos actores sociales en los flujos de las comunicaciones y las formas como se producen y transmiten los mensajes" (Op. cit.:66).*

De ahí que para que lo alternativo no quedara atrapado en el cerco ideológico, el investigador del ILET, planteaba que la práctica comunicativa tendría que ser primero, capaz de articular los flujos de comunicación horizontal y vertical y después, articular las formas de producción artesanal e industrial (Cfr. *Ibidem*:1981:67).

Bajo el alcance de esta hipótesis, Diego Portales cobijaba un conjunto de planteamientos que hoy día tendrían que ser revaluados, entre ellos:

- Los profesionales de la comunicación tienen un trabajo muy especial en esta idea de rearticular los flujos de comunicación horizontales y verticales;
- Lo alternativo de la comunicación tendrá que modificar el uso industrial de las comunicaciones. No se trata de eliminar las producciones masivas sino de ampliar la producción local a partir de privilegiar lo cultural sobre lo mercantil;
- El avance de las formas democráticas debe ir acompañado de un movimiento

de apertura y acceso en la democratización de los medios de comunicación, pues según las experiencias de este investigador, ni la libertad de empresa es garantía de libertad de expresión, así como tampoco lo es la intervención estatal (Cita la experiencia peruana en donde la manipulación gubernamental escamoteó la idea original de abrir espacios para la expresión de los grupos sociales. Se creó una especie de burocracia de la prensa).

- La comunicación tendrá que ser un derecho al igual que el derecho a la educación, la salud o el trabajo y no puede, en palabras de este autor: *“subordinarse a los imperativos del mercado. Se trata de un derecho humano fundamental que debe ser ejercido socialmente” (Ibídem:73).*
- La comunicación tendrá que estar regulada por una política nacional. A riesgo de no hacerlo, repetir los errores del pasado en términos de subdesarrollo cultural, ejercicio de una comunicación elitista, pasiva y utilitaria. La comunicación es un área que requiere de políticas públicas democráticas.
- Los movimientos culturales deberán ganar terreno y superar esas formas de comunicación predominantemente interpersonales, por formas más amplias.

Lo que hasta aquí se ha señalado, en realidad es sólo parte de un amplio cúmulo de reflexiones relacionadas con esta tendencia de la alternatividad. Como se ve, lo alternativo en la comunicación no sólo ha tocado la esfera de lo teórico-académico, también ha retomado la experiencia de la práctica política y sociocultural, sin embargo, a partir de lo cotidiano, ¿qué ha sido lo alternativo de los medios educativos en las prácticas de los educadores de adultos?

Fruto de un estudio diagnóstico que realizara la Comisión de Estudios del Consejo de Educación de Adultos para América Latina, en 1990, las conclusiones del tema IV: la Comunicación Popular, indica que en este terreno y aún imperando la concepción dinamizadora de la Educación Popular, los medios mantuvieron la concepción pedagógica, diríase tradicional. Los medios de comunicación han sido considerados como un factor instrumental no sólo en las situaciones educativas sino también en la acción organizativa. Sin embargo se valora la capacidad de incorporación al campo educativo. Al respecto la comisión señala:

*“Aun bajo esta visión reducida hay muchísimo trabajo y de excelente calidad, de los centros y las organizaciones populares en la elaboración y difusión de materiales educativos y de propaganda, utilizados ya sea como herramientas de lucha ideológica y búsqueda de identidad del sujeto popular o en los momentos de análisis y reflexión en su papel instrumental como recursos pedagógicos...” (NUÑEZ. C. Et. al. Desde dentro: la educación popular vista por sus practicantes:1990:55-66).*

Es decir, a pesar de que los educadores de adultos reconocen la necesidad de la reflexión teórica y metodológica, en lo cotidiano, se juega el valor instrumental de los medios. Lo que habría que pormenorizar es si en la funcionalidad instrumental, lo educativo en realidad no ha sido un uso táctico-político en la educación no formal e informal, a partir de considerar sus usos más frecuentes:

- Como de retroalimentación a las organizaciones.
- Para que éstas expresen su comprensión de la realidad y comuniquen sus

acciones.

- Como forma de lucha para contrarrestar a los medios masivos de comunicación.

Y ,en efecto, las preocupaciones que se plantean en el diagnóstico son las que tienen que ver con el uso práctico de los medios, que los aleje de lo propagandístico y los acerque a la comprensión orgánica del proceso comunicativo; que les permita una inserción en las redes naturales de la organización, recuperar lo cotidiano y adaptarse a los espacios informales de la vida organizacional. Se reconoce la importancia de incorporar el universo simbólico de las clases populares para la elaboración de los materiales, trabajar la comunicación masiva sin reproducir el modelo dominante, pues éste sigue siendo un problema no resuelto.

Otra preocupación manifiesta es conocer y capacitarse en el manejo de los medios más creativos y comunicativos que no sean los tradicionales impresos. Aun cuando se reconocen las posibilidades comunicativas de los medios audiovisuales, por ejemplo en el trabajo de alfabetización, también se acepta que se tienen limitaciones para su manejo. Pero no sólo desde el lado de la emisión se tienen dificultades, también existe preocupación por tener claridad sobre la desmitificación de los medios y aunque se tiene noción de la importancia de una formación crítica sobre éstos, no hay mucha claridad sobre el cómo. El diagnóstico expone con insistencia que existe la actitud de negarse como educadores-comunicadores, pues el estereotipo de que sólo es comunicador quien domina los medios, les hace olvidarse de las implicaciones prácticas que derivan del estado simbiótico entre comunicación y educación. De ahí que esta actitud explique en cierto modo el por qué la posición reactiva frente al poder de los grandes medios y sus contenidos enajenantes y controladores. En contra parte y en un sentido orientador, los educadores populares, reparan en este tipo de posturas y advierten:

*"Los medios de comunicación son en realidad las mediaciones de que nos valemos para expresar nuestra realidad personal, familiar, social y política. Y esas mediaciones existen y están dadas según el nivel y el alcance de nuestra comunicación, de tal manera que, hablando de educadores ... debemos reconocer que de hecho hacen comunicación aunque no usen los tradicionales "medios". Otra cosa es preguntarnos si es la mejor comunicación ... si de verdad se intercomunican los sujetos del proceso y si usan o no las mejores y más eficaces mediaciones (y sus medios) de comunicación" (Ibidem:63).*

De lo anterior nos queda claro que los educadores populares consideran que la comunicación popular o alternativa no puede reducirse a una práctica denunciativa de contenidos e intencionalidades. En este sentido resulta pertinente su apreciación de que una alternativa de comunicación popular tendrá que promoverse desde los procesos organizativos de los diferentes sectores sociales, pero también desde el diseño de una nuevo enfoque en las metodologías de producción y uso de medios y sobre todo, en su relación orgánica con el movimiento colectivo particular. En concreto dicen:

*"...Pensar así es brindar una visión estratégica y no sólo táctica, pues la alternativa que queremos y vamos construyendo deberá plantearse y expresarse a todos los niveles, con un enfoque integral y una visión de sistema que logre integrar múltiples formas, contenidos, niveles, ritmos y medios con que asumimos las tareas de educación indirecta en el terreno de la lucha ideológica" (Op. cit. :64).*

También, nos parece, queda claro que, aunque se valoran las experiencias mediáticas, los educadores populares aun no han resuelto suficientemente el nivel de lo práctico en términos de producción y uso educativo de los medios. En este sentido, lo que se puede concluir, es que la funcionalidad instrumental es el modo de uso dominante y que, técnicamente, se refiere al registro, distribución, almacenamiento, recepción y repetición de información, aunque ésta tenga diferentes propósitos. Lo que tendremos que resaltar es que no desconocen los aportes en relación con su experiencia mediática y manifiestan la necesidad de generar una nueva metodología para la producción que incluya, también, el uso de medios educativos. La cual, al estar identificada, oriente en el futuro, modos de apropiación particulares en los distintos contextos en los que se ejercite la acción educativa.

### **2.2.3 Educación a Distancia y nuevas tecnologías.**

En principio convendría señalar que quienes intervienen en esta modalidad educativa participan de una u otra manera en la Educación de Adultos. Aunque no existe un acuerdo suficiente para diferenciar entre la Educación a Distancia y la Educación Abierta, en lo que no se disiente es que esta modalidad educativa materializa algunos de los principios que sostiene la Educación Permanente y esta corriente educativa se inscribe como una visión que aporta un sentido fundante a la Educación de los Adultos. Desde luego no podrá negarse que también la Educación Popular sería otra importante vertiente alimentadora, como en su momento se ha señalado.

Si atendemos a sus características de flexibilidad de tiempos, costos reducidos, eliminación de barreras geográficas y acortamiento de las distancias por medio de las tecnologías de comunicación; así como la diversidad de disciplinas del conocimiento, atención a grupos heterogéneos e impacto cuantitativamente superior al de los sistemas tradicionales, todos estos rasgos—a la distancia—constituyen una respuesta testimonial a las interrogantes que a principios de los setenta, planteaba la Comisión internacional para el Desarrollo de la Educación (E. FOURE). En 1973 se hacían las siguientes preguntas:

*"Durante más de 20 años la atención ha estado centrada en unos cuantos problemas importantes: como realizar la expansión cuantitativa de la educación, la democratización de la enseñanza, la diversificación estructural de los sistemas educativos, la modernización de los contenidos y de los métodos.*

*Desde hace uno cuantos años ha tomado cuerpo una nueva problemática, que se reduce esencialmente a estas tres preguntas: ¿son capaces los sistemas escolares de satisfacer la demanda mundial de educación? ¿Es posible darles los medios formidables que necesitan? ¿Es posible continuar el desarrollo de la educación por el camino trazado y al ritmo fijado?*

*(Op. cit.:73)*

La educación a distancia es sin duda una modalidad educativa relativamente joven



pero decididamente vigente. Entre las experiencias exitosas se cuenta la "Open University" de Inglaterra pero también otras no menos importantes, como la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España o Costa Rica. En México, el Sistema de Universidad Abierta (SUA) y el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) de la Universidad Pedagógica Nacional, son entre otras, evidencias actuales de lo que hace poco más de dos décadas, se planteaba como reto en el seno de la UNESCO.

Como se comprenderá, este tema es amplio, diverso y complejo; inclusive, si esta modalidad la situamos por un momento en el contexto revolucionado de las tecnologías informativas y de telecomunicación, es muy probable que tendríamos que dedicar muchas más páginas a este apartado. Sin embargo, en este punto, sólo queremos hacer una breve descripción que ilustre los usos didácticos que desde esta esfera particular, se ejercitan en la práctica educativa. Para tal caso quisiéramos tan sólo dar unos cuantos pincelazos.

En la teleconferencia con la que cierra el ciclo: "Multimedia y nuevas tecnologías", en la parte concluyente del tema *"La realidad virtual, los límites del desarrollo tecnológico en multimedia"*, el representante de la Unidad de Televisión Educativa, UTE, profetiza sucintamente la escuela del futuro. Utiliza los términos de escuela virtual o *"universidad virtual"* como los espacios institucionales que al estar dotados de equipo informático y telecomunicativo, la modalidad presencial que hoy conocemos, estaría al borde de su desaparición.

Si bien se afirma que la función del docente prevalecerá, el acceso a los contenidos y la relación entre docente y alumno, estará basada en la interactividad. En la opinión de los especialistas invitados, el intercambio de información se soportaría básicamente en la comunicación telefónica, la utilización del fax y los enlaces vía satélite. Así mismo, como una forma de mantener el contacto simultáneo con los educandos, el *"teclado interactivo"* (este artefacto estaría conectado a la computadora personal mediante un módem que a su vez enlazaría al usuario con la red de quienes reciben la señal de satélite por televisión en canal restringido), podría ser un instrumento de gran valor en los procesos evaluativos, pues en segundos, se tendría un estado del "aprovechamiento" de los alumnos.

Al fragor de es estas posibilidades tecnológicas, no negaremos nuestro azoro y hasta nuestro estado de incompreensión, desprendidas de las descripciones del tecno/artista virtual, Andrea Di Castro, del Centro Nacional de las Artes, quien alimenta nuestra confusa imaginación con los pormenores del efecto perceptual de las imágenes virtuales.

A pocos meses de distancia y ya con la credibilidad restablecida, en entrevista radiofónica al Rector de la Universidad Virtual, Ing. Carlos Enrique Cruz Limón, Instituto Tecnológico de Monterrey, José Gutiérrez Vivo, presenta como realidad innovadora el *"Sistema de aula virtual"* (*"Monitor de la mañana"* [Julio 25; Radio Red, 1110 Amplitud Modulada; 08:15'-08:55']; 1997).

Esta experiencia de Universidad Virtual se inicia en 1989 una vez que se reconocen los errores cometidos con el uso de la Televisión Educativa, aprisionada al modelo

del “*Busto parlante*” (uso en donde un docente o conferencista da una clase tradicional por televisión). En el intento de encontrar nuevos métodos e incorporar las nuevas tecnologías a los sistemas educativos-interactivos, se anota en el matutino radiofónico, se adopta el modelo bajo la orientación del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.

A la pregunta de cómo opera este sistema, el funcionario de esta institución privada, caracterizó *grosso modo* este concepto de escuela. Las clases son en “vivo” y están a cargo de un profesor quien en el rol de facilitador, habla poco debido a que su trabajo consiste en establecer la comunicación entre los distintos profesores-conferencistas invitados, digamos, a la “*clase-programa*”. Las aulas virtuales son sedes transmisoras y receptoras equipadas con las más diversas tecnologías de transmisión de información. Se utiliza el teléfono, el fax y además de la computadora, el internet. Desde luego dentro del equipamiento se utiliza el video y el correo electrónico y cada una de estas tecnologías cumple una función complementaria. Por ejemplo, mientras el video resulta útil para la comprensión de conceptos, cuando no hay clases, el estudiante comunica sus reflexiones y dudas a sus compañeros mediante el correo electrónico. Las sedes receptoras están a cargo de un equipo docente quienes fungen como facilitadores de la enseñanza.

En las aulas virtuales el alumno participa como un miembro de un “*Grupo Colaborativo de Aprendizaje*”.

Este sistema ha demostrado mayor eficacia frente a los modelos tradicionales y su valor radica en que se está gradualmente abandonando el modelo pedagógico, el cual por sus características, corresponde al siglo XII.

De manera general la modalidad descansa en un método de comunicación sincrónica y asincrónica. En la fase de comunicación sincrónica el fax, el teléfono y la computadora se utilizan para lograr el enlace simultáneo con las distintas salas receptoras. Las sedes transmisoras, que serían la contraparte de las anteriores, constituyen el lugar desde donde se manda la señal en la que interviene un especialista en la materia, en calidad de conferencista invitado. Mientras tanto, en la sede receptora, un equipo de profesores, además de presentar y contextualizar la temática que abordará el teleconferenciante, reciben, clasifican y envían las preguntas formuladas por los alumnos. Mediante la computadora (ésta contiene en su programa el nombre y clave del alumno) las preguntas formuladas se enlazan a la red. Esto permite que el profesor invitado en la sede transmisora escuche la pregunta, pero también los estudiantes de las otras sedes receptoras. La ventaja de estar dentro de la red, según el rector, es que a una pregunta, simultáneamente pueden haber mil doscientas personas que den un SI o un NO, como respuesta. Inclusive, las respuestas pueden ser computadas a manera de encuesta y en segundos, tener un estado del aprovechamiento.

La comunicación asincrónica es aquella que se da por la vía del correo electrónico. Una vez concluida la clase y dado que en el resto de la semana que transcurre, los alumnos no se “ven”, el correo electrónico es un medio para comunicar dudas, comentarios y reflexiones surgidas en la sesión de trabajo con el Grupo Colaborativo

de Aprendizaje.

Este modelo ha logrado una amplia difusión. En la clase de Etica, por ejemplo, actualmente participan 1600 alumnos en diferentes lugares de manera simultánea: Venezuela, Colombia, Perú, México y Houston, Texas. En el caso del nivel de licenciatura se atienden dos mil estudiantes, en el de maestría tres mil y mediante los cursos de capacitación para el trabajo se han atendido once mil quinientos alumnos de diferentes empresas (personal de Bancomer, S.A.). Este último rubro, definido como Capacitación a Distancia ha permitido formar personal en un corto tiempo incluyendo a especialistas en los temas correspondientes.

Para el Tecnológico de Monterrey esta modalidad ha significado no sólo una opción de impartir clases de manera amplia a un importante número de estudiantes, sino también le ha permitido obtener experiencia en la instalación de este concepto educativo. Hasta el 20 de enero de 1997, afirma el funcionario, el Tecnológico ha acondicionado 206 aulas receptoras en distintas empresas.

En un balance rápido se dijo que esta institución privada, hasta ese momento, en su concepto de Universidad Virtual, ofrece planes de estudio en el nivel de licenciatura, en maestría (12) y doctorado (1), a través de 84 sedes receptoras. Con este sistema pronto se alcanzará la meta por la que los estudiantes, al dejar de asistir a las sedes receptoras, podrán estudiar desde sus domicilios.

Aunque se reconoce que en principio la instalación de esta modalidad educativa es costosa, tiene la ventaja de extender la universidad hasta aquellos poblados pequeños en donde existe demanda educativa y hay pocas posibilidades de que lleguen docentes con nivel de doctorado. El rezago educativo, dice, puede ser abatido.

Según la opinión del entrevistado, se han logrado incorporar las nuevas tecnologías al sistema educativo universitario y con esta adaptación se está resolviendo el problema de cobertura, pero fundamentalmente, de calidad docente. *"Este sistema abre, según su expresión, un horizonte de posibilidades porque es el sistema del futuro"*, finaliza.

Como se podrá entender, este es tan sólo un caso ilustrativo del cómo se ha logrado adoptar y adaptar las nuevas tecnologías a la educación. Sin embargo, esta modalidad de educación, por las referencias aproximativas que se tienen, sólo ha logrado operativizarse en las instituciones de Educación Superior. Es seguro que cuando este trabajo esté concluido, ya existan varios sistemas educativos semejantes operando, no obstante, quisiéramos proponer como suficiente este testimonio, para ilustrar el tema de este apartado.

### **2.3 La experiencia mediática de los Educadores de Adultos.**

Para este apartado tomaremos en cuenta aquellos propósitos que consideramos inicialmente. Con el propósito de tener una guía, los siguientes puntos serán una

ayuda para ordenar la parte descriptiva de la encuesta, pero también, funcionarán como un marco reflexivo para la interpretación de los datos.

A manera de objetivos, se fijó lo siguiente:

- 1.- *Describir la configuración proxémica del entorno familiar y del ámbito escolar.*
- 2.- *Identificar los usos de los artefactos (registro, repetición y distribución) en el contexto familiar y escolar.*
- 3.- *Contrastar los usos y las lógicas de uso de los artefactos de comunicación propios de los ámbitos familiar y escolar, y al diferenciarlos, caracterizar los usos comunicativos de los medios didácticos.*
- 4. – *Describir los modos de apropiación de los medios comunicativos y su efecto en los patrones de uso..*
- 5. – *Tipificar las rutinas mediáticas del espacio áulico considerando la relación fáctica con el objeto, la configuración proxémica y la estructura relacional de grupo.*

Las reflexiones nacidas del trabajo educativo con los Educadores de Adultos nos ha llevado a pensar en las causas de las resistencias al cambio en la relación comunicativa entre el educador y el grupo. Hemos señalado que las analogías de uso entre los medios audiovisuales y el pizarrón, tienen poco que ver con el desconocimiento de las técnicas particulares y más con un sospechoso comportamiento en el acto comunicativo. Desde lo cotidiano de la comunicación parece que el tipo de relación establecida en un grupo, no sólo influye en el proceso de aprendizaje sino que también afecta los modos de uso de los medios educativos, a partir de desplegar una lógica de manipulación oculta en las rutinas cotidianas de enfrentamiento con los aparatos comunicativos.

El trabajo en el seminario-taller sobre la *Elaboración de Materiales Educativos para la Educación de Adultos*, nos despertó una actitud más dubitativa, pues con desconcierto, observábamos que los asistentes, difícilmente cambiaban su concepción sobre los medios didácticos. La afirmación en tono de pregunta de que todo material educativo es por definición “auxiliar del docente”, gradualmente alimentaba la sospecha de que ésta era resultado de una concepción estereotipada, incluso ajena a los contenidos o temáticas del seminario-taller. Fue de esta manera cómo se fortaleció el supuesto de que existían condicionantes previas fuera de los aspectos técnicos o conocimientos de los lenguajes de los medios, que bloqueaban el cambio de concepción.

Ante la opinión generalizada de que, al acceder a las modernas tecnologías educativas, se tendría que pensar igualmente en una concepción creativa de los materiales didácticos, nos percatamos de que este planteamiento siempre era hecho desde la postura del docente; pero cuando se incorporaba la figura del alumno o del grupo, emergía la dificultad del cómo hacerlo. La salida, regularmente, apuntaba hacia la “enseñanza creativa”, pero no hacia el aprendizaje. Y como el primer aspecto estaba centrado en el docente, lo segundo se asumía como una habilidad difícil de poner en juego por el estudiante.

Lo que en principio nos parecía un asunto que tenía que ver más con la manipulación

técnica de los aparatos, ha dado cierta validez a nuestra sospecha acerca de que los usos transmisivos de los medios, habría que esclarecerla desde el ámbito comunicativo y no tanto desde la cuestión de las técnicas, o el conocimiento de las ventajas tecnológicas prescritas: *"una imagen dice más que mil palabras..."* es una frase típica, aunque no por ello menos estereotipada, que presume las ventajas de los medios audiovisuales por sobre cualquier otro.

La encuesta nos ha dado elementos para hablar de la experiencia mediática de los Educadores de Adultos, pero, también nos ha dado algunas pistas acerca de lo que subyace en la lógica de uso de los medios de comunicación educativa tanto dentro como fuera del espacio escolar.

Para describir cómo es la experiencia mediática de los Educadores de Adultos a continuación describiremos qué datos nos aportó la encuesta y al mismo tiempo, haremos un ejercicio interpretativo que nos permita argumentar en favor de nuestras hipótesis.

### 2.3.1 Precisiones en torno a la encuesta.

Como se dijo preliminarmente en el proyecto del presente trabajo, el universo de la muestra consideraría a 16 personas de un total de 30. La muestra resultaría de considerar el 50 % de educadores-alumnos del primer grupo atendido en el seminario-taller Elaboración de Material Didáctico (diplomado la Práctica Educativa con Adultos primera generación, 1993) y el otro 50 % del grupo atendido en el año de 1995. Los encuestados serían seleccionados con base a los siguientes criterios: 1) tener experiencia docente (mínimo 3 años de experiencia) y 2) estar activos como Educadores de Adultos en cualquiera de los ámbitos. Con estos dos criterios se tendría la garantía para cumplir con los siguientes: 3) experiencias en elaborar materiales con intencionalidad educativa y 4) experiencias en manipular diversos contenidos con diferentes medios educativos.

Ahora que se han recuperado los cuestionarios, tendremos que aceptar una vez más que, la diferencia entre proponer y obtener, está en el hacer. Respecto al tamaño de la muestra, quisiéramos decir que el cuestionario no se logró aplicar fielmente conforme a los criterios iniciales. Primero porque en el primer intento de validación del cuestionario, realmente fue complicado no sólo localizar a los estudiantes de la primera generación sino que aún cuando se localizó a algunos, éstos no devolvieron el cuestionario como se esperaba (razones de trabajo, falta de tiempo, etc.). Segundo, los ajustes al cuestionario derivados de la aplicación de prueba del instrumento (10 personas), nos obligó a modificar los criterios iniciales. El cuestionario se aplicó a Educadores de Adultos en activo, relacionados con alguna institución u organización correspondiente y en número mayor al previsto inicialmente. Se distribuyeron 50 cuestionarios y después de un prudente tiempo, recuperamos 29 (periodo: noviembre de 1997 a febrero de 1998).

De las 31 preguntas incluidas en el cuestionario (ver en el anexo el cuestionario: Usos y competencias comunicativas sobre los medios educativos.), sólo 10.5 % (95 de las 899

posibles respuestas), no fueron contestadas. Es decir, el 89.5 % de lo que se preguntó, fue contestado. Las causas: algunas preguntas fueron de difícil comprensión, en particular la número 22 y 23. La última referida a identificar las rutas de desplazamiento y ubicación de zonas "territoriales" del docente, una vez que en la primera, se pide describir la disposición espacial de los objetos escolares en el salón de clases. Otras, como la 29, la dificultad de la respuesta no fue tanto por la claridad sino por los supuestos implícitos en la pregunta acerca de la existencia de condiciones materiales para el trabajo del educador de adultos. En particular de aquellos educadores que trabajan con grupos marginados o vulnerables quienes además de sufrir las carencias de recursos didácticos, no cuentan con un salón de clase acondicionado para tal fin. En el caso de la pregunta 4 muchos encuestados no lograron diagramar la distribución espacial de los objetos en el espacio del hogar (sala, cocina, recámara, etc.).

En la pregunta número 16 muy pocos recordaron las secciones que se leen o programas y nombres de las series de radio o televisión que se sintonizan.

La pregunta veinticinco tuvo dificultades con la percepción de la estructura relacional de los grupos con los que se trabaja. Por lo menos esto es lo que sugieren las respuestas obtenidas, pues pareció un sinsentido preguntar sobre las formas de agrupar u ordenar a los estudiantes dentro del aula.

La pregunta número 28 a pesar de su sencillez, diez personas de las 29 no la contestaron. La pregunta es una invitación para resumir la experiencia de varios años de trabajo. Tal vez la respuesta tenga que ver con la dificultad para valorar, recuperar y proponer alternativas derivadas de la experiencia individual. ¿Cómo influye la ausencia de espacios de reflexión o valoración acerca de los saberes creados individualmente?.

De las preguntas que lamentamos no haber incluido en el cuestionario que finalmente se aplicó, fue la que solicita describir alguna escena asociada con la llegada de los medios al entorno familiar de los educadores. Aunque en la fase de prueba resultó complicado la codificación de esta respuesta —de hecho esta fue la razón que llevó a la decisión de eliminarla—, ahora comprendemos que las respuestas hubieran testificado con mayor riqueza las vivencias de la época y con éstas, ganar fuerza expresiva frente al dato porcentual y la gráfica.

Valga citar como ejemplo de este punto lo que uno de estos educadores recuerda acerca de su encuentro con las máquinas de comunicar:

*"Recuerdo que cuando tenía 6 años, mi hermano regresaba de un viaje por los Estados Unidos, y trajo un radio de transistores que usaba una pila cuadrada (sic.). A todos los familiares nos dejó con la boca abierta y en especial a mí. Al otro día, temprano y sin que me prestara el radio, me lo lleve a la primaria. Vaya alboroto que causé. El maestro estaba verdaderamente impresionado... aquel día nunca lo olvidaré"*

(JMB. Edad: 45 años. Antigüedad de la experiencia: 39 años.)

O este otro testimonio que más allá del grato recuerdo, descubre a los medios como depositarios de afecto, de fantasías y de trozos de vicencias-recuerdo que, juntos, podrían traer al presente las representaciones del mundo de la generación que

descubrió el placer en y desde los medios:

*"En 1960, mi papá compró la primera televisión que tuvimos. El primer programa que vimos fue el de los "Picapietra". A mí me gustaba mucho.*

*Fuimos diez hermanos y para ese tiempo mi mamá ya había fallecido. Mi papá siempre trató de darnos los medios que tenía a su alcance para que nos distrajéramos. Puso las normas para utilizarla (la televisión). De acuerdo a la edad, había distintos horarios y programas y cuando tenía tiempo, veía algunos programas con nosotros.*

*Recuerdo también que cuando vivía mi mamá, él nos ponía en la radio un programa de Cri-cri que escuchábamos los domingos. Me gustaba porque me imaginaba todo lo que Cri-cri iba narrando en sus canciones..."*

(AFF Edad: 40 años. Antigüedad de la experiencia: 37 años)

Este testimonio nos sugiere que quienes estudiamos de algún modo el fenómeno de la comunicación, quizás no hemos sabido aun cómo aprovechar las experiencias mediáticas para volverlas experiencias además de gratificantes, significativas como actos de aprendizaje. Una confrontación con los medios menos sospechosa, en las que las furtivas miradas, jugueteando frente a la pantalla de televisión, si fuera el caso, no evoquen el estigma de una época: "desear ver, pero no querer" ¿Será esta acaso la gestualidad de nuestro tiempo?.

### 2.3.2. El perfil de los encuestados.

Entre los datos generales que habría que tener en cuenta están los relacionados con la composición de la muestra. Así tenemos que del cien por cien el 51 % son mujeres y el 49 % restante, hombres.

La edad promedio es de 36.4 años (v. tabla 1, anexo C) y en razón de ésta, a los Educadores de Adultos los tendríamos que identificar con la generación que a mediados de los sesenta, disfrutaban su infancia al mismo tiempo que descubrían el placer de la radiofonía y la adicción a las imágenes en blanco y negro de la televisión (1962).

El caso de la experiencia. El indicador nos da un promedio de 9.2 años de experiencia docente. (La muestra se considera sobre 28 personas debido a la omisión de este dato en un caso. V. tabla 2, anexo C: Rangos de experiencia).

En cuanto a la escolaridad el rango promedio ubica en los extremos a quienes tienen la educación media-superior (25.9%) y a quienes cubren la educación superior (44.4%). Conviene señalar, sin embargo, que de este porcentaje, el 75 % de ellos, están en calidad de pasantes. Dato no tan desconocido, pues en una revisión sobre el perfil de los alfabetizadores y educadores que trabajan en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, el dato es coincidente con aquel que desde el INEA, caracteriza la formación académica de una de las figuras importantes en el trabajo educativo (V. *Infra.* tabla 3).

Los educadores de adultos son por antonomasia de formación diversa. Los porcentajes que obtuvimos en la encuesta son los siguientes. Del total de la muestra

el 57.1 % tiene una formación relacionada con las Ciencias Sociales. El 21.4 % resultó tener la calidad de estudiantes y el restante 21 % está dividido entre quienes tienen una formación relacionada con diversas disciplinas entre ellas las áreas técnicas. Asimismo queremos destacar que sólo el 17.8 % de la muestra tiene una formación relacionada con la educación sea como normalista sea como profesionista con especialidad en Pedagogía.

TABLA 3. Escolaridad.

CLAVES:

F) Frecuencia absoluta,

fr) Frecuencia relativa en %

<i>Indicadores</i>	<i>F</i>	<i>fr</i>
Educación básica:	3	11.1 %
E. Media superior	7	25.9 %
E. Superior	12	44.4 %
Posgrado	5	18.5 %
<i>Totales</i>	27	99.9 %

Como se observa en la *tabla de escolaridad*, a la Educación de Adultos se dedican personas que tienen estudios básicos y de posgrado, sin embargo, el mayor número de educadores están ubicados en el nivel medio-superior y superior, aunque muchos están en calidad de pasantes y como educadores voluntarios.

### 2.3.3. El entorno mediático del Educador de Adultos.

Si consideramos el promedio de edad de nuestra muestra, tendremos que identificar a la mayoría de ellos con la generación de los sesenta.

La frecuencia de fechas de nacimiento, sin embargo, nos señala que el 44.4 % son personas que nacieron en la década de los cincuenta y sólo el 29.6 % podrían ser identificados con la generación de los sesenta. El porcentaje restante tendría que ubicarse en la década de los setenta y en el extremo opuesto, los años 40s. Este marco generacional nos parece importante considerarlo porque al focalizar la cronología de equipamiento (ver tabla 4 y gráfica 1 en anexo), podrían explicar algunos aspectos relacionados con el tema de los patrones de uso y sus lógicas.

Las primeras observaciones muestran una tendencia a la duplicación de los aparatos de comunicación a partir de 1950. Desde este ángulo cabría preguntar ¿Podemos pensar en un proceso de construcción social del uso? Y ¿Cómo han aprendido los usuarios a manejar los artefactos siendo tan cortos los períodos de equipamiento y tan acelerados los cambios tecnológicos?

A diferencia de lo que ha sucedido con otros artefactos, en el caso de las máquinas de comunicar, éstas no han tenido ni antes ni ahora un proceso de capacitación para



su manejo técnico y de uso social digamos "benéfico".

TABLA 4. Cronología de equipamiento 1950-1990 (ver gráfica en anexo).

Décadas	1950		1960		1970		1980		1990		Totales	
	FA	fr	FA	fr	FA	Fr	FA	fr	FA	Fr		
Radio de mesa (bulbos/transistores)	4	2.0	3	1.5	2	1.0					9	4.6 %
Radio-reloj					6	3.0	3	1.5	6	3.0	15	7.6 %
Consola			2	1.0	3	1.5					5	2.5 %
Tocadiscos	1	0.5	1	0.5	3	1.5	1	0.5			6	3.0 %
Radiograbadora			1	0.5	5	2.5	5	2.5	6	3.0	17	8.7 %
Grabadora					2	1.0	5	2.5	1	0.5	8	4.1 %
Walkman/diskman							4	2.0	5	2.0	9	4.6 %
Modular					1	0.5	6	3.0	10	5.1	17	8.7 %
TV b/n			4	2.0	4	2.0	4	2.0	1	0.5	13	6.6 %
TV color			1	0.5	3	1.5	9	4.6	10	5.1	23	11.7 %
TV cable/parabólica							2	1.0	2	1.0	4	2.0 %
Videograbadora					1	0.5	5	2.0	10	5.1	16	8.2 %
Cámara cine					1	0.5					1	0.5 %
Cámara video									4	2.0	4	2.0 %
Cámara fotográfica					2	1.0	8	4.1	4	2.0	14	7.1 %
Teléfono	1	0.5			3	1.5	7	3.5	2	1.0	13	6.6 %
Teléfono celular									3	1.5	3	1.5 %
Contestadora telefónica							2	1.0	2	1.0	4	2.0 %
Fax									3	1.5	3	1.5 %
Computadora			1	0.5			2	1.0	6	3.0	9	4.6 %
Internet/correo electrónico									2	1.0	2	1.0 %
<b>Totales</b>	<b>6</b>	<b>3.0</b>	<b>13</b>	<b>6.6</b>	<b>36</b>	<b>18.4</b>	<b>63</b>	<b>32.3</b>	<b>77</b>	<b>39.4</b>	<b>195</b>	<b>99.1 %</b>

Reconocemos este hecho como cierto, en la medida que es hasta muy recientemente que se realizan esfuerzos por dar algún tipo de enseñanza en materia de medios de comunicación a los usuarios en general (Cfr. OROZCO, G. Y CHARLES, M. Educación para los Medios: 1992:255).

¿El acercamiento a los medios por parte de los usuarios ha sido circunstancial, azaroso y sorpresivo? La encuesta nos describe una especie de crecimiento en paralelo. Apenas se había conocido la radio y el fenómeno de la radiofonía, cuando a la escena entraban vertiginosamente el tocadiscos, la radio de "pilas" (baterías y transistores) y ya se anunciaba la televisión. En 1960 tienen una presencia dominante

la radio y la televisión en blanco y negro. La consola sustituía al tocadiscos y la radio de bulbos daba paso a la modernidad con el aparato transistorizado. Los libros, los periódicos y las revistas ya no causaban sorpresa, o por lo menos, no la que despertaban los artefactos de sonido e imagen. Según los datos de esta tabla, es en la década de los años setenta, cuando la sorpresa en el equipamiento devino en acostumbramiento: a partir de esos años el equipamiento fue en rápido ascenso, vertiginoso movimiento que tan pronto las virtudes funcionales asomaban al mundo, también se certificaba el desuso como consecuencia de una acelerada sustitución.

Si mirásemos la gráfica correspondiente, el lector se percatará con facilidad de que en cada uno de los períodos hay el dominio de algún artefacto. Podríamos decir que en los cincuenta fue la era de la radio, en los sesenta la radio cedió su lugar a la televisión en blanco y negro, pero sin renunciar a un lugar importante. En la siguiente década, la radiofonía recupera su lugar dominante, aunque ahora desde las formas multifuncionales del radio-reloj y la radiograbadora (ver anexo: Gráficas de 2 a 6).

En 1980 la televisión policromática recupera el sitio que dos décadas atrás ocupó la televisión de botones y bulbos. En esta década se dibuja un escenario novedoso, pues sobre un basamento de "*viejas tecnologías*", aparecen otras nuevas; una especie de crecimiento por escalonamiento y sustitución.

Se instaure, de algún modo, un ciclo en el que los nuevos aparatos toman la estafeta de los antiguos. Durante el proceso de equipamiento los usuarios no eliminan sus viejos aparatos, más bien, una vez incorporados los nuevos, los primeros gradualmente reacomodan su función y junto con los segundos, influyen en la redistribución de los espacios asignados. Sospechamos que no sólo se da el reacomodo físico y la sustitución funcional de los aparatos, el ciclo de equipamiento, nos sugiere un movimiento de mixtura en la que la cámara fotográfica y el teléfono, por ejemplo, coexisten y amalgaman funcionalidad-uso con el modular y la televisión de color. Pareciera que tras las necesidades cubiertas por la funcionalidad, ésta llegó para quedarse y las propuestas de uso, transformaron el equipamiento en un fenómeno de reciclamiento. La experiencia nos hace observar que un aparato se desecha no cuando técnicamente ya no funciona, sino cuando ya no se usa; pero también que un aparato, aunque viejo, no se desecha hasta que no se le sustituye por otro.

Pese a que los datos nos sugieren una idea del equipamiento por ciclos, la década de los noventa nos señala una excepción. El crecimiento del siete por ciento nos marca una estancamiento. Es decir, no se duplica porcentualmente el ritmo de equipamiento sino que ni siquiera se llega a un dígito. Sin embargo, si consideramos el dato de la tabla de Equipamiento actual (ver tabla 30 en anexo), pareciera que después de un lapso de 7 años, se estaría en el momento de la consolidación del equipamiento que emergió una década atrás. Los bajos porcentajes que obtuvieron los aparatos en aparente extinción en esta década - la TV en blanco y negro - se asemejan a los obtenidos por las tecnologías computarizadas y digitalizadas: el acceso a internet o la televisión por cable. Lo que sí es una característica de los noventa es que constituye la era del modular estereofónico y la culminación del estado simbiótico entre la televisión y la videograbadora (que no la cámara de video). También se puede inferir

que es un período de incubación, de tránsito tecnológico hacia el siguiente milenio.

En lo global la cronología de equipamiento muestra un aumento gradual y sostenido en los hogares de los usuarios. Al graficar por familias de aparatos, los movimientos de equipamiento son coincidentes en las tendencias de crecimiento (ver gráficas 2, 3, 4, 5 y 6), incluso la tabla 4a lo confirma al mostrarnos una proporción en ascenso de aparatos por persona.

Por otra parte, pareciera que los ciclos de acumulación y mixtura son movimientos a los cuales les sucede un salto cuantitativo y cualitativo y este se da en la fase terminal del ciclo de la sustitución que es cuando la acumulación se ha consolidado y se objetiva la mixtura funcional preparando, digamos, el terreno para la sustitución. Advertimos que el salto cuantitativo se presenta como un crecimiento por lo menos de duplicación del equipamiento. Entre 1960 y 1970 el equipamiento crece 2 veces en relación progresiva con 1950, igualmente se da un salto cuantitativo de 1980 y 1990 en relación con 1970.

Atentos a los posibles movimientos del equipamiento, diríamos --en el intento de hacer un ejercicio ilustrativo--, que en el período 1990-2000 asistimos al momento de la cualificación funcional de los aparatos de comunicación que en la década de los ochenta, experimentaron la acumulación y la mixtura.

De aceptarse este supuesto, podríamos concluir que el actual estado dominante del modular estereofónico, la televisión de color y la videograbadora, es consecuencia del ciclo de la incorporación acumulativa iniciado desde la década de los setenta.

Tabla 4a. Equipamiento promedio por década.

1950	5	0.2
1970	10	1.2
1990	17	2.5
17 años	347	11.9

Si con los datos anteriores se aceptase la idea de los ciclos, también sería posible explicar, en cierto modo, lo que en la actualidad está sucediendo con las nuevas tecnologías. Si a fines de los noventa, estamos presenciando la conclusión de las etapas de consolidación de mixtura y sustitución funcional, cabría la probabilidad de que alrededor del año 2010, se dé nuevamente un crecimiento del equipamiento y con éste, el salto cuantitativo al cualificarse la funcionalidad de los artefactos comunicativos. Claro está que esta tendencia del crecimiento puede estar sujeta a

muchas variables, además de que la periodización por décadas, es tan sólo una unidad temporal arbitraria que nos ayuda a observar el movimiento del equipamiento en uno de los segmentos de la población. Habría necesariamente que ampliar el estudio de equipamiento en otros sectores de la población, para corroborar la presencia de estos ciclos y de ser así, precisar los rasgos de los movimientos de *incorporación acumulativa, mixtura y sustitución, de la funcionalidad* de las máquinas para la comunicación. Sin embargo, valgan estas observaciones para darle un sentido a lo que nos sugieren los datos de la cronología de equipamiento.

De la lectura acerca del equipamiento del entorno mediático podríamos ir concluyendo que este fenómeno tecnológico ocurre por ciclos. Aunque temporalmente los periodos no necesariamente duran tres décadas en promedio, lo que sí muestran las gráficas son movimientos de acumulación, mixtura y de desplazamiento por sustitución. Ciclos en los cuales se suceden entrecruzamientos de funcionalidad y usos que por hibridación y sustitución enriquecen, por un lado, la incorporación acumulativa inicial y por otro, favorecen un salto cuantitativo del equipamiento tecnológico que ha su vez repercute en la cualificación de la funcionalidad del artefacto y del uso instrumental y modo de uso del usuario.

Los datos de la tabla 4 (V. *Supra.*) nos sugieren que algunos aparatos no siempre llegan al status dominante por vía de la cualificación funcional (grado de eficiencia técnica de un artefacto), es decir, puede ser que antes de ser dominantes por la potenciación del uso (funcionalidad óptima compartida por los usuarios), su funcionalidad sea neutralizada por otros aparatos y entonces sólo ocupe un lugar intermedio. En esta situación habrá aparatos que sufran la decadencia o se sostengan por tiempo indefinido donde se sucedan la mixtura y la sustitución muy lentamente, o por lo menos, hasta que no se den las condiciones para ser desplazado por otro aparato funcional y cualitativamente superior.

El caso del teléfono/teléfono inalámbrico, podría ser ilustrativo. ¿Qué nos dice nuestra encuesta? Si consideramos que la cronología de equipamiento registra la incorporación del teléfono desde la década de los cincuenta, este puede ser calificado como una "vieja tecnología". El ciclo de incorporación acumulativa se prolonga; y aún después de 1970, pareciera que se traslapa al primer ciclo, uno segundo de mixtura y sustitución prolongada que no concluye mientras el primero no termina su incorporación a los espacios del entorno mediático familiar. La gráfica de equipamiento señala que, para 1980, el teléfono es un aparato que reclama un lugar importante en la incorporación. Sin embargo, en la década siguiente, baja. Este descenso, pensamos, se debe a que el movimiento de la acumulación se desplaza hacia nuevos aparatos que entran en el ciclo de sustitución una vez que por la mixtura se ha cualificado la funcionalidad de los antiguos y se ha cubierto la expectativa de la incorporación acumulativa inicial.

La gráfica de *Cronología de equipamiento 1950-1990* (V. Anexo D) sugiere que la funcionalidad de registro ha sido un patrón de uso marginal. Desde la incorporación acumulativa y hasta el ciclo de sustitución (cualificación funcional de los aparatos) se han favorecido mayoritariamente los usos de distribución, recepción y repetición, pero subvalorado las posibilidades técnicas que ofertan la grabadora, la radiograbadora y

los aparatos de videograbación. Si considerásemos que estas funcionalidades sólo son operaciones técnicas, sin efecto alguno sobre los hábitos y rutinas de los usuarios, no habría tal vez nada que decir. Sin embargo, si reconocemos alguna validez en la afirmación de que en los modos de uso está la huella de una época, son la expresión cultural de una generación, entonces es posible que el predominio de algunos aparatos en determinado periodo favorezca unos usos y relegue otros. Sería demasiado inocente pensar que la pobreza de uso de los aparatos de registro tengan su origen en la ignorancia o burda creatividad de los colectivos humanos cuando es precisamente ésta última la que los ha caracterizado.

Al revisar nuevamente la gráfica 1, nos percatamos de que en casi todos los periodos, los aparatos dominantes son los que ofertan la distribución, recepción y repetición. Incluso los aparatos de registro como la radiograbadora en un caso y la videograbadora en otro, aunque dominantes en ciertos periodos, más bien han favorecido la repetición que ofertan las películas videograbadas y los casetes.

La videograbadora registra a partir del 1970 un movimiento de incorporación acumulativa en ascenso y después de 1990, logra un lugar dominante semejante al de la televisión. Lo que conviene revisar es si la libertad en el registro no se ha convertido en una práctica social controlada desde los emisores usufructuarios.

Llama la atención el caso de la cámara de videograbación. En 1990 registra una fuerte demanda de incorporación y su tendencia (V. gráfica 21: Equipamiento Actual, anexo D) es de un sostenido proceso de acumulación. Lo que habría que esperar es que ante el movimiento de incorporación acumulativa se favorezca la bidireccionalidad en el proceso de mixtura de la funcionalidad, en donde supondríamos se suceden fenómenos de apropiación y reconversión del uso: la funcionalidad instrumental se modifica cualitativamente a partir de un redescubrimiento de nuevos usos en función de las necesidades sociales (¿el uso social es objeto de descubrimiento y por consecuencia lo es también el uso comunicativo?).

Para observar el caso de la grabadora recomendamos ver la gráfica 3 (Tendencias de los aparatos de reproducción sonora, en anexo), a fin de inferir la funcionalidad que se propone o el uso que se prevé.

### **2.3.3.1 Rutinas de uso de los medios en el ámbito del hogar.**

Lineas arriba se ha ubicado generacionalmente a los Educadores de Adultos encuestados. Según los datos de la tabla 1, a los encuestados tendríamos que identificarlos con la generación que a mediados de los sesenta, decíamos, disfrutaban su infancia al mismo tiempo que descubrían el placer de la radiofonía y la adicción a las imágenes en blanco y negro de la televisión. Temporalmente estamos hablando de 1962. Para estos años, en efecto, la gráfica de equipamiento coincide con los datos de la pregunta 3 del cuestionario que solicita anotar los aparatos que se identificaron cuando en la infancia se tuvo conciencia del mobiliario en el hogar. Las respuestas expresadas en la tabla 10 nos indican que los aparatos dominantes en esos años eran la televisión (27.9 %), la radio de mesa (en su versión de bulbos,

33.8%) y la grabadora (8.8%).

En el nivel intermedio las personas recuerdan al teléfono. Y entre los artefactos u objetos que ocupaban el espacio mediático identifican al periódico y a los aparatos de repetición, que a su vez compartían el escenario con el refrigerador y la estufa de gas.

Si considerásemos por un momento lo que en los cuestionarios de validación respondió uno de los educadores de adultos más jóvenes:

*"Todos los medios llegaron a casa antes que yo..."*

(Encuesta. Etapa de validación. HSH, 27 años de edad),

lo primero que nos sugiere la comparación entre los porcentajes de la tabla y la respuesta testimonial, es que entre una generación y otra, aunque sea tan sólo de una década, hay diferencias importantes.

TABLA 10. Los medios en la infancia de los Educadores.

Categorías	Frecuencias	
	F	fr
TV (b/n y color)	19	27.9%
Radio de mesa	23	33.8%
Grabadora	6	8.8%
Modular y radiograbadora	4	5.8%
Tocadiscos y consola	3	4.4%
Teléfono	5	7.3%
Libros/periódicos	4	5.8%
Refrigerador, estufa de gas., reloj, etc.	4	5.8%
Totales	68	99.6%

¿Qué observamos? Primero. Que quienes pertenecen a la generación de los cincuenta, los medios fueron apareciendo gradualmente unos después de otros; como dando tiempo para vivenciar el asombro y las ventajas que acarrearón la estufa de gas que recién sustituía a la antecesora de petróleo y que en un momento dado, ambas, incluyeron a unos y excluyeron a otros de la modernidad.

Segundo. Tenemos la duda: ¿Qué tanto se han alterado las formas de percibir la realidad si consideramos que entre una generación y otra, el entorno mediático ha ido de menos a más en su complejidad? Quienes en el pasado experimentamos el asombro frente a las formas físicas del artefacto, hoy tenemos confusas sensaciones cuando en vez de botones y palancas, los aparatos se someten al telecontrol digital y mediante este dispositivo, eliminan el tacto y los desplazamientos físicos, es decir, las rutinas que siempre fueron para los viejos artefactos, preámbulos fáticos y proxémicos para entrar o salir de la realidad mediática.

Sería pertinente averiguar si la generación de personas que han vivido su infancia en un entorno tecnológico más complejo ¿han sido afectados en sus modos de percibir

la realidad? ¿Si la percepción de la realidad está mediada por lo cultural, cómo se han modificado nuestras maneras de percibir el mundo y qué papel les ha tocado jugar a los medios?

Con estas preguntas a cuestas nos acercaremos tímidamente al tema. Queremos ver cómo ha sido la manera en que los educadores de adultos, se han acercado a los medios, para que a partir de los datos de las tablas 11 a 22, tengamos una idea acerca de si los niños de ayer, hoy como educadores, ¿reproducen en el salón de clases las formas para acercarse a los medios adquiridas en el hogar?

Las posibles respuestas quisiéramos derivarlas desde los siguientes puntos de partida. Uno, relacionado con las opciones que le ofertaba el entorno mediático y otro, relacionado con los modos de aproximarse a los medios. Estamos ciertos de que estos aspectos no podrían ser en modo alguno factores determinantes por sí solos, sin embargo, este es el camino que sugiere la co-relación de datos de las tablas siguientes.

Los datos del cuadro sobre hábitos de lectura nos sugieren un escenario donde los libros tomaron la palabra en voz de las figuras paternas/maternas. A parte de la experiencia de vida directa, el personaje de éste análisis, se asomó también al mundo, a pesar de su estado analfabeto, merced a aquellos otros mundos que le ofrecieron los medios de comunicación de la época en que aún era un niño.

Alrededor de 1962, la radio y la televisión conjugaban las funcionalidades de teledistribución-recepción y repetición, para mostrarnos un mundo percibido al modo como lo veían los propietarios y usufructuarios de los medios en esos años. Lo que alcanzamos a mirar es que, si bien fue significativamente importante la mediación de las figuras paternas y maternas para asomarse al mundo, no fue menos importante el papel que jugaron los libros como fuentes inspiradoras y alimentadoras de sueños y fantasías desplegadas en el hilo de las narraciones orales de los "cuentos".

TABLA 11. Hábitos de lectura.

Rangos de edad	Frecuencias	
	F	fr %
A) 0-6	20	68.9%
B) 7-12	7	24.1 %
C) 13-&	0	0.0 %
No contestó	2	6.8 %
Totales	27 de 29	99.8%

Casi el setenta por ciento de los encuestados declaran haber vivido la experiencia de que los padres y los abuelos les narraran cuentos en los primeros seis años de vida (ver tabla 11). Entre los 7 y los 12 años, aunque las figuras siguieron siendo los padres, entraron al escenario los hermanos y los "otros", en donde el maestro ocupa

un lugar importante. Después de los 13 años desaparece esta práctica, al parecer, por que con la edad llegó la escuela y con ella la alfabetización, la cual orilló a enfrentar el entorno solos, o quizás, se logró un espacio para el más libre ejercicio de nuestras elecciones de qué ver, qué oír, qué leer.

TABLA 12 Primera lectura, primera experiencia.

Rango de edad	E. Primaria		E. Secundaria		E. Media-superior		Totales	
	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	Fr
0-7	10	3.5					10	3.5%
8-15	7	2.5	8	2.8			15	5.3%
16-20			1	0.3	2	0.7	3	1.0%
Totales	17	6.0%	9	3.1%	2	0.7%	28	9.8%

Y en efecto, si se hace una lectura horizontal del rango 8-15 de la tabla 12, en los totales, destaca que la primera lectura de un libro por iniciativa propia, se realizó en la época que se cursaba lo que hoy, al generalizarse, constituye la Educación Básica (53.0 %). Es decir, pareciera que en el ciclo de educación básica se genera el hábito de lectura anteponiendo a la obligación, el gusto por los libros. Resulta sorprendente, no obstante, que haya personas que después de 11 años de escuela, reconozcan que fue hasta el ciclo medio superior cuando encontraron un gusto por la lectura de textos. Nos asalta la duda. ¿Pocos dijeron la verdad o muchos falsearon sus respuestas?

A la pregunta anterior podríamos anotar la siguiente ¿por qué los profesores de los ciclos medio-superior y superior insisten en la queja de que los estudiantes carecen de hábitos de lectura, además de mostrar dificultades para la comprensión de los textos?

De ser ciertos los datos que nos da la encuesta, quienes han cursado el nivel básico de educación, deberían ser habilidosos y entusiastas lectores. El número de periódicos por personas y el tiraje habrían aumentado y las empresas que publican literatura ligera, en vez de representar a una boyante industrial editorial, estaría en quiebra. Incluso, el efecto de las habilidades lectoras habrían repercutido en la calidad de la audiencia de las estaciones de radio y televisión.

Con estas ideas en mente analizaremos los datos que nos arrojaron aquellas preguntas del cuestionario que tienen que ver con los modos de apropiación o acercamiento a los medios, sean libros, periódicos o emisiones de radio y televisión. ¿Qué hacen estos usuarios con los contenidos que les ofrecen y para qué les sirve lo que han tomado de éstos?



Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 33. Ubicación de los aparatos de comunicación en el hogar.

CLAVES:  
 A)TV/video B) Modular/estéreo C) Radiograbadora D)Libros  
 E) Teléfono F) Radio de mesa G) Computadora H) Consola

Aparatos	A		B		C		D		E		F		G		H		Totales		
	F	h	F	h	F	h	F	h	F	h	F	h	F	h	F	h	F	h	
<b>Centros</b>	5	3.4	1	0.6	0	0.0	2	1.3	2	1.3	0	0.0	1	1.6	1	0.6	12	8.1	
Rincón	8	5.4	4	2.7	2	1.3	4	2.7	7	4.7	0	0.0	2	1.3	0	0	27	18.3	
Pared lateral	3	2.0	1	0.6	1	0.6	5	3.4	2	1.3	0	0.0	2	1.3	0	0.0	14	9.5	
<b>Sala/estancia</b>	16	10.8	6	2.9	3	1.9	11	7.4	11	7.5	0	0.0	5	3.0	1	0.6	53	36.0	
Centro	1	0.6	1	0.6	1	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	2.0	
Rincón	1	0.6	1	0.6	0	0.0	0	0.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	2.0	
Pared lateral	0	0.0	3	2.0	1	0.6	1	0.6	3	2.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	9	6.1	
<b>Comedor</b>	2	1.2	5	3.2	2	1.2	1	0.6	4	2.6	1	0.6	0	0.0	0	0.0	10	6.7	
Centro	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	1	0.6	
Rincón	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	1.3	0	0.0	0	0.0	2	1.3	
Pared lateral	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
<b>Cocina</b>	0.0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	1.9	0	0.0	0	0.0	3	2.0	
Centro	10	6.8	1	0.6	1	0.6	1	0.6	1	0.6	2	1.3	0	0.0	0	0.0	16	10.8	
Rincón	9	6.1	0	0.0	2	1.3	5	3.0	4	2.7	5	3.4	0	0.0	0	0.0	25	17.0	
Pared lateral	3	2.0	0	0.0	3	2.0	4	2.7	4	2.7	0	0.0	1	0.6	0	0.0	15	10.2	
<b>Recámara</b>	22	14.9	1	0.6	6	3.9	10	6.8	9	6.1	7	4.7	1	0.6	0	0.0	56	37.6	
Centro				0.0	0	0.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	2	1.3	0	0.0	3	2.0	
Rincón				0.0	0	0.0	0	0.0	3.4	1	0.6	0	0.0	2	1.3	0	0.0	3	2.0
Pared lateral	1	0.6	2	1.3	2	1.3	4	2.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	6.1	
<b>Estudio</b>	1	0.6	2	1.3	2	1.3	5	3.4	1	0.6	0	0.0	4	2.6	0	0.0	15	9.7	
Centro	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
Rincón	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
Pared lateral	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	2.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6	1	0.6	5	3.4	
<b>Pasillo</b>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6	1	0.6	5	3.4	
<b>totales</b>	41	27.8	14	9.5	13	8.8	30	20.4	25	17.0	11	7.4	11	7.4	2	1.3	147	99.6	

Lo primero que notamos de las cifras es que el 63.2 % de los encuestados dedica un promedio de 1 a 2 horas diarias para leer, escuchar o ver imágenes. Pero son las emisiones sonoras las que ganan la atención de los encuestados. Le siguen las emisiones televisivas y al final quienes destinan su tiempo para leer cualquier tipo de documento impreso desde materiales de trabajo hasta periódicos. Si bien es cierto que hay mayor demanda por las emisiones audiovisuales en el tiempo de dos horas

promedio, también lo es que quienes leen, dedican un promedio de 2 a 4 horas (V. tabla 13, anexo C).

Asimismo, los horarios de acercamiento con los medios son para las emisiones sonoras preferentemente por la mañana y por la noche (14.9 %), se deja espacio para la lectura de textos (12.6 %) y la recepción de mensajes audiovisuales (12.9 %). Si acumulamos los tiempos nocturnos resulta que la mayoría del tiempo para el contacto con los medios es precisamente en la noche (44.8%).

¿En qué situación de contexto se hace la lectura de estos medios? La tabla 33 (V. gráfica 22, anexo D) describe cómo en la sala de estar (7.4%), en la recámara (6.8%) y el estudio (3.3%) es donde, además de estar colocados, los libros son objeto de lectura.

En el caso de la pareja televisión/videograbadora esta se ubica sorprendentemente primero en la recámara (14.9%) y luego en la sala de estar (10.8%). La radio de mesa también ocupa preferentemente un espacio en la recámara (4.7%) y en menor grado en la cocina (1.9%) y el comedor (0.6 %). ¡La radiograbadora ocupa también la recámara en primer lugar (3.9 %) y comparte los momentos de recepción entre la sala (1.9 %) y el estudio (1.3 %)!

La situación de contexto es sin duda la que prefigura el marco de un conjunto de acciones lógicas para esa relación, pero que cambiarán si se modifica el contexto. Si damos validez a este principio comunicativo, tendríamos que observar: Primero. La sala de estar, el estudio y la cocina siempre han sido espacios llenos de sentido social pero que han cambiado en las distintas épocas y no siempre han representado lo mismo para todos los grupos sociales. Segundo. Que aun cuando haya diferentes sentidos asignados a los espacios del hogar, cada uno de ellos guarda ciertas semejanzas en tanto hay ciertos objetos que siempre ocuparán un lugar particular. Tercero. El objeto en su espacio-contexto es un receptáculo de afectos y generador de experiencias vivenciadas. ¿Sino como es posibles que después de más de treinta años los usuarios recuerden las escenas vividas con los medios? (Ver punto 3.2.1).

A diferencia de lo que sucedía en años anteriores, observamos por tanto que, cuando la televisión ocupaba la sala de estar y la radio compartía según la clase social, la estancia o la recámara, la encuesta parecen indicarnos que la relación fática con el medio han cambiado. Las funcionalidades de distribución, recepción y repetición, que antes se daban en unos espacios, ahora se dan en otros. En este sentido, el hecho de que la recámara haya cedido lugar además de a la televisión, a la video, a la radio y al radio-reloj, por ejemplo, hace que valoremos el modo de uso como un acto cualificado fáticamente y expandido proxémicamente. El libro ocupa un lugar todavía en la recámara pero ahora lo comparte con otros artefactos. ¿Algo querrá decir que el libro se ubique en la estancia, el estudio y los pasillos (si acumulamos el porcentaje, este sería de 12.7%)?

¿Por qué se hace esta afirmación? La gráfica 22: **Los aparatos de comunicación en el espacio del hogar**, (V. Anexo D) indica que hay varios artefactos que se han incorporado al espacio de la intimidad por definición: la recámara. Y para que esto

sucediera se tendría que reconocer la existencia de un conjunto de condiciones previas que al ganar la confianza del usuario, la propuesta de funcionalidad creará este clima, digamos, placentero e íntimo. Algunas de estas precondiciones tal vez las hallemos en los datos de las tablas 14 a 17.

Respecto a los horarios de lectura estos nos indican la preferencia nocturna para la recepción de los mensajes audiovisuales y la lectura de los textos que, entre otros, podrían ser los libros (ver tabla 14). Las condiciones para la práctica de la lectura de textos escritos parecen estar en un ambiente silencioso y preferentemente a solas (ver en anexo tabla 17).

Las emisiones sonoras se dan en condiciones diferentes según se esté solitario o en compañía. En el primer caso, la característica de la recepción es silenciosa y la emisión cumple un propósito de acompañamiento. En el segundo, el estar acompañado, si bien demanda el silencio para la escucha, el propósito de la emisión aún con el volumen alto, sería de ambientación del espacio que se comparte.

La característica de la recepción audiovisual es primordialmente en compañía. El dato sugiere que la recepción también puede ser individual, pero en ambos casos, hay un ambiente silencioso.

TABLA 17. Precondiciones para la práctica de la lectura.

Indicadores	Silencio		Volumen alto		Soledad		Acompañado		Total	
	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	fr
Prácticas	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	fr
Leer	25	19.8	1	0.7	11	8.7	4	3.1	41	32.5%
Escuchar	10	7.8	7	5.5	14	11.1	11	8.7	42	33.3%
Ver	10	7.9	0	0.0	11	8.7	22	17.4	43	34.1%
Totales	45	35.7%	8	6.3%	36	28.5%	37	29.3%	126	99.9%

¿Existe una actitud crítica previa a la recepción de las emisiones? ¿La actitud crítica hacia las emisiones se extiende a las rutinas de uso? Según las apreciaciones que se desprenden de la encuesta, pareciera que no tanto. El caso de la selección de publicaciones podría acercarnos en parte a la respuesta.

El criterio de acercamiento hacia una publicación es, por ejemplo, la rutina por exploración. En este sentido, las actividades previas a la lectura de un texto impreso como la revisión de las portadas, el índice y las fotografías, son actividades propias de la exploración. El "tema" que en la tabla 16 aparece como un importante criterio de selección de lectura, podría ser menos importante de frente a la rutina de seleccionar una publicación por hábito. El acto de pagar debe ser una rutina mecánica.

Al parecer los encuestados eligen mediante exploración; aunque una parte importante de ellos, también lo hace apegada inercialmente desde el hábito, es decir, acríticamente. La tabla 15 da respuestas en el sentido de que los educadores encuestados seleccionan por exploración y su repetición es posible que ya sea un

hábito.

La exploración nos sugiere una búsqueda displicente, pero activa; de contraste entre lo que te ofertan las opciones "visualizadas" en la búsqueda y lo que el usuario estaría dispuesto a aceptar de acuerdo a su gusto, estado de ánimo, circunstancias ambientales, necesidades, etc.

El hábito sugiere la existencia anticipada de un estado de confianza depositado en: el artefacto (cualidades tecnológicas, prestigio o status, referencia simbólica, incluso); en el usuario que elige, registras y distribuye mensajes; o en el ambiente que predomina en el ámbito de recepción (ambiente de intimidad o seguridad en el hogar familiar, por ejemplo).

Porque sólo la preexistencia de un clima de confianza podría favorecer una actitud de recepción sin cortapisas, frenando con ello, el ejercicio de la sana distancia que se requiere en una apreciación crítica. Sin embargo, la exploración como actividad repetida, con el tiempo ¿podría convertirse en hábito? Posiblemente.

**TABLA 16. Criterios para la lectura de publicaciones.**

Indicadores	Frecuencias	
	FA	fr
Título de portadas	12	19.0
Índice	6	9.5
Fotografías	6	9.5
Temas	19	30.1
Precio	4	6.3
Ya es un hábito	13	20.6
Novedad	1	1.5
Otro	2	3.1
Totales	63	99.6

En todo caso, pensemos en un hábito benévolo que favorecería el ejercicio de comparación y, de esta manera, la exploración resultaría una rutina práctica de la actividad de crítica. Por tanto, si la exploración se observa como respuesta natural descubierta por el usuario en el acto de apropiación del artefacto, valdría la pena valorar y convertir este acto cotidiano, en un modo de uso alternativo frente a la coerción del patrón de uso impuesto por artefacto y funcionalidad del usufructuario. Si la exploración es un modo "natural" de apropiación de los medios que se desprende de la experiencia empírica del usuario, sumida como hábito, podría favorecer el distanciamiento con el medio y con ello su lectura crítica.

Por el contrario, si el hábito instituido, en el tiempo se vuelve un modo de apropiación acrítico, la recuperación y valoración positiva de la exploración como rutina, quizás favorecería la ejercitación de la sana distancia que generalmente los contenidos latentes del medio o la topografía del artefacto ocultan; pero que definitivamente

## Usos comunicativos de los medios en la EdA

están, nos aventuraríamos a decir, en la configuración semiológica del objeto o del texto como unidad comunicativa (títulos, fotografías, figuras retóricas; incluso, las marcas fácticas, si retomamos lo que en el primer capítulo hemos propuesto como la topografía del objeto).

Lo que podríamos ir reconociendo en todo caso es que en las publicaciones y en las emisiones audiovisuales, los encuestados entran en relación con los medios mediante dos tipos de rutina de recepción: por exploración y por hábito.

TABLA 15. Rutinas de sintonía en medios audiovisuales.

Indicadores	SI		NO		A veces		Totales	
	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	Fr
Consulta cartelera	8	10.8	13	17.8			21	28.7%
Selecciona por exploración	19	26.0	1	1.3	1	1.3	21	28.7%
Sintoniza por hábito	12	16.4	0	0.0	2	2.6	14	19.1%
Sabe que busca	9	12.3	5	6.8	3	4.1	17	23.2%
Totales	48	65.7%	19	26.0%	6	8.2%	73	99.9%

¿Pero realmente los usuarios tienen confianza en los medios de comunicación? La tabla 20. **Grado de confianza a los medios**, nos coloca en una situación particular (Cfr. Anexo D). Por un lado, las tablas anteriores (15 y 16) dan porcentajes importantes a las rutinas de recepción por exploración y por hábito. Sin embargo, la tabla mencionada, claramente señala que las respuestas de los encuestados (56.9%) tienen una confianza relativa acerca de la veracidad de los hechos mediada por los medios comunicativos. ¿Entonces cómo es que la recepción por hábito es señalada como importante y más aún, cómo es que los aparatos comunicativos han logrado un lugar en el espacio íntimo del hogar, si en lo general existe una confianza relativa?

Antes de intentar una respuesta quisiéramos puntualizar algunos datos de la tabla mencionada. Primero que los medios comunicativos considerados como más veraces son los libros y los manuales (a final de cuentas, libros). Y los medios que fueron calificados como relativamente veraces son los noticiarios de radio y el periódico, en primer lugar. Enseguida los noticiarios de televisión y en tercer lugar las revistas.

De lo anterior entendemos que los libros tienen anticipadamente ganada la confianza de los usuarios. ¿Pero qué nos señalan los datos de las tablas 18 y 19?

## Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 19. Usos del contenido de los medios comunicativos.

Usos de la información	Frecuencias	
	FA	Fr
Acompañamiento	5	4.8%
Buscar empleo	1	0.9%
Conocer acontecimientos locales	13	12.6%
Conocer temas educativos	20	19.4%
Entretención	15	14.5%
Exponer quejas ciudadanas	4	3.8%
No los considera en absoluto	0	0.0%
Obtener temas de conversación	7	6.7%
Ocupar el tiempo libre	5	4.8%
Organizar el trabajo	17	16.5%
Orientar actividades cotidianas	7	6.7%
Recordar situaciones vividas	4	3.8%
Solucionar problemas personales	5	4.8%
Totales	103	99.3%

Puntualmente los datos de la tabla: *Uso del contenido de los medios*, nos descubren un grado de confianza creado pese a la actitud crítica que se declara tener hacia los contenidos de los medios. Contradictoriamente la encuesta también muestra que el usuario aprende de los contenidos del medio (materia educativa), le ayudan a organizar el trabajo, cumplen una función de entretenimiento e informan sobre los acontecimientos inmediatos (V. Tabla 19).

Es decir, si recordamos que la encuesta fue levantada entre docentes, no podemos dejar de reconocer que el contenido de los medios es un insumo importante para su materia de trabajo.

Aún cuando el usuario se apropia de estos contenidos en el ámbito de su hogar, el efecto de aprendizaje es superior al del entretenimiento. Si desde este mismo ángulo leemos los datos de la tabla 18, las preferencias de compartir los contenidos que proporcionan los medios con los compañeros de trabajo, los amigos y la familia, de algún modo confirman el predominio de funcionalidad educativa por sobre la oferta de recreación.

Asimismo, en los ámbitos de recepción, al aparecer, las figuras de interlocución correspondientes, digamos "connaturales", fortalecen el supuesto de que la convivencia cotidiana con los medios genera rutinas de uso desde las cuales los actos fáticos ritualizan el uso del artefacto.

## Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 18. Espacio y figuras de interlocución

Lugares físicos	Frecuencias		Figuras	Frecuencias	
	FA	fr		FA	fr
Trabajo	27	29.6%	Novias	3	3.1%
Escuela	17	18.6%	Familia completa	13	13.8%
Casa	19	20.8%	Esposa (o)	11	11.7%
Autobús	9	9.8%	Sólo hijos mayores	6	6.3%
Cartina	3	3.2%	Sólo hijos menores	2	2.1%
Café	7	7.6%	Otro familiar	8	8.5%
Calle	5	5.4%	Pezuquero	2	2.1%
Otro	4	4.3%	Taxista	4	4.2%
			Compadre	1	1.0%
			Amigos	20	21.2%
			Compañeros de trabajo	23	24.4%
			Nadie	0	0.0%
			Jefe	4	4.2%
Totales	91	99.3%		94	102.6%

Es decir, el entorno mediático crea una atmósfera de apropiación en donde no sólo se crean estados emotivos por efecto de los contenidos, sino además, se despliegan rutinas de uso desde las cuales se da la apropiación sobre los artefactos.

Los comportamientos fáticos tendríamos que verlos como rutinas de manipulación que junto a las formas de organización de los artefactos en el espacio, favorecen la distribución de los mensajes circulados.

Dado que en el nivel fático no existe una figura visible, signataria de los patrones de uso que se despliegan en las rutinas cotidianas, el artefacto se percibe como un objeto "inocentado". Por tanto, el sentido común nos ha enseñado que lo que no es visible difícilmente es objeto de *re-visión*. A pesar de esta dificultad, nos parece que en el caso de los contenidos, sí sucede lo inverso, porque los contenidos sí exponen a quienes ofertan el menú de opciones sobre los que se invita a ejercer el poder de elección. Aunque sabemos que no es el emisor real, el emisor vocero representa a la figura institucional y formal del usufructuario.

Por tanto, la pregunta acerca de ¿cómo explicar la mayor ocupación de espacios en el hogar?, nos parece, tendría que ver con esta impresión de "inocencia" que envuelve a los artefactos, y no con los contenidos que fluyen por los dispositivos de distribución o repetición de imágenes y sonidos, o bloques de textos organizados espacialmente en el papel.

TABLA 21. Efectos del medio en lo individual.

Indicadores	Regular		Ocasionalmente		Nunca		Total	
	FA	fr	FA	Fr	FA	fr	FA	fr
Enojo	3	0,7	16	3,8	4	0,9	23	5,5
Angustia	2	0,4	14	3,4	5	1,1	21	5,1
Alegría	8	1,9	15	3,5	2	0,4	25	6,0
Depresión			12	2,9	10	2,4	22	5,3
Interés	19	4,5	6	1,4	1	0,2	26	6,3
Sorpresa	7	1,7	12	2,9	4	0,9	23	5,5
Nostalgia	2	0,4	12	2,9	8	1,8	22	5,3
Expectación	6	1,4	13	3,1	3	0,7	22	5,3
Aprendizaje	19	4,5	7	1,7			26	6,3
Relajamiento	4	0,9	17	4,1	2	0,4	23	5,5
Incertidumbre	3	0,7	13	3,1	4	0,9	20	4,8
Certeza	3	0,7	12	2,9	6	1,4	21	5,1
Seguridad	6	1,4	7	1,7	9	2,1	22	5,3
Confianza	6	1,4	9	2,1	7	1,7	22	5,3
Curiosidad	13	3,1	13	3,1	1	0,2	27	6,5
Ternura	1	0,2	14	3,4	5	1,2	20	4,8
Reflexión	17	4,1	7	1,7	1	0,2	25	6,0
Soledad			9	2,1	10	2,4	19	4,5
Ninguna			2	0,4			2	0,4
Totales	119	28,9	210	51,0	82	19,0	411	99,9

Sobre el mismo tema de la apropiación, la tabla 21 da información acerca de cómo se vive la relación con el artefacto desde lo individual y desde lo familiar-grupal. Al parecer los medios generan regularmente interés, curiosidad y sorpresa (¿estado de expectación?); además de reflexión y aprendizajes (¿estado de recepción activa?).

Ocasionalmente, se reconoce que provocan relajamiento, ternura, alegría, pero también enojo, angustia e incertidumbre (¿estados de placer/displacer?). Es decir, al señalarse que se experimentan estos estados de ánimo, se puede aceptar que en mayor o menor grado se es partícipe en la construcción del ambiente en el nivel personal.

Desde la percepción en grupo también se reconoce una relación instrumental en la medida que los contenidos de los medios orientan en la solución de problemas cotidianos, generan aprendizajes y motivan a realizar actividades en grupo. Aunque la pregunta planteó reconocer efectos en el comportamiento personal y grupal, en las respuestas reconocemos modos de uso o maneras de utilizar tanto los contenidos



como los artefactos. En el caso individualizado percibimos que los usuarios cuando eligen contenidos de los medios es para crear un ambiente que refleje su estado emocional. Es decir, la oferta de contenidos contribuye a particularizar el entorno que envuelve al usuario y que éste, de cierta forma, también desea predomine en el interior de su ámbito microcomunicativo.

**TABLA 22. Efectos de los medios en el grupo familiar.**

<i>Indicadores</i>	<i>Frecuencias</i>	
	FA	fr
Genera conflictos con sus familiares cercanos	6	6.8
Genera problemas con amigos o compañeros de trabajo al opinar públicamente.	7	8.0
Nunca los toma en cuenta para asuntos familiares	5	5.7
Motiva para realizar actividades colectivas en familia	17	19.5
Orienta para solucionar problemas cotidianos	20	22.98
Aporta aprendizajes ejemplares para algún miembro de la familia	19	21.83
Promueve reuniones familiares	13	14.9
<i>Totales</i>	87	99.6

En el caso del grupo familiar las respuestas sugieren modos de uso activo para la apropiación de los artefactos. Pues sólo de esta manera se explica la convocatoria a la acción que ahora observamos con más claridad en las respuestas de la encuesta.

Mientras en la recepción individualizada la convocatoria provoca un estado de contemplación, o quizás especulativo (interés, curiosidad, reflexión), desde el grupo familiar la propuesta de recepción contemplativa-especulativa, se transforma en convocatoria para la actividad en grupo.

Mirar el uso desde la perspectiva instrumental que nos plantea la encuesta nos lleva a pensar que los tipos de apropiación que se gestan en los ámbitos de recepción, varían según se esté en una situación individual o grupal. Dicho de otra manera, Los patrones de uso en la recepción individualizada, pueden cambiar cuando el usuario se enfrenta en grupo al aparato comunicativo. La propuesta del usufructuario en términos del uso para el entretenimiento se resignifica bajo la propuesta de uso del grupo familiar. En este sentido se refuncionaliza al convertirse en un elemento que enmarca un hacer compartido colectivamente, como suele suceder cuando, en un clásico de fútbol soccer, el grupo familiar intensifica sus relaciones interpersonales al tomar como pretexto la oferta de contenido del medio comunicativo. Es posible que mediante la apropiación colectiva del uso instrumental se creen las condiciones para descubrir un uso social diferente.

En el contexto de esta reflexión llama la atención que los medios como factores generadores de conflicto intragrupo se reconozcan, pero eviten las vivencias desagradables. Quizás por esta razón los usuarios no asignen un papel importante a

la problematización de la realidad como un modo regular de apropiarse de los contenidos de los medios (V. *Supra.*, tabla 22); y que en lo individual tampoco se reconozca que experimentan la angustia, la depresión, la nostalgia o la soledad (V. *Supra.*, tabla 21).

Recordemos la pregunta hecha líneas arriba. ¿Cómo es que los aparatos comunicativos han logrado un lugar en el espacio íntimo del hogar, si en lo general no existe una confianza plena cuando oferta sus contenidos?

Desde el nivel descriptivo de los datos, podríamos inferir que si bien se observa una actitud crítica hacia los contenidos de los medios, esta misma actitud no se reconoce frente al aparato. Se intuye una diferencia entre las ofertas de contenido del artefacto (función social dominante) y las ofertas instrumentales. Las primeras se cuestionan, las segundas desde lo instrumental, se "inocentan". El aparato en sí mismo no funciona como depositario de la desconfianza, más bien, la adjudicación de atributos benéficos se origina desde el momento en que se crea la expectativa de equipamiento. En ese momento el usuario, lo podría mentalizar como un "objeto de deseo" el cual se reconoce y se asume, cuando se acepta el pagar para poseerlo. ¡Nadie en su sano juicio compra algo que sabe que provocará un daño físico o mental! El artefacto es concebido como un bien apreciable de educación, distracción y esparcimiento, antes que como artefacto inútil y perjudicial. Por lo menos esa es la impresión que se nos crea cuando observamos en la encuesta cómo los medios se han apropiado no sólo de los lugares centrales y periféricos del hogar, sino además los usuarios le han otorgado el papel de acompañantes (individualmente) y de promotores en las relaciones de grupo.

Después de revisar los datos agrupados en el punto: *Las rutinas de uso de los medios en el contexto de la casa/hogar*, quisiéramos dejar como colofón las siguientes preguntas: ¿qué de los datos y aspectos observados en el ámbito hogareño, se incorporan como experiencia mediática y actos comunicativos cotidianos en el ámbito del salón de clases? ¿Qué tanto las rutinas de uso del educador de adultos (esquema referencial de usuario) están prefiguradas desde el ámbito del hogar?

### **2.3.4 El educador de adultos como usuario de medios.**

La encuesta está resultando un instrumento útil para escudriñar en la complejidad de las prácticas comunicativas. Hasta ahora, sea cuando el usuario se enfrenta con el artefacto bajo una relación pragmática (uso), sea cuando se apropia de los contenidos del medio comunicativo, ambos aspectos suceden en el ambiente del hogar. En seguida, como lo dejamos planteado en la parte final del anterior apartado, miraremos los usos de los artefactos en el marco microcomunicativo del salón de clases: espacio natural de la práctica educativa de los educadores de adultos.

Como se recordará, el propósito de este trabajo no es comprobar la existencia de las preconditionantes de la puntuación comunicativa, sino saber cómo operan, y de esta manera, conocer cuáles son los factores que impiden que los medios educativos tengan un uso creativo y favorecedor de la participación entre usuarios, si lo que se

busca es favorecer una práctica comunicativa dialógica y multilateral en los procesos educativos.

Las respuestas de los Educadores de Adultos como usuarios de medios nos ha dando algunos elementos acerca del origen de sus "reincidencias" de las rutinas de uso instrumental y transmisivo de las tecnologías en los grupos de aprendizaje.

Si comparamos la gráfica 1 *Cronología de equipamiento* (V. Anexo D) con el escenario mediático que nos sugiere la gráfica 21, sobre *Equipamiento actual en el hogar y la escuela* (V. *Infra*. tabla 30), el lector encontrará similitudes respecto a los aparatos que dominan en este ciclo, quizás en plenitud de la cualificación funcional resultado de la sustitución.

En efecto, la cualificación funcional y social de la videograbadora le han vuelto un artefacto inseparable de la televisión a color. La radiograbadora, el radio reloj y el modular entremezclan sus ofertas de uso para, en conjunto, mostrar que quizás seguimos inmersos en una cultura fuertemente oralizada, aunque "postmoderna". Y sin forzar la anterior afirmación, el reconocimiento de que el teléfono mantiene una fuerte dinamismo en el equipamiento actual, tan sólo nos invitaría a pensar un poco ¿cuál es el peso real de la comunicación oral en esta "sociedad de la información"?

El fax, el internet, el diskman y hasta el naciente *video walkman*, por su parte, emergen en este presuroso movimiento de equipamiento que nos evoca un sembradío en donde los retoños brotan de la tierra en frondoso verde primaveral (Recientemente, una compañía nacional de aerotransporte comercial, ha comenzado a ofrecer el servicio de *video walkman* en todos aquellos vuelos mayores de dos horas y media por la ruta Sudamericana. Entre sus frases publicitarias, destacan aquellas que llaman a combinar los negocios con el placer: "*De manera individual, usted puede elegir entre una gran variedad de películas...*" DÍAZ, R. Regino. *Excelsior, el periódico de la vida nacional*. {Sección turismo y aviación: Año LXXXII: t. II: # 29451:Marzo 18}:1998:10).

Ahora bien, si comparamos en lo particular, el escenario de equipamiento entre casa y escuela, el entorno mediático de este último, nos muestra un escenario pétreo comparado con la brillantez y sonoridad de entorno tecnológico de la casa.

La escuela sugiere un ambiente en donde el pizarrón y los materiales impresos y gráficos se turnan sigilosos para dar su versión de realidad en representaciones sin movimiento. Los artefactos de imagen emergen en disparatado encuentro. Si bien la pareja televisión/videograbadora revelan mayor presencia, después del libro y las imágenes impresas, el proyector de cuerpos opacos y el retroproyector, despliegan sus ofertas de funcionalidad.

Aunque la computadora, el teléfono y el fax muestran el efecto de una incorporación acelerada en el ámbito escolar, sospechamos que sus usos no se han incorporado a las tareas directas del proceso de aprendizaje sino más bien a las actividades periféricas relacionadas con la gestión y la administración de los servicios educativos.

Lo que de manera general se dibuja con estos escenarios de equipamiento es que, cada microámbito, ha definido su propio entorno mediático y que de algún modo estos ambientes han sido excluyentes.

Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 30. Equipamiento actual en el hogar y en la escuela del Educador de Adultos.

Aparatos	Frecuencias		Aparatos	Frecuencias	
	FA	Fr		FA	Fr
Radio de mesa	6	2.7	Radiograbadora	4	2.3
Radio reloj	18	8.1	Grabadora	1	0.5
Radiograbadora	21	9.4	Altavoces	2	1.1
Grabadora	6	2.7	TV color	10	5.9
Walkman/diskman	12	5.4	TV cable	1	0.5
Consola	1	0.4	Videograbadora	7	4.1
Tocadiscos	3	1.3	Cámara de video	1	0.5
Modular estereofónico	21	9.4	Cámara fotográfica	2	1.1
TV (b/n y color)	32	14.4	Cámara de cine	0	0.0
TV cable	3	1.3	Retroproyector	6	3.5
Videograbadora	22	9.9	Proyector de cuerpo op.	7	4.1
Cámara de cine	1	0.4	Teléfono	12	7.1
Cámara fotográfica	20	9.0	Teléfono celular	0	0.0
Teléfono	24	10.8	Fax	6	3.5
Cámara de video	6	2.7	Módem		0.0
Teléfono celular	3	1.3	CP individual	9	5.3
Fax	2	0.9	CP Multimedia	1	0.5
Módem	1	0.4	Internet/Correo electrónico	3	1.7
Computadora	10	4.5	Videojuegos	0	0.0
Cp multimedia	2	0.9	Chaleco virtual	0	0.0
Internet	2	0.9	Pizarrón	17	10.1
Correo electrónico	2	0.9	Rotafolios	8	4.7
Video juegos	4	1.8	Franelógrafo	2	1.1
Chaleco de realidad virtual	0	0.0	Gelatinógrafo	0	0.0
			Imprenta escolar	1	0.5
			Mirneógrafo	2	1.1
			Libro de texto	17	10.1
			Guías auxiliares	12	7.1
			Carteles	8	4.7
			Fotografías	7	4.1
			Planisferios/mapas	13	7.7
			Otros	8	4.7
<b>Totales</b>	<b>222</b>	<b>99.6</b>		<b>167</b>	<b>98.0</b>

Aunque la escuela da muestras de reconocer la importancia de incorporar nuevos artefactos en su quehacer, las que a final de cuentas parecen dominar, son las

## Usos comunicativos de los medios en la EdA

prácticas educativas basadas en los medios educativos tradicionales. Queda la sensación de que en cada ámbito la comunidad comunicante crea o toma del entorno sus propios objetos de mediación y una vez implantados difícilmente los sustituye.

**TABLA 25. Uso preferente del medio comunicativo en el hogar y en la escuela.**

Indicador	Frecuencia		Indicador	Frecuencia	
	FA	tr		FA	tr
Radio-reelj Modular	8	5.5	Pizarrón	16	13.6
Radiograbadora	15	10.4	Retroproyector	11	9.4
Diskman/walkman	4	2.7	Radiograbadora	4	3.4
TV color	24	18.6	TV	9	7.6
TV cable	3	2.0	Teléfono	7	5.9
Tocadiscos	3	2.0	CP	10	8.5
Libros	16	11.1	Libros/guías de trabajo	23	19.6
Periódicos/revistas	13	8.0	Videograbadora	9	4.2
Teléfono	11	7.6	Rotafolios	3	7.8
Grabadora	3	2.0	Fax	1	2.5
CP	8	5.5	Grabadora	1	0.8
Videojuegos	1	0.6	Proyector de cuerpos opacos	1	0.8
Videograbadora	12	8.3	Carteles	4	3.4
Cámara de vídeo	3	2.8	Fotografías	5	4.2
Cámara fotográfica	7	4.8	Mimeógrafo	2	1.7
			Planisferio	1	0.8
			Videoteca	5	4.2
Totales	144	99.9	Sala de proyecciones	2	1.7
			Totales	118	99.9

Lo que tendríamos que preguntar es ¿por qué existiendo tantas opciones tecnológicas que se juegan en el ámbito de la casa, estas parecen marginadas en la escuela? Nos parece que esto sucede también a la inversa.

Nuestra encuesta, efectivamente tiene limitaciones, y aunque no tenemos muchos elementos para decir cuáles son los aspectos medulares que están detrás de las preguntas anteriores, los datos de la tabla 25 vuelven a ser coincidentes en el sentido de que la televisión (color), el modular y la radiograbadora son los medios de mayor preferencia de uso en la casa. Excepto los libros que ahora ocupan el segundo lugar en importancia.

TABLA 24. Actividades que dan contexto de situación a la lectura, la escucha y la visión.

Indicadores	Leer		Escuchar		Ver		TOTAL	
	FA	fr	Fa	fr	FA	Fr	Fa	Fr
Estudiar	1	0,2	11	2,1			16	4,4
Desayunar	5	1,4	14	4,1	3	0,8	22	6,4
Comer	3	0,8	11	3,2			17	5,0
Cenar	6	1,7	11	3,2	8	2,3	25	7,3
Tomar café	7	2,0					10	5,0
Descansar en casa	22	6,4	14	4,1	21	5,8	57	16,8
Relaxar	4	1,1					17	5,0
Transportarse	18	5,2	6	1,7	2	0,5	26	7,8
Disfrutar tiempo libre	9	2,6					11	6,1
"Despedirse"	1	0,2	9	2,6	1	0,2	11	3,2
Trabajar	11	3,2					10	5,8
Reflexionar	10	5,6	5	1,4	4	1,1	28	8,2
Estudiar	6	1,7					14	4,1
Escuchar música	9	2,6					9	2,6
Ver televisión								
Hacer tareas escolares	6	1,7	10	2,9	3	0,8	19	5,6
Tratar negocios	1	0,2					1	0,2
Telefonar			3	0,8	1	0,2	4	1,1
Utilizar correo	1	0,2					1	0,2
Ambientar el área de trabajo								
Controlar sueño							1	3,5
Asear la casa				0,2			1	0,2
Totales	128	37,5	130	37,5	22	6,2	350	99,9

En el ámbito de la escuela se prefiere el libro, el pizarrón y el proyector de acetatos, en ese orden. Nos sobrevienen dos preguntas: ¿Qué es lo que hace que en un ámbito físico se prefiera unos y no otros artefactos? ¿ Los participantes de un ámbito particular son quiénes de común acuerdo seleccionan el tipo de artefactos y sus modos de uso? (Remitimos al lector al punto 2.3.4.1.)

La tabla sobre las actividades que se realizan mientras se da el acercamiento con los medios (en el hogar) nos señala cómo se endosa el uso social a las actividades rutinarias. La lectura alfabética, como caso ilustrador, está asociada con los tiempos de descanso en casa, los espacios de reflexión y durante los tiempos del transporte. Cuando se decide escuchar alguna emisión, ésta generalmente acompaña a los alimentos (desayunar, comer y cenar), el aseo personal por la mañana y el descanso en casa. Cuando se disfruta alguna emisión audiovisual, en efecto, el clima de disfrute enmarca los horarios de descanso. Es posible que el estado placentero se asocie con la reflexión.

Con los datos anteriores las respuestas posibles a las dudas planteadas nos llevan inevitablemente a decir que el uso de los medios en el hogar están siempre asociados a actividades que buscan volverse placenteras. O, acentuar aquellas que como el aseo del cuerpo, satisfacer el hambre, disfrute del descanso y hasta en el más nimio de los casos, "matar" el tiempo durante los trayectos de un lugar a otro. Llama la atención que cuando es la "hora de la tarea" escolar, ésta se acompaña regularmente con emisiones sonoras. ¿Qué sucede en el salón de clase?

No logramos prever durante la encuesta la elaboración de un cuadro con datos semejantes para las actividades escolares. La tabla 25, no obstante, plantea que si el pizarrón y el libro son los medios educativos preferidos en el salón de clases, la preferencia la determina el docente usuario y no el estudiante quien, en el contexto institucional, es el espectador del docente (V. anexo C, tabla 27 a 29).

En todo caso lo que si muestra la encuesta es que nuestro Educador de Adultos ha sido moldeado por el entorno mediático de uno u otro modo. La respuesta a la pregunta ¿qué leen los Educadores de Adultos? nos lleva a expresar esta situación, en la medida que no estamos convencidos de que detrás del pertinaz televidente, el complaciente escucha y el suspicaz lector de medio impresos, esté el azar y la casualidad.

### 2.3.4.1-Los medios educativos en el aula (emisión y recepción).

El caso de la escuela es similar al del hogar, si desde esta perspectiva tomamos los datos de la tabla que resume los modos de aprendizaje del pizarrón. Casi una tercera parte de los encuestados declaran "no saber usar correctamente el pizarrón" a pesar de que la media de años de ejercicio docente sea de 9.2 años. Al mismo tiempo otra proporción igual señala que "aprendió a usar el pizarrón, viendo a sus profesores" (V. tabla 27). Sin pretender ir más allá de lo que se observa en la encuesta, parece que aún es importante el modelo de aprender mirando y haciendo, en contexto de situación.

Tabla 27. El pizarrón: concepto y modos de aprendizaje.

Indicadores	Frecuencias		Indicadores	Frecuencias	
Concepto	FA	fr	Modos de aprendizaje	Fa	fr
Recurso didáctico	23	32.8	Por necesidad	12	31.5
Mobiliario	5	7.1	Viendo a profesores	10	26.3
Medio auxiliar del docente	19	7.1	Sabe la técnica	5	13.1
Medio de comunicación en el aula	18	27.1	No sabe usar el pizarrón "correctamente"	9	23.6
Recurso de dictado	5	25.7	No se tiene pizarrón	1	2.6
		7.1	Otra	1	2.6
Totales	70	99.8		38	99.7

¿Cómo aprendimos a usar los medios quiénes, hoy, recordamos con nostalgia el

"trick" que antecedió al descanso y separaba al mundo real de un mundo imaginado con sonidos, pero que todavía no era sueño? Es posible que de la misma manera como hoy se hace: viendo a nuestros padres y hermanos, cuando no por necesidad. Sin embargo, más que la forma de su aprendizaje, nos interesa identificar los usos comunicativos del pizarrón y el video en este ámbito.

#### 2.3.4.1.1 El pizarrón y el video: ¿usos didácticos o usos comunicativos?

Antes de entrar al punto, quisiéramos ubicar históricamente al pizarrón y al video.

**El pizarrón.** Si buscásemos el antecedente más remoto del pizarrón, el rastreo histórico nos llevaría hasta la antigua roma. Las excavaciones en Pompeya han permitido conocer cómo los romanos utilizaron los tableros enlucidos en yeso ("encerado") para relatar los acontecimientos públicos.

Gastón Mialaret reseña que en el siglo XVI el Burguiñon Tabourot del Acoords, recomendaba a los escolares que utilizaran el cuaderno de animal a fin de tener "*un papel eterno*". El *Jeu des lettres ou de L'alphabet de Fleuriau* ya menciona en 1705 a la pizarra colegial (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1984:315).

En el siglo XIX la Enseñanza mutua y la École la Martinière de Lyon generaliza su uso, pero sin que este desarrollo llegara al auge alcanzado por la pizarra en América del Norte. Al igual que el encerado, el empleo de la pizarra está vinculado a la enseñanza colectiva y magistral.

Resulta ilustrativa la referencia de Mialaret, cuando al describir a la pizarra, nos perfila el uso pedagógico que hacia el maestro de este objeto cuadrangular y reducido de cartón o de materia compuesta (hecho de pizarra calcárea no esquistosa). La pizarra, describe el pedagogo, "*permite al colegial reproducir los ejercicios del encerado, del libro o responder rápidamente a las preguntas del profesor*". ¿Reconocemos en esto último, modos de uso? Aunque los romanos no utilizaron propiamente la pizarra, sino el "encerado", no hay duda de que estos dos antecedentes del moderno pizarrón, son artefactos de una misma familia. El mismo Gastón Mialaret cita:

*"En el Miroir de L'arte et de la natura de Nicolas de Franqueville, figura un encerado con la leyenda*  
*<< Se escribe con la tiza sobre un tablero ennegrecido colgado de la pared cerca del maestro >>*  
*(Op. cit.: 178)*

Mialaret concluye diciendo que años más tarde la fortuna pedagógica vinculó al encerado con el desarrollo de la enseñanza *colectiva y magistral*.

**El video.** En contraste con el antiquísimo pizarrón, el video es considerado una nueva tecnología. Según Antonio Colom el video es un sistema de almacenamiento de imágenes y sonidos que utilizan los mismos fundamentos técnicos de la televisión y que nació para cubrir las necesidades que las emisoras tenían para almacenar sus programas y liberarse de la esclavitud de las emisiones en directo. El video revolucionó a la tecnología televisiva en la medida que dio paso al programa elaborado, el cual con el montaje, las repeticiones y el intercambio de programas,



revolucionaron la funcionalidad—diríamos desde el marco interpretativo que nos ha sugerido nuestra encuesta—, al cualificarla.

La tecnología del video se fundamenta en la transformación de una información audiovisual (imagen y sonido) en información eléctrica que se plasma en un soporte (cinta plástica con óxidos metálicos) mediante la magnetización del mismo. Los tres elementos básicos para la operación de un sistema de video son: un analizador (cámara), un magnetoscopio y un monitor o televisión.

Desde su nacimiento en 1956, hasta en la actualidad, el video ha generado todo un cambio no sólo tecnológico sino también sociológico. Aunque en sentido restringido el video hace alusión al videógrafo o magnetoscopio, en sentido amplio, se concibe como una máquina que permite:

*"... la manipulación y/o registro y/o reproducción de sonidos e imágenes por procedimientos electromagnéticos de forma sincrónica y simultánea"*

(Apud. Op. cit. :1988:103).

A partir de estas posibilidades, el mismo Colom refiere algunas opciones técnicas de entre las que identifica la manipulación sencilla y a distancia de sonidos e imágenes; la posibilidad de manipular los registros durante la reproducción (pausa, avance y retroceso); la disponibilidad inmediata de los contenidos y con ésta, la ventaja de poder modificarlos. Otras operaciones que ofrece el video son: el reciclaje de cintas, la facilidad y rapidez para exhibir el material, la reproducción y repetición de sonidos e imágenes sin deterioro del soporte físico. Asimismo la posibilidad de integrarse con otros sistemas electrónicos más complejos como el magnetoscopio o el enlace con redes multimedia integradas. Esta posibilidad permite pensar en una distribución de la señal en circuito, de tal modo que en el caso de la enseñanza, dice Colom, el registro videograbado puede proyectarse simultáneamente en distintos lugares.

Sin duda el guardar y reproducir sonidos e imágenes son las cualidades funcionales que le dan versatilidad al video. ¿Pero y las posibilidades didácticas que se desprenden de estas funcionalidades? El mismo autor señala la pobreza de los usos didácticos como práctica de lo social. Al respecto comenta:

*"Bajo la creencia errónea de que el video (y en general cada nuevo medio que ha ido apareciendo) resuelve los problemas de comunicación que tiene planteados la educación, se está utilizando el video en cualquier ocasión y para cualquier propósito. En el caso más extendido, se está utilizando la pantalla del televisor como si se tratase de otra proyección desarrollando aquellas funciones que, en iguales circunstancias o incluso mejores, pueden solucionarse a través de los audiovisuales tradicionales"*

(Ibidem:107-116).

La anterior cita nos recuerda los planteamientos iniciales. Uno en el sentido de que la funcionalidad de un artefacto tendría que distinguir entre funcionalidad técnica y funcionalidad social y que la correspondencia entre una y otra no siempre es paralela. Otro: los patrones de uso dominantes difícilmente favorecen la emergencia de nuevos usos sociales, y más bien, al trasladarse a cualquier ámbito ignoran las necesidades, experiencias y expectativas de los usuarios. Pero nos surge la duda ¿De quiénes tendrían que emanar las opciones alternativas de uso de los artefactos? Joan Ferrés nos propone una respuesta. Criticando el mesianismo que los defensores de las nuevas tecnologías predicen para la escuela, en el caso del video, advierte:

*"El video aporta nuevas posibilidades al entorno escolar. Pero al mismo tiempo es configurado por este entorno. Se establece una interacción dialéctica con resultados inciertos. El video es una tecnología ambivalente. Puede utilizarse para perpetuar estructuras de poder o para crear estructuras de participación (Video y educación, 1992:61).*

CUADRO S NOPTICO 2 Funciones didácticas del video.

- ◆ La función informativa o referencial. Tiene como propósito describir la realidad lo más fielmente posible. Esta función permite al video pensarlo como una fuente de información versátil tanto en su posibilidad de repetición-distribución de contenidos (visionado) como en el registro y reproducción de imágenes (capacidad de representar el entorno cotidiano y su capacidad de favorecer el doble juego de emisor y receptor).
- ◆ La función motivadora se centra en el destinatario. Busca afectar su voluntad para incrementar algún tipo de respuesta. La animación consiste en sensibilizar sobre algún determinado tema.
  - Autoescopia. El video tiene la capacidad de provocar un efecto de desentramiento al rejugarse los roles de emisor y receptor. Ferrés llama a esta función: video-espejo. Esta posibilidad de verse así mismo le da elementos para desarrollar una función evaluativa.
- ◆ Función expresiva. Cuando en el acto comunicativo el foco de atención se centra en el emisor. El video arte, por ejemplo, es una manifestación que posibilita la expresión de la interioridad y en este sentido el video favorece la liberación de las propias emociones y estados afectivos.
- ◆ La función investigativa es otra función que se potencia merced a la flexibilidad de la reproducción (acelerar, retardar o congelar la imagen) y el *instant replay*, es decir, la posibilidad de analizar un acontecimiento en el mismo instante que se produce. La observación como se sabe es una herramienta invaluable en el trabajo de investigación y esta tarea es posible mediante el video.
- ◆ La función lúdica. De frente al receptor pasivo de la televisión, éste se vuelve en sujeto activo. Se favorece la conducta expresiva, creativa y lúdica en la medida que el usuario experimenta la búsqueda de su realidad.
- ◆ Función metalingüística se centra en el código mismo. Esta función permite aprender y usar el lenguaje lúdico lo mismo para interpretar que para codificar la realidad con imágenes.

En esta idea, Ferrés sintetiza su crítica hacia los usos más importantes del video: las celebraciones familiares y la pornografía. Habría que preguntarle, sin embargo, quiénes son los principales promotores de estos usos. Es posible que coincida con nuestra sospecha de que sus inspiradores no son los usuarios finales sino quienes en calidad de usufructuarios, se benefician de estos patrones de uso. En cierto modo es así, pues Ferrés le reconoce como un instrumento de poder. Desde esta perspectiva, althusseriana sin duda, observa que la escuela está obrando desde la lógica de que quien posee los instrumentos de reproducción de la realidad, posee el control sobre la realidad. En este sentido, resulta evidente su propuesta:

*"La tecnología del video sólo será auténticamente liberadora si se pone en manos de los alumnos para que puedan investigar, autoevaluarse, conocer y conocerse descubrir nuevas posibilidades de expresión, hacer experiencias de grupo en un esfuerzo de creación colectiva, experimentar y experimentarse. " (Ibidem. 1992:65).*

Más en la perspectiva de la construcción social del uso, Ferrés describe las funciones como un conjunto de experiencias instaladas en la búsqueda, en el descubrimiento

del uso y tal vez, deberíamos decir, ¿en la construcción social del uso?. En particular cuando señala:

*"La tecnología del video es polifuncional. Puede utilizarse (infrautilizarse) para reforzar la pedagogía tradicional, perpetuando una escuela centrada exclusivamente en la transmisión de conocimientos. Pero puede utilizarse también para transformar la comunicación pedagógica. Asumir toda su potencialidad expresiva significa asumir el reto de transformación de la infraestructura escolar" (Ibidem:49-65).*

Así la función informativa, motivadora, expresiva, evaluativa, investigativa, lúdica y metalingüística, constituyen una propuesta de uso con la que se podría iniciar una búsqueda alternativa, agregaríamos nosotros, que se oponga a los patrones de uso dominantes (ver cuadro 2).

La revisión acerca de los usos didácticos tanto del pizarrón como del video, nos está permitiendo confirmar cómo el modo de uso, en tanto posible expresión de lo social, emerge de la funcionalidad técnica del artefacto. Pero, también, que el modelo de operación de un artefacto (propuesta de funcionalidad codificada en los dispositivos tecnológicos del artefacto) se va construyendo social y cotidianamente a partir de la apropiación de las posibilidades específicas que técnicamente están contenidas en el artefacto.

#### **2.3.4.1.2 La topografía del medio educativo.**

El patrón de uso instrumental, definido en la topografía del objeto, permite y encubre la oferta de patrones de uso sociales privilegiados que aunque no son técnicamente neutros, sí aprovechan la oferta de neutralidad técnica e instrumental del artefacto para imponer y pautar el uso social que el usuario desplegará rutinariamente (esquema de acción o modelo de referencia).

Por esta razón, afirmamos, es necesario diferenciar e identificar la funcionalidad técnica de la funcionalidad social, pues la claridad entre la posibilidad de uso técnico y la lógica social del uso permitirá crear y descubrir el uso social de los medios que favorezcan el cambio y no la domesticación. Es decir, el grado de prestancia (posibilidades técnicas visibles en el artefacto) sugerido por la topografía del objeto (conjunto de dispositivos que sugieren qué y cómo tomar o utilizar el artefacto) puede ser objeto de manipulación en la medida que es el usufructuario quien realiza la primera lectura de la funcionalidad técnica del artefacto y de esta forma crea un modelo de uso que en adelante funcionará como el patrón de uso para el usuario final.

La encuesta nos dio algunas pistas sobre el particular. Las respuestas relacionadas con el uso preferente de los medios en el hogar y en la escuela (V. *Supra.*, tabla 25), señalan que la preferencia está determinada por el ámbito comunicativo y sus habituales usos más que por las posibilidades tecnológicas y cualidades técnicas del artefacto. Si atendemos a los datos de la gráfica 21ª (V. Anexo D), nos parece oportuno preguntar ¿por qué si en el ámbito escolar se dispone en menor o mayor medida de aparatos audiovisuales (televisión, videograbadora, radiograbadora y grabadora) las preferencias de uso están sobre el libro, el pizarrón y los materiales gráficos?

Amplieemos el margen de la pregunta. En una proporción de 2 a 1, los Educadores de

Adultos prefieren el uso del pizarrón y en igualdad de circunstancias lo alternan con el rotafolio y el retroproyector. En situación semejante la unidad video/ televisión, alterna con el pizarrón y el rotafolio para apoyar la exposición oral del docente (ver tabla 26). Los porcentajes de la tabla 25, inclusive, confirman que después del libro, el pizarrón y el retroproyector son los medios educativos de mayor preferencia.

El otro lado de la moneda: la televisión, el modular, la radiograbadora y la videograbadora son los medios de uso más frecuente en el hogar. Cabe señalar que los libros ocupan en la casa un lugar importante después de la televisión, y en esta condición, los libros constituyen la excepción.

De lo que venimos planteando, nos parece que la respuesta a la pregunta del tercer párrafo está precisamente en la excepción. Lo siguiente, incluso, nos parece que es parte de la respuesta: ¿por qué si los libros tienen un contexto "natural" en el ámbito escolar, en la casa tienen un rango de preferencia tan significativo? O a la inversa: ¿por qué si en el hogar la televisión es un medio de alta preferencia, los libros ocupan una posición importante en momentos y lugares distintos de la casa?

La opinión de Tiffin y Rajasingham resulta pertinente: el hogar es un lugar de trabajo, pero también de aprendizaje. Justamente la gráfica 13 señala que los medios generan *regularmente aprendizajes* en lo individual. Desde lo colectivo, también se acepta que los medios *"aportan aprendizajes ejemplares para algún miembro de la familia"* (V. Grfs. 13 y 14, anexo D). Sin embargo, aun cuando los libros nos obligan a reconocer que tanto escuela como casa son espacios de aprendizaje, sospechamos que su definición y su legitimación social están en el origen de los patrones de uso. Y esto tiene que ver con el cómo se han ido generando e imponiendo los patrones dominantes según la propia génesis de los grupos sociales, de su cultura y en razón de su momento histórico.

TABLA 28. Experiencias y recomendaciones de uso del pizarrón.

	Frecuencias			Frecuencias Totales			
	FA	Fr		FA	fr	FA	Fr
Organizar el espacio por zonas	3	8.8	Tener adecuada visión	3	8.8	.6	17.6
Conservar en buen estado	2	5.8	Ilustrar sólo la exposición oral	1	2.9	3	8.8
Anotar sólo lo esencial	11	32.3	Trabajar siempre con guión de exposición (previo)	1	2.9	12	35.2
Trabajar sólo cuadros sinópticos	1	2.9	No usar como objeto de castigo	2	5.8	3	8.8
Conocer las técnicas básicas	4	11.7	Usarlo como medio de expresión del alumno	2	5.8	6	17.6
Anotar sólo palabras clave	1	2.9	No anotar cuando se hagan exposiciones	1	2.9	2	5.8
Usar sólo si es necesario	2	5.8				2	5.8
<b>Totales</b>	<b>24</b>	<b>70.5</b>		<b>10</b>	<b>29.4</b>	<b>34</b>	<b>99.9</b>

Cada ámbito como una estructura social particular es posible que descubra, legitime y reproduzca hábitos, usos y costumbres. Y que frente a un agente externo, el ámbito se viva como una burbuja territorial cerrada y poco sensible a la adopción y adaptación de nuevos artefactos.

En este sentido nos parece oportuno observar lo que está en la tabla 27 (V. *Supra.*), incluso los datos de la tabla 28, pues en la definición del artefacto, está expresado el modelo mental del usuario (idea del objeto y para qué sirve).

Un dato confirmatorio es que la mayoría de los encuestados reconocen al pizarrón como un recurso didáctico (32.8%) y como un medio auxiliar del docente (27.1%). Pero el dato significativo es el que nos alimenta la duda ¿por qué siendo el pizarrón el principal medio educativo del educador, su uso no tiene como referente una técnica formalizada sino en el descubrimiento de los detalles de su práctica social en el grupo de pertenencia?

Resulta que el 31.5 % de los docentes aprendieron a usar el pizarrón por necesidad y otra porción importante (26.3 %) lo hicieron por imitación, observando a sus profesores. Cerca de un tercio de ellos reconoce que *"no sabe usar correctamente el pizarrón"* y sólo el 13.1 % declara conocer formalmente la técnica del pizarrón. No obstante, los datos de la tabla 28 señalan que la mayoría de los docentes tienen una idea básica del uso del pizarrón.

Al respecto Tiffin y Rajasingham señalan, **En busca de la clase virtual:**

*"El sistema de la pizarra constituye el corazón del proceso en el aula (...) las pizarras también pueden contrastarse con medios de almacenamiento que tienen el papel como base, tales como libros de texto y ejercicios. Las pizarras son los sistemas de memoria a corto plazo de una clase, manteniendo un tema frente al flujo efímero de las palabras...."* (1997:92).

*"Anotar sólo lo esencial"*, puede estimarse como el uso más recomendable para cumplir con su funcionalidad de registro y distribución de mensajes visuales. Este patrón de uso responde a una lógica transmisiva en donde el docente, según se infiere de la tabla 28, reconoce al pizarrón como un medio que apoya su exposición oral (V. tabla 27). Un porcentaje muy bajo de docentes piensa al estudiante como un usuario directo de este medio.

Es decir, el uso recurrente es un uso legitimado, y si recordamos el antecedente del uso didáctico del pizarrón, tendremos que reconocer que éste es un uso dominante, impuesto no por las posibilidades técnicas de uso sino por el tipo de relaciones de aprendizaje establecidas. Es decir, el uso no es resultado de un invento, o no sólo, en todo caso pensemos en un descubrimiento, o como resultado de una creación colectiva. Sea uno u otro caso, las determinantes de los modos de uso tendrían que ser los factores sociales, culturales, políticos y tecnológicos que en el transcurso del tiempo constituyen el ámbito como una entidad social concreta.

### 2.3.4.1.3 La configuración proxémica en el aula.

En el trabajo sobre las tendencias de la "escuela virtual" los investigadores de la Universidad Victoria de Wellington de Nueva Zelanda, Jhon Tiffin y Lalita Rajasingham, se ven precisados a recuperar de la arqueología, la figura física del aula. Citan que los arqueólogos creen que las ruinas encontradas en la antigua ciudad sumeria de Mari en el Valle del Eufrates, son las que corresponden al aula más antigua que se tenga noticia. Del trabajo de otros investigadores se concluye que las aulas tienen una antigüedad de al menos 4,000 años. El aula no siempre ha sido el espacio de socialización de saberes de la escuela. Las instituciones religiosas y militares, por ejemplo, cada una a su manera han materializado este espacio según sus propias cosmovisiones. Pero como en la antigüedad, en la época contemporánea, el aula es un lugar destinado a la enseñanza y al aprendizaje.

Físicamente el aula es un espacio rectangular en donde existen mesas o pupitres orientados hacia la pizarra rectangular. Al menos, dicen estos autores, esta es la fórmula más extendida en todo el mundo para la facilitación del aprendizaje. ¿Pero cómo se adquieren los conocimientos? Fuera del encuadre histórico, los investigadores comparten la tesis de que las aulas tienen que ser concebidas como sistemas de comunicación, además de ser espacios de distribución de saberes. Pues según las tendencias de la sociedad contemporánea, de generalizarse el modelo de desarrollo basado en el tráfico de grandes masas de información, el aula tendrá que pensarse de manera diferente. Los autores argumentan:

*"El aula es en primer lugar un sistema de aprendizaje para adquirir las habilidades básicas de alfabetización y competencias de cálculo, pero tiene también el potencial de dar acceso a los lugares de almacenamiento del lenguaje escrito que son las fuentes de poder. Los instrumentos de la mente humana en forma de lenguaje escrito y matemáticas han sido la fuente real de poder y control de las civilizaciones urbanas, y no los utensilios que se usan para tratar directamente con el mundo"*

*(Ibidem: 87).*

En relación con el nivel comunicativo de las aulas los autores citados sostienen que son sistemas estructurados por redes de comunicación. Textualmente dicen:

*"Las redes de comunicación están formadas por líneas que representan los canales de comunicación y los puntos donde las líneas se interseccionan, lo que se llama nodos (sic). Las líneas entre los nodos se llaman conexiones y la unidad básica de la red es la díada..." (Ibidem:53-76).*

Su concepción la enmarcan en el modelo informacional de Shannon, y —una vez advertidas sus limitaciones—, la teoría de la Complejidad de Waldrop. No quisiéramos extendernos en este modelo pues nuestro propósito no es explicamos los fenómenos en el aula desde las redes de información sino desde la perspectiva de la estructura comunicativa centrada en el grupo y no en los medios como sistema. La comunicación en un sentido multifactorial, pero sin buscar reeditar el mediacentrismo.

Nos interesan los grupos humanos y sus modos de relación afectadas por la mediación técnica de los artefactos comunicativos. Pero también cómo la configuración de objetos (artefactos y mobiliario) y la propuesta de funcionalidad social que se evoca desde su ordenamiento físico en el aula, afectan las relaciones de los integrantes de un grupo de aprendizaje.

Es en este sentido que valoramos el estudio de Tiffin y Rajasingham, pues nuestra afirmación es coincidente con la de estos autores quienes conciben el espacio áulico como un ámbito comunicativo. Aclarado lo anterior, proponemos seguir los planteamientos de los profesores neocelandeses, aunque con más prudencia. Creemos importante la descripción que hacen del aula como sistema. En particular cuando sin proponérselo, hacen señalamientos que desde nuestro punto de vista, tienen una lectura proxémica del aula (v. cuadro sinóptico 3).

CUADRO SINÓPTICO 3. El perfil del espacio áulico.

- ◆ La luz, las ventanas, los muros, el tipo de construcción del aula, la colocación del pizarrón y hasta el color de los muros, no son asuntos triviales cuando se toma el aula como un espacio comunicativo.
  - ◆ El aula permite una comunicación de banda ancha, totalmente engranada e interactiva que puede ser multimedia y dirigirse a todos los canales sensoriales.
    - ◆ Los pupitres y la pizarra son dos subsistemas del aula. El primero es un subsistema de lectura y escritura como actividad individual y el segundo un subsistema de lectura y escritura (también dibujo) de la actividad colectiva.
  - ◆ El sistema de la pizarra constituye el corazón del proceso del aula de tal modo que los pupitres y mesas posibilitan actividades accesorias.
    - ◆ En el espacio áulico se dan varios niveles de comunicación.
      - ◆ Lo que le da validez a un aula es la economía de escala que procede de la interacción del grupo que posibilita la pizarra y cuando la interacción es hábilmente construida, los niveles de efectividad entre aprendiz y profesor pueden ser tan intensos como en una relación diádica.
  - ◆ En una clase se emiten imágenes y sonidos y todas las personas tienen que ver lo que está escrito en la pizarra y oír lo que se dice. Por eso los profesores cuando comentan un tema imponen una *red de estrella* sobre una red en potencia totalmente engranada
- Tomado de: En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información, 1997 86-94.

Si aceptamos el planteamiento de que en el aula se da la comunicación multisensorial, tendremos que reconocer también que los elementos desplegados en el entorno físico del aula, son importantes para la emisión y recepción de mensajes. Asimismo, si los aspectos del cuadro son aspectos comunicativos importantes, podríamos aceptar con mayor facilidad la afirmación de que los pupitres y el pizarrón son partes constitutivas de un sistema más amplio, el aula. De tal modo que los pupitres enmarcan la actividad individual y el pizarrón orienta lo colectivo.

Por eso cuando Tiffin y Rajasingham dan como ciertas y aceptadas las observaciones: *"la pizarra constituye el corazón del aula"* y *"la red de estrella es el modelo de comunicación regular en el salón de clases"*, sin duda aceptamos estas afirmaciones porque dan soporte al supuesto de que la configuración proxémica funciona como un patrón de uso no solo con el pizarrón sino también con cualquier otro artefacto que tenga el propósito de distribuir o sugerir la recepción de mensajes. Es decir, los objetos podrían pautar el tipo de comunicación instituido en el aula. Pues su organización define jerarquías y modos de ser que serán confirmados por la estructura de relación social legitimada por la institución escolar.

Es en estos momentos cuando cobran cierta lógica las dificultades detectadas en la aplicación de la encuesta. Parece pertinente decir ahora que las preguntas relacionadas con la "diagramación de los objetos" en el espacio, en el fondo no tuvieron que ver con la falta de claridad de las preguntas o las instrucciones, sino con la dificultad para entender por qué el mobiliario y los medios educativos tendrían algo que ver con el proceso de aprendizaje. Ciertamente, como lo dicen los autores del texto que venimos citando:

*"Todos estos asuntos pueden parecer triviales. No lo son. Y la falta de atención a los aspectos de comunicación en las aulas modernas explican algunos de los problemas que surgen en ellas. Los educadores se centran en la metodología y estilo y pierden de vista los factores de comunicación" (Ibidem:1977:89).*

En este sentido la dificultad para diagramar los objetos del espacio áulico tienen que ver con la dificultad de mirar en la disposición de los objetos fijos y los recursos didácticos, una forma comunicativa de los saberes.

Aun con ello, la encuesta propone algunas reflexiones. Independientemente que el pizarrón sea considerado *"el corazón del proceso en el aula"*, tenemos la sospecha de que este significado no está asociado a las posibilidades de registro y expresión como deseáramos quienes concebimos al pizarrón como un medio favorecedor de la comunicación en y para el grupo.

La *"red de estrella"* que describen Tiffin y Rajasingham la reconocemos como un modelo que favorece las funcionalidades de distribución y recepción, propias de una lógica de uso legitimada y dominante. Estos investigadores reconocen que el pizarrón es un medio de expresión para los conocimientos y problemas que se estudian en el aula, pero en sus señalamientos, también, indirectamente aceptan que la posibilidad expresiva es una actividad propia del docente y limitativa para los estudiantes. En este sentido nuestra encuesta sugiere que el ejercicio de un uso u otro, no tiene que ver sólo con la disposición o la permisividad del docente para la participación de los alumnos, sino con el reconocimiento de dos situaciones proxémicas.

- 1- Tendríamos que reconocer que el salón de clases, constituye un mapa en cuyo interior existen zonas que posibilitan unos comportamientos y denegán otros. Al codificar los datos de las tablas 31 y 35, nos percatamos de que el mobiliario y los medios didácticos ocupan lugares recurrentes. Y que aunque en principio su ordenamiento parece arbitrario, su modo de jugarse en el espacio áulico, obligó a reconocer la existencia de zonas territoriales que según se trate de un objeto fijo o un medio didáctico, asignan sentidos diferenciados. Constatamos



que la "zona de cátedra" de la que habla Pierre Paolo Sacchetto, está físicamente definida en el interior del aula (Cfr. El objeto informador, 1984:58-64).

TABLA 35 Ubicación del mobiliario escolar en el espacio del salón de clases.

	Escritorio		Archivero		Bancas/mesas		Otros		Totales	
	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	Fr
Zona de cátedra	5	23.8							5	23.8
Area central					10	47.6			10	47.6
Pared lateral									0	0.0
Rincón									0	0.0
Filas									0	0.0
Círculo					3	14.2			3	14.2
Herradura					3	14.2			3	0.0
Totales	5	23.8%	0	0.0%	16	76.1%	0	0.0%	21	99.8

Desde nuestra encuesta los docentes acotan la "zona de cátedra" al identificarla, intuitivamente, como el lugar en donde se deben colocar no solamente el pizarrón sino la televisión/videograbadora, el rotafolio y el retroproyector. Igualmente es en esta zona donde se coloca el "escritorio del profesor" y en torno a este lugar, se orientan bancas y mesas.

Ha sido sugestiva la reflexión motivada por la pregunta de ¿por qué el personal de limpieza, sin indicación previa, por norma ordenan las bancas y las mesas en serie? Cualquier otra disposición evoca el desorden. Tal vez sea innecesaria la pregunta, pero insistimos: ¿cuál es el orden de este desorden?.

2.- La segunda situación proxémica tiene que ver con el ambiente que evoca la disposición de los medios didácticos, el mobiliario y los elementos fijos de acondicionamiento ambiental: puertas (abiertas o cerradas), luminosidad o atmósfera en silencio.

La configuración proxémica, como se planteó en el primer capítulo, resulta de la organización de los objetos en razón de la orientación, la proximidad y el contacto. Según se jueguen estos valores organizacionales su resultado será la construcción de un ambiente que favorezca unas actividades y prohíba otras.

De este modo aunque el pizarrón sea el corazón del proceso en el aula y sea reconocido como un medio expresivo (V. *Supra.*, tabla 28) en la cotidianidad somos testigos de que el uso expresivo del alumno en realidad es un uso repetidor de mensajes que frecuentemente obedece a una demanda de uso desde el docente, pero no por iniciativa del educando. Es decir: el usuario del pizarrón en un sentido expresivo suele ser el docente, quien es observado por un grupo espectador.

La "red de estrella" nos hace pensar en una figura que no es la resultante circunstancial de la interacción del grupo con el docente, sino una estructura

relacional prefijada por la institución que ha definido anticipadamente la estructura que moldeará las relaciones del grupo, su modelo de comunicación.

Así la figura de red de estrella no es una expresión geométrica que se forma en la imaginación a partir de unir nodos, sino que tiene un soporte físico real que está configurado desde el ordenamiento de los objetos y la ocupación de los espacios por los objetos y los sujetos según patrones de comportamiento.

TABLA 26 Pautación relacional con el medio comunicativo en el espacio del aula

Indicadores	Frecuencias		Indicadores	Frecuencias		Total	
	FA	fr		TV/video	FA	fr	FA
Exposición oral	3	5.4	Exposición oral	4	7.2	7	12.7
Debate grupal	4	7.2	Debate grupal	2	3.6	6	10.9
Periódico mural	1	1.8	Pizarrón	3	5.4	4	7.2
Rotafolio	6	10.9	Rotafolio	3	5.4	9	16.3
Libro y fotocopia	3	5.4	Libros	1	1.8	4	7.2
Documentos	1	1.8	Radiograbadora	1	1.8	2	3.6
Dictado	1	1.8	Películas	3	5.4	4	7.2
Fotografías	1	1.8				1	1.8
Cartel	2	3.6				2	3.6
Dibujos y mapas	2	3.6				2	3.6
Láminas	2	3.6				2	3.6
Ejemplos físicos	2	3.6				2	3.6
Cuaderno de apuntes	3	5.4				3	5.4
Grabadora	2	3.6				2	3.6
Retroproyector	4	7.2				4	7.2
TV video	1	1.8				1	1.8
Totales	38	69.0		17	30.6	55	99.6

Los datos de la encuesta (ver tabla 26), nos dejan ver que la pauta de un modelo comunicativo determinado (unidireccional o multilateral) sea desde el pizarrón sea desde la TV/video, ambos ejes de una configuración proxémica, resulta singular en el caso de los Educadores de Adultos. El lector se preguntará por qué. Pareciera que cuando en el salón de clase el uso del pizarrón es el eje organizador de los demás artefactos didácticos y funciona como pauta para la relación comunicativa, esta es mayormente favorecida por el pizarrón, que cuando se utilizan los aparatos audiovisuales. Posiblemente lo que suceda sea que, a pesar de las cualidades de funcionalidad técnica de las modernas tecnologías, el centenario pizarrón no ha

perdido su grado de comunicabilidad, tal y como lo afirman los propios defensores de la escuela virtual (*Op. cit.*:1997:94).

Lo anterior podría suceder, no tanto por el pizarrón en sí mismo, sino porque éste o los medios educativos con una propuesta de funcionalidad similar (rotafolio o retroproyector), no bloquean la riqueza de intercambios comunicativos que si se relativizan en el clima de penumbra y de atención que propone la recepción del medio audiovisual (tema pendiente que por lo demás bien podría llevarnos a otro capítulo que por el momento no pretendemos abordar).

#### **2.3.4.1.4 La estructura relacional del grupo escolar.**

La propuesta de uso del objeto y las formas sugeridas de interrelación desde la organización del espacio áulico, no tendrían sentido alguno si de lo que se trata es aproximarnos a comprender el comportamiento comunicativo del grupo en el ámbito educativo. Es decir: tanto la demanda de apropiación del artefacto (desde la mediación del uso), como la configuración proxémica (los objetos ordenados en un contexto de situación particular) exigen la presencia de un "otro" que adopte y se adapte a las propuestas de "ordenamiento".

De este modo si reconocemos que el individuo o el grupo son influidos en sus modos de uso por la topografía del objeto y moldeadas sus conductas comunicativas por la configuración proxémica, también podríamos aceptar la posibilidad de alterar los patrones de uso funcional y dominantes, ofertados por los artefactos y reconocer en la reorganización proxémica (quizás mediante negociación) un modo distinto de apropiación mediática y de relación interpersonal fincada en la participación y la horizontalidad.

El cuadro sinóptico 3 (*V. Supra.*), nos parece ilustrativo de la práctica comunicativa que aún se privilegia en los salones de clase. Si bien en esta caracterización el proceso comunicativo se exhibe como una expresión de la realidad generalizada en el aula, al mismo tiempo parece relativizarse la posibilidad de suscitar cambios en lo inmediato y no esperar pacientemente a que el proceso de equipamiento llegue. No podríamos negar la existencia de la "red de estrella" como el modelo comunicativo vigente, pero sí podemos cuestionar que este modelo favorezca la participación plena de una comunicación multilateral. Quienes plantean que:

*" En una clase se emiten sonidos e imágenes. Todas las personas tienen que poder ver lo que está escrito en la pizarra y escuchar lo que se dice: (Por tanto, agregamos nosotros...) Cuando los profesores comentan un tema en la clase tratan de imponer una red de estrella sobre una red en potencia totalmente engranada. En una red de estrella la comunicación irradia desde un nodo central (profesor) hasta los otros nodos (alumnos), de los que se espera se comuniquen a través del nodo central. En una red totalmente engranada, todos los nodos se pueden comunicar entre sí. Sin embargo, si una clase de estudiantes lo hiciera se produciría un caos" (Op. cit.:1977:91);*

de modo indirecto dudan que suceda la comunicación horizontal y multilateral. Con base en lo que se ha venido señalando, podríamos decir que sí, en efecto, el caos sería el resultado de la participación de todo el grupo en una clase, siempre y cuando se reconozca que el modelo lineal de comunicación por su propia lógica no permite

una configuración de relaciones distinta. En vez de pensar en una red de estrella centrada en un nodo, ¿por qué no posibilitar la misma figura pero con múltiples nodos, todos con la posibilidad de jugarse alternadamente como nodos centrales y periféricos? Dicho de otro modo ¿Qué sentido tienen las alabanzas hacia las nuevas tecnologías en la educación, si cuando se trata de que estas favorezcan un proceso comunicativo pleno, acomodan las virtudes técnicas de los artefactos y suponen ignorantes y faltos de creatividad a los usuarios?

De la cita anterior nos llama la atención la frase *"imponer una red de estrella"*. La expresión favorece nuestros planteamientos en el sentido de que aparte de la topografía del objeto y la configuración proxémica, es la estructura relacional de grupo legitimada por la escuela, la que objetiva el modelo de interacción y orientación de la práctica comunicativa dominante en el espacio áulico. Y ambos factores, enmarcan y modelan los usos didácticos y comunicativos que desplegarán los usuarios de los medios.

En este sentido quisiéramos marcar algunos aspectos más. Uno de naturaleza proxémica pero importante porque, nos parece, impacta en la estructura relacional de grupo. Otro, más de naturaleza social-institucional, justifica cómo el docente es un agente que favorece involuntariamente el modelo de comunicación basado en la distribución-recepción y repetición de información, cerrando la posibilidad a otro modelo.

Desde nuestro punto de vista la configuración proxémica es un mecanismo que opera físicamente regulando los movimientos comunicativos en la práctica educativa y comunicativa. A partir de este marco se impide que se desdibuje el clima anímico, el ambiente de grupo y sus comportamientos. Entre estos comportamientos las rutinas de uso de los medios educativos.

TABLA 34. Ubicación de los aparatos en el espacio áulico.

	Frente central		Rincón/fondo		Pared central		Rincón frontal		Total	
	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr
TV/videogradora	6	19.3	0	0.0	0	0.0	3	9.6	9	29.0
Pizarrón	8	25.8	0	0.0	1	3.2	1	3.2	10	32.2
Rotafolios	5	16.1	0	0.0	1	3.2	1	3.2	7	22.5
Retroproyector	4	12.9	0	0.0	0	0.0	1	3.2	5	16.1
Periódico mural	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Radiograbadora	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Totales	23	74.1	0	0.0	2	6.4	6	19.3	31	99.8

Por su parte la estructura relacional de grupo instituida (modelo lineal de socializar la información) actúa como un modelo de redundancia que mediante el hábito y las rutinas cotidianas implícitas rejea los comportamientos impuestos o dominantes sin

necesidad de ejercer coacción física. En todo caso, diríamos, la coacción se ha naturalizado y se despliega en el ámbito comunicativo como una acción técnica y pedagógicamente eficiente (V. *Supra.*, Tabla 34).

El primer aspecto que ha llamado nuestra atención permite ver cómo la correspondencia entre la organización del mobiliario/medios educativos y la ocupación de los espacios por el grupo escolar, generan un ambiente que demanda un tipo de comportamientos y niega otros. Si bien el grupo escolar tiene la posibilidad de reorganizar el mobiliario y alterar el ordenamiento implícito que encuadra la relación comunicativa, en la cotidianidad del aula esto no sucede. Docente y grupo asumen el patrón de uso del espacio como una organización rutinaria y bajo la convicción de que estos factores no influyen en el proceso comunicativo, no los toman en cuenta por considerarlos poco útiles de frente a la importancia de la información o la temática de la clase.

El ordenamiento del grupo en el espacio áulico, a pesar de las críticas, se despliega por filas sobre la disposición en círculo. Diferencia importante en tanto es en la Educación de Adultos donde la noción freiriana de "*círculo de estudio*" se mantiene con más o menos frecuencia.

Cuando relacionamos las tablas 32 y 35 (V. Anexo C), parece que el mobiliario es el que da mayor objetividad a la noción de organización del espacio y se reconoce que no es el ordenamiento por filas el que domina en la práctica educativa con adultos, sino la herradura y el círculo. La misma correlación de datos da mayor peso a este ordenamiento cuando sea por número de miembros, afinidad u otro criterio, el trabajo en subgrupos es una organización frecuente para la actividad en el aula. Sin embargo ¿es fácil reordenar el uso del espacio? Bajo la perspectiva de este apartado, ahora resulta que, si en la educación de adultos, la organización es fundamentalmente en subgrupos y bajo una disposición en círculo o herradura (área central) la zona de cátedra (y en ella el escritorio, el pizarrón y virtualmente los otros medios auxiliares de exposición), se percibe como intacta. Lo que podría estar sucediendo, según nuestras observaciones empíricas, es que aún cuando se trabaje en círculo y en subgrupos (incluida la diáda), la zona de cátedra atrapa al docente, o también puede suceder que el docente busque como refugio un espacio de seguridad o de confirmación. Pareciera que la zona de cátedra se reestablece, cuando situaciones como estas —en donde lo más frecuente es subrayar la centralidad de su rol docente en el aula— el nodo central se materializa sea por decisión del docente sea por demanda del grupo de acomodarse a un orden conocido.

Figurativamente diremos que esta zona prevalece como una sombra vigilante que se creyó había desaparecido cuando se eliminó el estrado y el concepto de aula tradicional se modificó. Su presencia a pesar de que los elementos físicos hayan desaparecido, más bien sugieren un fenómeno de "anclaje", pero en otros objetos del mobiliario. O quizás se proyecta topográficamente en el juego que implantan los medios educativos cuando se organizan espacialmente. Sospechamos que la zona de cátedra no desaparece con la ausencia/presencia del docente. El pizarrón fijo al muro, por ejemplo, crea un umbral que comúnmente funciona como una "burbuja" territorial del docente que lo aprisiona porque le acota sus movimientos, orienta sus

desplazamientos y modela el contacto con sus educandos. ¿Por qué, aun cuando se trabaje en círculo o herradura y se utilicen medios educativos diferentes, la organización del grupo y la ubicación de los artefactos didácticos se orientan hacia y dentro de la zona de cátedra?

TABLA 32. El grupo en el espacio áulico.

Indicadores	Frecuencias	
	F	Fr
Por filas y en serie	4	10.2
Por zonas	2	5.1
Por subgrupos según su criterio	8	20.5
Por número de miembros	6	15.3
Afinidad o simpatía	11	28.2
Por parejas	1	2.5
No nota en cuenta este factor	5	12.8
En círculo	1	2.5
Otro	1	2.5
Totales	39	99.6

Incluso, cuando los "nuevos medios educativos" entran al aula, pareciera que sólo ganan espacio cuando desde la zona de cátedra, el pizarrón deja un resquicio para la video/televisión, o incluso el retroproyector y el rotafolio. El espacio que se comparte en la zona frontal, es central para el pizarrón y periférico para los demás objetos didácticos. Si no ¿por qué provoca molestia y quizás hasta angustia cuando en los salones se carece de pizarrón? Ahora podemos decir que no hay mucha lógica en eso de concebir a los medios educativos como auxiliares, si para algunos docentes son un "mobiliario" imprescindible.

Es posible que la zona de cátedra, antes que desaparecer con el modelo tradicional del aula, se haya readaptado a los cambios experimentados en este ámbito microcomunicativo.

Desde otro ángulo y considerando la configuración proxémica como un modelador del ambiente creado, Jaume Sureda recupera la opinión de varios estudiosos sobre el tema y subraya las implicaciones del ordenamiento y modos de ocupar espacio. El mobiliario, los objetos didácticos y la organización de los sujetos —cada uno según las particularidades de orientación, proximidad y contacto—, en el aula son factores que participan en la creación de un ambiente en donde puede favorecerse la privacidad, el sentido comunitario, la motivación hacia ciertas actividades y las relaciones entre educando y profesor. Crítico en su postura, advierte:

*"Debe tenerse en cuenta que el entorno creado o artificioso nunca es neutro, sino que está... en función o al servicio de un determinado comportamiento que, a su vez corresponden a un determinado componente ideológico (COLOM, A. Et. al. : Op. cit.:164).*

Pese a que nuestra encuesta dio poco datos sobre el particular, la tabla 31 permitió sondear qué tanto el educador de adultos interviene en la organización espacial para favorecer el acto comunicativo.

TABLA 31. Zonas de interacción comunicativa.

CLAVES:

X) Rincón de fondo. Y) Próxima a puerta Z) Pared lateral. W) Zona de cátedra.  
W\*) Interior de grupo. W) Fuera del aula. V) Fuera de grupo. Q) En mesas. @) Centro de aula.

	Mayor interacción docente/alumno		Mayor interacción alumno/alumno		Aislamiento		Competencia docente/grupo		Conflicto		Fuga		Silencio		Total	
	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr
X					1	1.7	1	1.7	4	7.0	1	1.7	2	3.5	9	15.7
Y					2	3.5			1	1.7	2	3.5	1	1.7	6	10.5
Z	3	5.2	1	1.7	2	3.5	1	1.7	1	1.7	3	5.2	1	1.7	12	21.0
W							4	7.0	1	1.7					5	8.7
W*	1	1.7													1	1.7
W	9	15.7	3	5.2											12	21.0
V					4	7.0			1	1.7	1	1.7	2	3.5	8	14.0
Q	4	7.0													4	7.0
@																0.0
Totales	17	29.8	4	7.0	9	15.7	6	10.5	8	14.0	7	12.2	6	10.5	57	99.7

De los nueve indicadores proxémicos planteados, los que más nos llamaron la atención por su respuesta son los que al interrelacionarlos, nos describen estados de interacción, pasividad y confrontación.

**El mobiliario y las zonas de interacción.** Aunque fue bajo el porcentaje (30%) de los docentes que identificaron zonas de mayor interacción en el espacio áulico, esta mayoría relativa identifica las zonas de mayor interacción fuera del aula. ¿Esto significa que el aula es un ambiente marcadamente de silencio? Y si es el silencio el que predomina, esta característica ¿a qué ámbito corresponde?

La respuesta a la primera pregunta tendría que ser afirmativa. La encuesta sugiere que para los educadores el aula no es considerada un espacio de libre conversación, de diálogo espontáneo, sino como un lugar donde los mensajes siguen una lógica transmisiva, de recepción y repetición. El modelo de red de estrella, como se recordará, al privilegiar la circulación de información centrada desde un nodo central, demanda como necesario una atmósfera de silencio. Mientras la diada profesor-alumno se relacionan el grupo sigue o está atento al flujo de mensajes. El reconocimiento de que las zonas de mayor interacción están en las cercanías de las

puertas y en las paredes laterales delata que, para el docente, estas son zonas que escapan a su "control". Por tanto estas zonas de "ruido" tendrían que ser silenciadas. Incluso estas zonas son de algún modo concebidas como refugios territoriales pues proxémicamente estos lugares evocan fuga y aislamiento. Al menos esto podría suceder en la Educación de Adultos o en aquellos salones de clase en donde los educandos eligen los lugares para sentarse.

La respuesta a la segunda pregunta tiene que ver con las características de la red de estrella.

Por el contrario quiénes identifican a las mesas como un lugar de alta interacción de algún modo están aceptando que la organización del mobiliario es importante para favorecer la interacción del grupo al articularse simultáneamente una red multilateral, es decir que la información no sea centralizada en un nodo (Relacionar tablas 31 y 32).

En este contexto resulta significativo que los encuestados den un papel importante al criterio de simpatía mutua cuando se organizan en subgrupos de trabajo. Favorecer esta situación es valiosa, sin embargo: ¿qué pasaría en un grupo en donde los conflictos internos impidan generar subgrupos por afinidades y afecto? Frente a este tipo de situaciones se ratifica la importancia de que el docente se reconozca como un agente facilitador de la comunicación en el aula.

**Ambiente de participación, confrontación o pasividad.** Los rincones del fondo fueron considerados por los encuestados zonas de conflicto y zonas de silencio. Burbujas territoriales que frente al "dinamismo" generado desde la zona de cátedra, desde el campo visual que se configura para el docente, evocan ambientes de resignación y sumisión, pero de algún modo, también zonas de resentimiento, por la exclusión. Quizás por ello no sea gratuito que sean los rincones los lugares señalados como gestadoras de "problemas" en el salón. Zonas de conflicto para el docente, pero también, quizás, espacios de la resistencia del grupo desde donde se gesta la subversión frente al ordenamiento legitimado.

Sureda desde un ángulo menos político observa:

*"Cuando la educación se concibe como pura transmisión de conocimientos y con el libro de texto y la pizarra como únicos medios físicos para lograr la instrucción, la distribución por filas de las aulas impide la comunicación natural (...) y en relación a lo que afirmábamos (...), nos confirma el hecho de que los alumnos, en una aula organizada por filas que no se encuentra dentro del campo visual del profesor, se inhiben y no participan en absoluto de la dinámica de la clase lo cual sucede con los niños periféricos y con los que ocupan las últimas filas..." (Ibidem:166).*

Cuando los docentes encuestados reconocen las zonas de mayor interacción comunicativa fuera del aula, en este hecho aceptan también el silencio como el ambiente dominante en el salón de clases. En consecuencia un modelo comunicativo en donde el silencio baña el entorno del ámbito escolar sólo puede ser el resultado de una organización social del espacio, pautada desde la linealidad de la red de estrella.

Si redescubrir la zona de cátedra ha sido importante para encontrar una cierta lógica a la organización espacial del grupo, la movilidad del docente (desplazamientos y ocupación de lugares simbólicos) y la configuración proxémica de los objetos (tomar



la zona de cátedra como eje de referencia para los medios educativos), creemos importante advertir que las "otras zonas territoriales", también influyen en la construcción de un ambiente que favorece u obstaculiza los comportamientos comunicativos. En este sentido, si como se dijo líneas arriba, el pizarrón tiene un gran potencial expresivo, esta funcionalidad puede favorecer una participación amplia o restringida de los usos didácticos en el aula. El mantener la zona de cátedra como un lugar acotado para el docente y dentro de ella el pizarrón, por más que se afirme que la funcionalidad expresiva del pizarrón es alta, lo más probable es que la práctica de uso que domine sea la del docente: expresividad centralizada desde donde se repetirán al infinito los patrones de uso transmisivos. En contraparte, para el grupo, lo que domine sean las rutinas de recepción (lectura) y repetición (la práctica de la copia, los apuntes y el dictado) por sobre las de expresión (funcionalmente el registro). Un cambio significaría que los patrones de uso tuvieran unas condiciones propicias para la expresión y la participación creativa en donde participaran no sólo el docente sino éste en el conjunto del grupo y como parte de él.

El aspecto de naturaleza social-institucional que señalábamos párrafos arriba, nos sugiere observar cómo el docente es un agente que favorece involuntariamente el modelo de comunicación, basado en la distribución-recepción y repetición de información.

Si como hemos venido planteando, se acepta que la forma física y posibilidades técnicas del artefacto, limitan las funciones de registro-expresión del usuario; y junto con éstas, se reconocen la fuerza coercitiva del espacio escolar y sus lógicas de ordenamiento legitimado para privilegiar la configuración de un ambiente de subordinación, en demérito de otros más comunicativos, sólo nos resta agregar que los modos de uso también son afectados por el patrón relacional legitimado. Siguiendo los principios de la pragmática de la comunicación, el grupo escolar, en tanto entidad colectiva instituida y legitimada, en cierta forma también ha, digamos, "naturalizado" un modelo de relación intragrupo al rigidizar los roles de sus protagonistas e impedir el libre juego de las expresividades de los educandos. Desde esta perspectiva tendríamos que decir que tanto docente como grupo (de modo indiferenciado), cada uno ejercita una actividad desde un rol aceptado y reconocido socialmente. Y desde estas posiciones, cada cual reproduce una serie de conductas y maneras de ser que les identifican con sus respectivos grupos de referencia: el magisterio uno y el estudiantado, el otro. Quizás por eso la figura de estrella en red no sea más una metafórica manera de describir y ocultar las relaciones intragrupo dominantes en el aula; sin duda, por ello se ha considerado un modelo exitoso. La pregunta sería: ¿exitoso para quién?

La estructura relacional de grupo (modelo lineal de socializar la información) opera como un modelo de redundancia que mediante el hábito o las rutinas cotidianas, movilizan, rejuegan y reproducen comportamientos impuestos o dominantes sin necesidad de ejercer coacción física ordinariamente. Los alumnos, incluso, son quienes demandan la asimetría como un modo natural de relacionarse con las figuras de autoridad.

De este modo, lo que apareció en la encuesta nos vuelve a plantear que no basta con

desear un ambiente de comunicación para que este fenómeno se suscite, ni siquiera es suficiente pretenderlo si sólo hay disposición desde un polo o en el juego figurativo, pudiera resultar que aún ordenando al grupo en círculo, en el fondo prevalezca la sombra sólida de "cuadrado perfecto" (V. tabla 29).

TABLA 29.-

**Rutinas que puntúan la relación comunicativa en salón de clases.**

<i>Indicadores</i>	<i>Frecuencias</i>	
	FA	Fr
Entrada ruidosa	3	5.4
Golpea el pizarrón	0	0.0
Cierra la puerta y la asegura por dentro	2	3.6
Se para en el centro del salón y habla	14	25.4
Camina por entre las filas y en silencio	2	3.6
Escribe algo en el pizarrón	5	9.0
Dicta o da apuntes	1	1.8
Pasa lista o revisa tareas	10	18.1
Regaña o expulsa	0	0.0
Los alumnos lo esperan	6	10.9
El grupo desea su clase	4	7.2
Espera a los alumnos	2	3.6
Saluda	1	1.8
Hay una mutua espera	1	1.8
Pide al grupo que entre al salón	2	3.6
Conversa con los alumnos que estén	2	3.6
Total	55	99.4

Naturalmente que se le reconoce como una practica compleja, difícil; pero en la cual, es posible hacer crecer el coeficiente de comunicabilidad que en algún momento mencionara Daniel Prieto Castillo, en la década pasada (*Discurso autoritario y comunicación alternativa*:1987:52). Si la institución escolar ha logrado domesticar la espontaneidad, la creatividad, deformar la noción de libertad de acción, transformar la capacidad de expresión de un grupo, en grotesco silencio ¿por qué no podría ser posible lo contrario?

Aun cuando, como nos hemos dado cuenta, en la Educación de Adultos existe una inclinación importante hacia el organizar al grupo escolar en subgrupos y a jugar frecuentemente con la noción de círculo de estudio, las rutinas de naturaleza proxémica que señalaron los educadores en la encuesta, nos indican que el círculo, la mesa redonda o la plenaria no siempre son garantía de un mayor coeficiente de

comunicabilidad, aunque sí sea más favorable frente al tradicional ordenamiento en serie.

**La pautaación relacional.** Siguiendo a Watzlawick y, tal y como la señalamos en el capítulo 1, podemos reconocer en estas rutinas de comportamiento proxémico, el modelo comunicativo basado en la predominancia de la complementariedad. Patrón de comportamiento asimétrico cuya secuencia de actos comunicativos siempre es iniciada por el docente. Es decir, es el docente quien crea la puntuación de las secuencias comunicativas desde las cuales, los educandos entrarán en la relación de comunicación didáctica, por adjetivarla de otro modo.

Al relacionar los datos de la tabla 28 y 29, no sólo encontramos que hay complementariedad sino que se confirma que de entre las infinitas manifestaciones comunicativas, las del docente (objetivadas en el uso expresivo del pizarrón, por ejemplo), son las dominantes. Pero también son las que, al no explicitar la convocatoria de un uso abierto, libre y público del espacio áulico, el patrón relacional que proyecta el docente (desde los comportamientos no verbales y rutinarios) se legitima, se asume y gradualmente se transforman en una práctica ritualizada que por acostumbramiento termina por ser un modelo de relación cerrado e inflexible, demandado incluso por el grupo: la participación no siempre es placentera, más bien suele ser una experiencia de sufrimiento. Así, por ejemplo, los modos de uso del pizarrón sugieren actividades para cada cual: el docente escribe en el pizarrón, el alumno en sus cuadernos de notas. ¿Para quién es más cómodo? El docente pregunta desde la zona de cátedra, el alumno debe de responder desde su burbuja territorial. De este modo, posiblemente al pautarse las secuencias de interacción, también con ellas, se pautan y se repiten al infinito los patrones de uso social de los artefactos, las secuencias de las rutinas de apropiación, incluso las lógicas de uso de las funcionalidades instrumentales de los medios educativos (el ordenamiento de la operatividad técnica).

Si el docente es quien pauta la secuencia comunicativa de los interlocutores, también es el docente, en su calidad de figura central del proceso comunicativo del aula, quien al pautar ordenamiento espacial, el ordenamiento de los objetos físicos y con ellos su uso social.

Pero la puntuación o pautaación de las secuencias de comunicación en la estructura relacional del grupo escolar tiene otros dos planos importantes. Uno tiene que ver con lo externo y predeterminado. Otro, con las posibilidades de cambio que podrían derivarse de este principio pragmático en el ámbito comunicativo.

Con relación al primero lo que tendríamos que decir es que incluso el propio docente, en su calidad de figura de poder, es una figura bajo un poder instituido. Si por alguna razón el docente tuviera la disposición de modificar las rutinas, formas de relación y rituales del aula ya establecidos, es posible que los elementos proxémicos, lo rituales y otro conjunto de prácticas que incidan en la comunicación, se interpusieran ante cualquier intento de cambio de la situación establecida. La cismogénesis diría en su momento Bateson, pues el grupo, como sistema vivo y dinámico generaría sus propios mecanismos de autoregulación para mantener el equilibrio. De esta forma,

este modelo de la red de estrella, modelo de complementariedad desde la pragmática de la comunicación, sería un modelo comunicativo "naturalizado" que ante todo intento de modificarlo, el propio grupo incluso, pugnaría por restablecer la relación del pasado, aunque esta fuese dominante e indeseada. Sin embargo, es posible trabajar para ir gradualmente generando un clima de cambio de relación. Proceso difícil que por lo que entendemos podría ser posible en parte desde la intervención del docente y a partir del cambio de actitud y de reorientación sus prácticas.

Finalmente en relación con el segundo punto, la pautaación sobre los modos de uso, las secuencias de apropiación de los artefactos y la pautaación de la mediación técnica (funcionalidad instrumental del medio), al reconocerse darían herramientas teóricas y prácticas para propiciar un ambiente favorable para aumentar el coeficiente de comunicabilidad en el ámbito escolar.

De este modo es importante considerar: pautar la secuencia de relación entre el grupo como entidad colectiva desde el plano de la horizontalidad, es decir, privilegiando la simetría de la relación al contrastar o reconocer las limitaciones de la complementariedad como modelo de relación. Pautar los modos de uso de los materiales educativos, bajo el principio de uso multifuncional, modificando los patrones de uso codificados en la topografía del objeto tecnológico. Explicitando otros usos alternativos una vez que se reconoce que el espacio áulico puede ser un concebido como un ámbito comunicativo en un sentido pleno y no sólo vivido como un ámbito de recepción en el cual domina la simple funcionalidad transmisiva de información. La expresividad del grupo bien podría encontrar un uso preferente en las posibilidades funcionales que se ofertan en el registro y reproducción en el caso del video, la radiograbadora, la cámara fotográfica y hasta el pizarrón, al socializar y favorecer su uso colectivo.

Pautar la configuración proxémica. Es decir, apropiándose de las formas más empáticas que los grupos han construido a partir de posibilitar nuevos ordenamientos de personas y mobiliario, apropiación y/o que enriquezcan la interacción humana.

Pautar las ofertas funcionales de los artefactos comunicativos toda vez que al reconocer las posibilidades técnicas del artefacto, docente y grupo emprendan la búsqueda de potenciar las operaciones técnicas a partir de crear un ambiente propicio para explotar nuevas formas de uso social, aun cuando la distribución, por ejemplo, sea un patrón de uso privilegiado por el usufructuario, pero al pasar a manos del usuario colectivo, esta funcionalidad se redimensione. La distribución de un mensaje, es pues, cualitativamente superior si esta funcionalidad tiene como propósito el "foro-casete", en vez de la oferta de uso por repetición del casete comercial.

## CAPITULO 3

### DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA EXPERIENCIA DE INTERVENCION.

*"La educación que no promueve el pensamiento  
y la reflexión libres, no es educación"*

*(GUTIERREZ, Francisco.  
Pedagogía de la comunicación, 1975:57)*

#### **3.1 La Educación de Adultos en México. Perspectiva actual.**

Para tener una visión acerca de la Educación de los Adultos podrían seguirse algunos de estos tres caminos: a) tomar las fuentes informativas que nos describan el quehacer educativo de las agencias no gubernamentales, particularmente diverso, pues, regularmente sigue caminos diferentes y hasta contrarios a la acción oficial; b) contrastar el contenido de los documentos rectores de la política educativa actual con las acciones emprendidas por las instituciones, quizás el caso del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) o del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); y c) Considerar las prácticas educativas de ambos universos. En cualquiera de los casos la amplitud y complejidad es la misma.

Para los fines de este trabajo nos remitiremos únicamente a lo que plantea sobre la Educación para Adultos el actual Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Y como pareciera que el PDE/95-2000 es el documento que recoge las necesidades y demandas que la sociedad planteó previamente en los diez foros de Consulta Popular, tendríamos que las 4 mil ponencias de las 6 mil personas participantes, contienen las demandas consensuadas del sector para el actual periodo gubernamental. De este modo, la segunda forma de incursión antes dicha, parece la indicada porque la experiencia que se describe en este capítulo, está inscrita en el ámbito gubernamental y los proyectos que sobre educación desarrolla la Universidad Pedagógica Nacional, no escapan a la orientación de las políticas generales del sector, particularmente del Subsistema de Educación Básica.

#### **3.1.1 La educación de los adultos en el marco del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.**

En principio quisiéramos destacar que en el programa nacional sobre la educación, uno de los cuatro grandes rubros está dedicado a la educación para

adultos. Si bien se reconoce que la ampliación de la cobertura y calidad de los servicios son el propósito que se declara para todos los niveles, tipos y modalidades, se marcan prioridades. La atención preferente, se dice, será para la Educación Básica y los grupos vulnerables (rurales y urbanos marginales, discapacitados, migrantes, indígenas y mujeres). El rezago y la pertinencia de los servicios educativos son otros de los retos que se asumen en el programa. Estos últimos aspectos no propios de los sistemas formales escolarizados, sino en buena parte constituyen las problemáticas de la Educación de Adultos.

Resulta interesante saber que la Educación Permanente se reconoce como una tendencia inevitable y por esa razón se plantea la necesidad de crear mecanismos para institucionalizarla, y bajo esta idea de cambio previsible, se da amplia apertura a las tecnologías de la información (Programa de Desarrollo Educativo: 1995/2000:1995:9-15).

El documento señala que la educación para adultos está destinada a la población de 15 años y más que no ha cursado o concluido los estudios básicos. Planteada la educación básica como un derecho fundamental, la alfabetización es la *"puerta de acceso al patrimonio cultural de la humanidad"*, dice el documento en su parte diagnóstica. En contrario, el analfabetismo es el principal obstáculo que limita las posibilidades del individuo para mejorar sus condiciones de vida, contribuir al desarrollo de su comunidad y participar en la vida social.

Se considera el rezago educativo como un factor que frena el desarrollo del país, por ello, el principal desafío en la educación para adultos lo representa la falta de atención educativa que en el nivel básico afecta al 60 % de la población mexicana adulta. Según el diagnóstico cerca de 35 millones de personas carecen de la escolaridad mínima, universalmente aceptada. Se valora de manera importante esta tarea, cuando se dice:

*"La carencia de habilidades fundamentales como la lectura, la escritura y el ejercicio de las matemáticas dificultan todo proceso de educación posterior y minan la capacidad de las personas para enfrentar las diversas circunstancias de la vida. En tales condiciones, se toma prioritario que toda la población adquiera dichas destrezas esenciales, algunas de las cuales ciertamente pueden lograrse mediante procesos informales, mismos que la educación deberá reconocer y valorar para generar nuevos aprendizajes" (Ibidem: 100).*

Para el desarrollo de estos compromisos educativos el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) es una de las instituciones más importante, pero no la única. Otras dependencias oficiales son los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS), los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), así como el Instituto Mexicano del Seguro Social, la Secretaría de Salud, la Secretaría de la Defensa Nacional, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social y otras instancias de carácter autónomo y privado (también participan en programas de alfabetización, primaria, secundaria, en la capacitación para el trabajo y en tareas de educación comunitaria). Los CEBAS, dentro de estas instituciones,

constituyen un ejemplo que abre el abanico de ofertas educativas de alfabetización, primaria y secundaria para adultos, al ofrecer servicios educativos encausados al autoempleo, la preparatoria abierta y el apoyo educativo a los padres de familia.

Los datos estadísticos que esgrime el diagnóstico de este documento, podrían significar un reto para probar la vocación de servicio de cualquier educador de adultos. La referencia numérica evocaría la imagen de un pesado fardo cargado cuesta arriba que empequeñecería cualquier acción, pero que terminará por paralizar si se considera la complejidad del trabajo reeducativo que plantean las personas adultas y atípicas: ancianos, indígenas monolingües, migrantes, "niños de la calle" y personas con necesidades de empleo que les permita dejar la condición de grupos vulnerables. Elegante adjetivo para negar la exclusión, que en algunos casos, podría significar hasta el estar fuera de la esperanza.

En cierto modo pareciera que así es, pues al rezago educativo se le asocia con los efectos que generan las condiciones de extrema pobreza de estos sectores, que según las cifras oficiales (1992) es el siguiente: el 26 % de la población adulta que no sabe leer y escribir tiene 45 años de edad y el 6 % de la población analfabeta tiene entre 15 y 19 años de edad. Se afirma que una de cada cuatro personas analfabetas es indígena y que los estados de mayor población indígena son los que tienen mayores tasas de analfabetismo y en éstas, las mujeres son quienes tienen los más altos índices de marginación. Los estados con estos problemas son Chiapas, Oaxaca y Guerrero; tal vez por esta razón la actual administración gubernamental haya decidido enviar a personal de la SEDENA para otorgarles "protección", dado que en su condición de extrema pobreza los vuelve altamente "vulnerables" como en el caso particular de Chiapas. Por contraparte los estados con menor índice de analfabetismo son, por similitud estadística, aparte de Nuevo León y Baja California, Distrito Federal, Chihuahua, Coahuila y Sonora. Interesante contraste: el Norte *versus* el Sur.

Respecto a las ofertas de atención educativa para adultos se reconoce que existe una ausencia de modelos diversificados, desarticulación entre los programas educativos, las metodologías empleadas no responden a las características, necesidades e intereses de los educandos; asimismo, no se recupera ni valora la práctica, saberes y experiencias de los adultos y regularmente se les aplican los mismos modelos educativos de los niños del sistema formal escolarizado. Aparte de que las evaluaciones privilegian lo cuantitativo sobre lo cualitativo, los agentes educativos no están preparados. Particularmente en el caso del INEA, el personal que oferta el servicio son educadores voluntarios cuyos niveles de formación es bastante diverso y no siempre ligado al trabajo educativo.

El documento es interesante porque reconoce como cambiante y compleja a la educación para adultos. Las personas analfabetas por efectos del desuso de la lecto-escritura pierden estas habilidades o no logran superar el uso mecánico que

supondría la alfabetización como una competencia comunicativa. De igual modo se acepta que el abandono de los estudios y las tasas de reprobación no han logrado, a pesar del trabajo realizado, reducir de manera sustancial el rezago. La heterogeneidad de la población es un serio problema ante la uniformidad de los modelos educativos pues han resultado poco flexibles y pertinentes. Así a la diversidad de edades, conocimientos, destrezas y niveles socioculturales se suman las diferencias entre las poblaciones rural y urbana, incluso las diferencias de género son importantes.

Ante este panorama el PDE 1995/2000 fija como meta:

*"...en el año dos mil, todos los adultos del país de 15 años y más que deseen cursar o continuar estudios, encuentren opciones formativas y de capacitación que se adecuen a sus aspiraciones y requerimientos. Se trata de establecer las condiciones para que todos los mexicanos encuentren en la educación una vía para su desarrollo y superación personales" (Ibidem:112).*

En lo concreto se anticipa una reducción del analfabetismo al 7 %, un avance superior al 50% de la oferta de servicios de capacitación para el trabajo y la disponibilidad del Sistema de Certificación de Competencias laborales para las principales actividades generadoras de empleo. Asimismo se contempla hacer una profunda reforma de los servicios educativos del nivel básico para los adultos y lograr la coordinación de las instituciones y los organismos correspondientes a fin de que se logren flexibilizar modelos y programas, renovar los materiales de apoyo, reformular las prioridades y diversificar las estrategias. Se contempla asimismo incorporar a los medios de comunicación electrónica y a las instituciones de la sociedad civil.

Con base en estos propósitos los lineamientos que se fija el programa tienen que ver con la revisión de los fundamentos conceptuales sobre educación de adultos, reorientar el funcionamiento de las dependencias, instituciones y programas hacia el desarrollo de capacidades fundamentales, flexibilizar los sistemas y programas, diversificar la oferta educativa y desarrollar mecanismos de normalización y reconocimiento de aprendizajes empíricos y competencias laborales.

En razón de estos lineamientos se describen de manera sintética algunas acciones. Entre ellas está el actualizar el soporte conceptual a partir de las más recientes experiencias en el campo. En particular se buscará articular la alfabetización con la educación básica, reorientar al uso de la lecto-escritura y (no sólo relacionada con la educación básica) junto con el cálculo básico, utilizarlos en la solución de problemas del ámbito de la salud, alimentación, derechos humanos, cultura, trabajo y otros necesarios para la vida cotidiana. Se buscará el mecanismo social de reconocimiento de las habilidades y saberes del adulto; en este sentido, el INEA instrumentará el Nuevo Enfoque para la Educación Básica de Adultos (NEEBA), una vez superada la etapa experimental que se cita en el documento.



Se buscará desarrollar las capacidades fundamentales en los adultos con escasa escolaridad, de ahí que los programas de educación comunitaria tiendan a establecer mecanismos de participación social y de vinculación interinstitucional, sin dejar fuera la participación de organizaciones sociales y productivas dentro de las cuales están las empresas, sindicatos, asociaciones civiles y organizaciones campesinas.

Respecto a los sistemas y métodos educativos se consideró a la formación y actualización de los agentes educativos. Se promete la revisión del modelo de operación basado en el trabajo voluntario, sin embargo, pareciera que la tendencia de incorporar jóvenes con bachillerato y de servicio social de los egresados de instituciones de nivel superior, continuará, según se dice, por la probada efectividad de este modelo. Sería interesante analizar los resultados de la "ciudadanización" de las funciones militares. Paulo Freire, si viviera, seguramente tendría una opinión sobre esta "innovación educativa".

En el mismo sentido se anuncia que el énfasis en los procesos y métodos ahora será ahora sustituido por el enfoque basado en resultados. En el propósito de mejorar la calidad educativa se vuelve necesario un sistema de evaluación preciso y oportuno. Se menciona la creación de los sistemas de acreditación y certificación de la educación básica.

La efectividad de la educación para adultos, se dice, tendría que estar estrechamente ligada con los proyectos de vida de los educandos y una condición para ello es la diversificación de la oferta entre la población con especial atención a las mujeres de escasa escolaridad de las zonas urbano-rurales marginadas. El INEA y el CONAFE serán las instituciones que participarán, esta última mediante el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE).

Se adecuarán finalmente los programas de educación para el trabajo y capacitación mediante mecanismos que permitan el reconocimiento de habilidades y destrezas empíricas y su respectiva certificación mediante el Sistema Normalizado de Competencia Laboral y el Sistema de Certificación de Competencia Laboral.

### **3.1.1.1 Los medios de comunicación en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.**

Sin duda un gran reto para quienes insertos en el ámbito de la comunicación educativa, formulan respuestas para las muchas tareas sugeridas en el PDE. Desde la visión del programa gubernamental, el desarrollo tecnológico ha desencadenado cambios que para el ámbito educativo, se traducen en acciones importantes si lo que se pretende es dar respuesta a las situaciones surgidas de un mundo cada vez más interdependiente. Se reconoce que: la rápida obsolescencia del conocimiento, el reenfoque sobre los valores y actitudes de los

educandos por sobre el manejo de información, así como repensar a la educación como una práctica que va más allá de la niñez y la juventud son, entre otros muchos efectos, algunos que ya se aprecia, han provocado las nuevas tecnologías de la información. Decididamente se les reconoce a estas tecnologías y a los medios de comunicación de masas, como agentes educativos informales que han trastocado a las instituciones educativas tradicionales como la familia y la escuela. En este sentido se recomienda:

*"...la educación ha de esforzarse por emplear estos medios para enriquecer la enseñanza en sus diferentes tipo y modalidades; igual importancia tendrán en la educación informal (Ibidem:11).*

Tanto en el apartado sobre educación básica como sobre el de educación para adultos los medios ocupan insistentemente un lugar sea en la versión de medios de comunicación sea en el concepto de recursos didácticos. En el subapartado 3.5ss a los medios electrónicos se les concibe como de apoyo a la educación, como agentes de socialización, orientación y difusión de información y conocimientos. A la información, por su parte, se le da un carácter estratégico, útil para los diferentes campos de la vida social.

Se acredita el potencial educativo de los medios, sin embargo, no dejan de concebirse como "auxiliares didácticos", pues facilitan y enriquecen el proceso de aprendizaje y tienen la posibilidad de llevar el servicio educativo a las poblaciones dispersas y de difícil acceso.

Con el video, el audiocasete, el disco compacto, el disquet y el texto impreso, se contribuirá al logro de los objetivos del sistema educativo nacional, al mejoramiento de la calidad y, al ampliar y diversificar la cobertura, se insiste, se dará permanencia a los servicios educativos, en particular los de educación básica. Después de valorar positivamente los 30 años de experiencia de la telesecundaria, la descripción del inventario mediático al servicio educativo, pareciera ser un argumento decisivo para convencer que se cuenta con el equipamiento para realizar estas tareas. De estos destacan como elemento central el Sistema EDUSAT desde el cual se puede transmitir imágenes (6 canales de televisión), sonidos (21 canales) y datos. Los centros educativos que reciben una señal televisiva lo hacen a través de más de 10 mil antenas parabólicas y para estas fechas se prevé que habría 14 mil planteles dotados con esta infraestructura. Se previó la coordinación interinstitucional de aquellas entidades gubernamentales con infraestructura comunicativa, entre ellas: la Unidad de Televisión Educativa, el Instituto Politécnico Nacional, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Universidad Pedagógica Nacional, el Colegio de Bachilleres, Radio Educación, los Canales 11 y 22 de televisión y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.

Aún cuando la ley señala como obligación de los medios de comunicación masiva el contribuir a los fines de la educación (artículo 74 de la Ley General de Educación), se tiene la duda acerca de si es promesa, advertencia o sólo buenas

intenciones el fomentar la participación de la radio y la televisión privadas. Al hacerse extensiva esta ley para las empresas de servicios de telecomunicación, nos parece que la duda también se hace más laxa.

En los medios audiovisuales, informáticos e impresos se finca la estrategia de extender los programas educativos y sociales que contemplan la modificación y combinación de las modalidades educativas escolarizadas, mixta y no escolarizada.

Los medios electrónicos como apoyo a la educación básica escolarizada. Sobre este punto se reconocen dos usos y se pretende extenderlos al salón de clases. El primer uso consiste en la transmisión de contenidos curriculares en el medio televisivo con la orientación de un maestro por grupo y de textos y guías impresas, semejante al modelo de telesecundaria. El segundo se distingue por completar la labor del maestro en el aula. Y para este caso se deberá proporcionar a las escuelas programas televisivos y material audiovisual de contenido educativo y cultural para cada nivel y materia, de tal modo que se amplíen y refuercen los diversos temas curriculares. Para ambos casos se proponen las siguientes acciones: ampliar la cobertura de la telesecundaria (50 % más para el año 2000, con respecto al ciclo escolar 1994-1995), producir material audiovisual complementario para los temas, materias, grados y niveles calificados como de difícil aprendizaje; se procurará que al término del sexenio las escuelas públicas cuenten con videotecas y equipo necesario para recibir y grabar los programas transmitidos por EDUSAT. Se impartirán los cursos de verano por televisión para secundarias y los de carácter propedéutico para egresados de primaria y secundaria.

En este mismo tono se evalúa la importancia y conveniencia de incorporar la informática educativa y se estima que, a mediano plazo, la introducción de la computadora al aula será un objetivo alcanzable. Reconocemos como alentador que:

*"Los medios electrónicos serán un valioso instrumento para reforzar y complementar la acción de actualización y superación del magisterio mediante programas especiales diseñados para mostrar metodologías de aprendizaje, experiencias didácticas, formas de organización escolar y ejemplos alternativos de práctica de la enseñanza, entre otros temas. Resulta altamente prioritario que las Escuelas Normales del país y los centros de maestros cuenten con infraestructura y los materiales audiovisuales y de informática, que permitan a los docentes acercarse a las nuevas tecnologías, **no sólo para conocerlas a fondo, sino también para evaluar su eficacia en la práctica educativa y desarrollar ellos mismo nuevas aplicaciones.**" (el subrayado es nuestro y lectura de la cita debería considerar los capítulos 1 y 2. *Ibidem*: 91).*

La propuesta destaca que se incorporará al maestro, por convencimiento, al uso de los medios de comunicación en el sistema escolarizado formal. ¡La situación planteada debería ser considerada como un ámbito de oportunidad para los comunicólogos!

### **3.1.1.2 Medios de comunicación y educación para adultos en el PDE 1995-2000.**

Son los apartados 3.5.2 y 3.5.3 del PDE en donde se plantean los propósitos y las acciones con medios de comunicación incorporados a la educación de adultos.

Es en el punto relativo a las acciones sobre Educación Básica en donde se menciona el compromiso de implantar un nuevo modelo educativo semiescolarizado y a distancia, pero en este caso, destinado a las secundarias para trabajadores. Particularmente la educación a distancia se percibe como un sistema para atender a grupos específicos. En este sentido se toma como referente el artículo 33 de la Ley General de Educación, en el cual se señala el compromiso de las autoridades educativas de impulsar la creación de sistemas de educación a distancia como una medida para el cumplimiento del derecho a la educación con equidad e igualdad de oportunidades en el acceso.

Se valoran positivamente las capacidades de distribución de información y conocimientos a distancia, así como los grados de interactividad con los usuarios. Todo ello como resultado de la suma funcional de los diferentes soportes: la televisión, la radio, el video, el audiocasete, el texto impreso, la informática y la tutoría. De ahí que se consideren valiosos los formatos como el de la teleconferencia, mediante el cual se profundicen temas específicos.

Para reducir el rezago educativo en el nivel de la secundaria para los adultos se considera la incorporación de la red EDUSAT y la participación de canales televisivos estatales y privados. Los materiales audiovisuales existentes serán seleccionados y adecuados para apoyar los materiales impresos, diseñados conforme a las características de los adultos (de ser cierta esta condición ¿por qué no ha cambiado el estado de marginación de la educación de adultos?).

Respecto al papel de los medios como vehículo entre comunidad y escuela, el programa gubernamental señala que se promoverá en el mediano plazo la instalación de un canal abierto con contenidos educativos y culturales destinado a la población en general y a los padres de familia en particular. La programación será alimentada por la red EDUSAT y los temas abordarán contenidos sobre: salud, nutrición, ecología, derechos humanos, ciencia, tecnología, deportes, etc. La ampliación de la red EDUSAT a las zonas rurales y marginadas permitirá hacer de la escuela el eje de un proyecto integral de educación comunitaria a distancia. Se prevé que los centros escolares recibirán la señal en horario vespertino y los fines de semana. Los propósitos de este proyecto son incluir educación inicial no formal, orientación a padres de familia, apoyos a la alfabetización, formación para el trabajo, derechos y mejoramiento de la calidad de vida de la población, entre otras posibles líneas temáticas.

De manera reiterada se plantea que la modalidad a distancia será no solo una forma de adquirir conocimientos sino también una manera no formal de acreditarlos.

Se anuncia elaborar programas especiales y videos para padres de familia y maestros acerca de la forma en que los menores deben ver y analizar los contenidos de la televisión comercial.

En el marco de objetivos y metas para la educación de adultos están presentes, a lo largo del documento, algunas acciones con medios de comunicación en su sentido amplio y medios de comunicación en su acepción didáctica. En el tema de la revisión conceptual se reconoce la importancia de volver a definir contenidos y materiales de estudio en la Educación de los Adultos y, en ese contexto, se ubican las nuevas orientaciones sobre la alfabetización contenidas en el Nuevo Enfoque para la Educación Básica de Adultos (NEEBA), y operativizadas por el INEA.

De la revisión de los propósitos y acciones contemplados en el PDE/95-2000 no queda más que la impresión de que la dimensión de la práctica comunicativa, multiforme y compleja, ha adquirido un lugar preponderante en los documentos oficiales. Aunque en el planteamiento global hay claridad en su orientación operativa, aun habrá que esperar para disipar la duda respecto a sus resultados. Sobre todo, si como se aprecia en el discurso, los medios son concebidos como artefactos que privilegian la funcionalidad instrumental transmisiva y la lógica hipertecnificada, anticipa la interactividad como un modelo dominante para la individuación del aprendizaje. Ambos aspectos en realidad inducen a la idea del "mediacentrismo", puesto que ignoran la observancia del proceso, en su sentido de favorecer la apropiación de espacios y objetos de mediación, acentuar la implicación (interlocución) y trabajar la modificación de las relaciones a favor de las experiencias y saberes compartidos (intragrupales e intergrupales).

### **3.1.2. La educación de adultos en la Universidad Pedagógica Nacional.**

El artículo 3º del Decreto que crea a la Universidad Pedagógica Nacional (25 de agosto de 1978) señala que de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional, la universidad como institución educativa tendrá como tareas la docencia de tipo superior, la investigación científica en materia educativa y la difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura general. Asimismo como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, ésta le asigna como propósitos los de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación y de acuerdo a las necesidades del país (Decreto que crea la UPN:1980:8-9).

Aunque por su generalidad en el decreto de creación no se ubican

específicamente las acciones de la educación de adultos, sí constituye el marco normativo que le justifica su existencia a partir del proyecto de 1984, en lo relativo a los programas de formación en donde se consignan los de nivel de licenciatura. Entre ellos los de administración educativa, pedagogía, educación básica y *educación de adultos*. Estos programas a su vez derivan del balance de los primeros 6 años de actividad institucional y que el Proyecto Académico recoge en los siguientes objetivo:

- Contribuir al desarrollo profesional del magisterio en servicio, particularmente el de educación básica, como programas de formación, actualización y superación académica, así como apoyar la formación de especialista en educación que demanda el sistema educativo nacional.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país, transformando la práctica educativa, generando nuevas alternativas pedagógica y rescatando lo mejor de la tradición educativa mexicana y universal.
- Compartir con instituciones afines las tareas relativas a la formación, actualización y superación del magisterio nacional.

Con base en los anteriores objetivos se orienta la investigación educativa y la difusión, así como también se caracteriza a la docencia que además del nivel licenciatura desarrollará programas de postgrado (**Proyecto Académico UPN: 1985:1-6**). Sin embargo, este Proyecto Académico estuvo vigente hasta 1988; después de ese año, la institución transitó por varios momentos de reorientación interna que se sintetizan en el Proyecto Académico de 1993. Documento transitorio aunque actual en tanto no se dé por concluido el proceso de la reestructuración institucional, iniciado realmente a partir de la descentralización administrativa en 1994.

Este documento nuevamente recoge los principios definidos en el decreto de creación, sin embargo, se propone un giro a la estructura organizacional y concepción funcional de las tareas sustantivas. Así las tareas de docencia, investigación y difusión se mantienen aunque su funcionalidad, se plantea como un modo de articulación integral de las acciones en la dimensión de ámbitos de intervención. Asimismo la estructura académica ahora descansará ya no en la división por áreas académicas sino en la idea de campos problemáticos, dentro de los cuales cobrarán vida los diferentes proyectos y programas institucionales (El campo problemático está concebido como una delimitación de la realidad educativa y de competencia institucional donde se compromete a intervenir de manera significativa. Comprende la interacción entre sujetos, ámbitos y procesos y posibilitan delimitar área de estudio e intervención. **Proyecto Académico 1993, 1993:11-29**).

Los tres campos problemáticos identificados son inicialmente: la Formación de Profesionales de la Educación, el Desarrollo de la Educación Básica y el de **Procesos Educativos y Cultura Pedagógica**. Con el Campo de Formación de Profesionales de la Educación se pretende atender la formación y el desarrollo

profesional de maestros, formadores de docentes, directivos y especialistas en educación, el de Desarrollo de la Educación Básica contribuirá a mejorar la calidad, equidad y pertinencia de este nivel educativo conforme lo marque el Sistema Educativo Nacional; y el campo sobre Procesos Educativos y Cultura Pedagógica buscará la recuperación, reflexión, innovación e intervención de los procesos pedagógicos escolares y no escolares, que permitan la formación de destrezas, culturas básicas de los educandos y provea de sentido a la praxis educativa. Sobre el tercer campo hay un reconocimiento de su poco impacto, pero también se acepta que no se puede dejar de atender.

Es en el campo sobre Procesos Educativos y Cultura Pedagógica en donde nuevamente se ubican los programas de atención a la educación de adultos. Si tomamos en cuenta la caracterización de este campo, su inserción parece pertinente. Al respecto se menciona:

*"Los procesos educativos y de socialización que se desarrollan en diferentes ámbitos escolares y no escolares —escuela, familia, grupo de iguales, uso del tiempo libre e influencia de los medios de comunicación social— generan valores, actitudes, destrezas y conocimientos, que conforman una cultura en general y una cultura pedagógica en particular. En la escuela se generan procesos educativos que, tradicionalmente, han sido estudiados en forma separada de los procesos de socialización que experimentan los sujetos en su entorno sociocultural. Es necesario vincular ambos para investigarlos e intervenir en ellos, a fin de promover la capacidad de aprendizaje de los alumnos (Ibidem:43).*

Bajo este planteamiento los compromisos que se contemplan son:

1. Propiciar la innovación educativa y la recuperación de la cultura pedagógica, con base en el estudio sobre el sentido social de la educación local, regional y nacional.
2. Formular estudios y propuestas acerca de las condiciones y los procesos socioeducativos en distintos ámbitos comunitarios.
3. Analizar los medios de comunicación social y su influencia en los procesos educativos de manera que su influencia sea relevante y significativa en la calidad de la educación.
4. Continuar con el diseño de propuestas para la formación de agentes educativos que den respuesta a las necesidades sociales y culturales de distintas comunidades.

Acotados los compromisos, las líneas de desarrollo académico para este campo problemático son: Cultura magisterial, Procesos educativos y de socialización dentro y fuera de la escuela, Medios de comunicación educativa, Educadores y procesos educativos no escolares, así como los Procesos educativos interculturales. Las particularidades del nuevo Proyecto Académico quedan tipificadas para su acción en el Plan Institucional de Desarrollo, el cual fue aprobado por el Consejo Académico en 1994.

En relación con la línea de desarrollo Educadores y Procesos Educativos no

Escolares, se definen los sujetos y se reconoce el compromiso. Puntualmente citamos:

*"Hay un amplio sector de sujetos que desempeñan una función educativa mediante prácticas no formales de educación permanente y que requieren fortalecer su preparación pedagógica. La universidad reconoce esta realidad y se propone dar respuesta a las necesidades de formación, reconocimiento y revaloración de estos educadores. Para ello... elaborará propuestas de formación y actualización en diversas modalidades, incluyendo el uso de los medios de comunicación social; ofrecerá asesoría en la materia a organismos gubernamentales y no gubernamentales; promoverá el intercambio y la sistematización de experiencias, así como la divulgación de la producción académica relacionada con estos temas" (Plan Institucional de Desarrollo:1994:107).*

Como se podrá ver, aún cuando de manera puntual el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 no involucra directamente a la Universidad Pedagógica como una instancia vinculada con la educación de adultos, de manera general, no la descarta. La posibilidad de acción se observa cuando el PDE habla de coordinar acciones en el nivel federal y estatal entre las instituciones gubernamentales en materia de educación básica, de actualización y superación de docentes (*Op. cit.:* 57).

Ahora bien, si es en el Proyecto Académico de 1993 donde se incorpora y ratifica la experiencia institucional en materia de educación de adultos, ¿cuáles son las particularidades de esta línea de trabajo?

### **3.1.3 El Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA).**

Tres años después que se crea la UPN, el Área de Docencia abre la Licenciatura en Educación de Adultos, pero la baja matrícula obliga a considerar su pertinencia y se cierra temporalmente en 1986. No se abandona este campo y entre 1986 y 1994 se elabora primero el Programa de Formación para Educadores de Adultos (PROFEDA) y después de 10 años (revisión de objetivos y propuestas) lo sustituye el Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA). Es bajo estos programas que se desarrollan diferentes propuestas de formación entre ellas: la Especialización en Formación de Educadores de Adultos y la Maestría en Educación de Adultos. Sin embargo es en el nuevo contexto del Proyecto Académico de 1993, cuando se definen las propuestas que dan origen al PROIDEA en 1996. Bajo el cobijo de este documento se desarrollan actividades de actualización y formación de docentes en servicio, ubicados en diferentes ámbitos. Conviene decir que el PROIDEA es un documento que no sólo sustituye al anterior PROFEDA, sino que además incorpora las propuestas surgidas en los foros nacionales: *"Políticas y prácticas educativas con la población adulta en el México de hoy"* y *"Retos y perspectivas de la educación de adultos en México"*, ambos realizados en 1994 y 1995, respectivamente, en la Ciudad de México (PROIDEA (Documento de trabajo):1996:28).

Entre los puntos que emanaron de sendos foros fue la necesidad de emprender



acciones tendientes a la profesionalización del educador de adultos y que se resumen en las siguientes demandas:

- Elevar el nivel de escolaridad y ampliar las opciones para la formación del educador de adultos;
- Mejorar las condiciones laborales y económicas;
- Proporcionar los elementos y condiciones necesarias para el desempeño de la labor docente de este educador;
- Aumentar los presupuestos asignados a la educación de adultos;
- Buscar la coordinación de las diferentes instituciones oficiales y de la sociedad civil que participan en este campo;
- Vincular a la educación básica con los programas de desarrollo comunitario y de capacitación en y para el trabajo; e
- Impulsar una concepción amplia de la educación de adultos que supere el nivel básico de la educación y contemple la capacitación para el trabajo, el desarrollo sociocultural de la comunidad y la educación ciudadana.

El PROIDEA es el proyecto que actualmente justifica y permite el desarrollo y replanteamiento de aquellas actividades relacionadas con la formación de educadores de adultos, como las siguientes: la Especialización en Formación de Educadores de Adultos (9 generaciones), la Maestría en Educación, campo: Educación de Adultos (dos promociones); y dentro de la actualización, los cursos sueltos sobre temáticas afines (Capacitación en y para el trabajo, Educación y género, Trabajo grupal y otros relacionados con la Educación Popular (estos últimos en colaboración con el Consejo de Educación de Adultos para América Latina, CEAAL) y una oferta diferenciada de diplomados. Los diplomados son: la Educación Básica con Adultos (1 promoción), Políticas Públicas y Demandas Sociales en la Educación de Adultos (1 promoción), el Aprendizaje de los Adultos (2 promociones) y la **Práctica Educativa con Adultos** (5 promociones).

Otras actividades han sido la organización de los foros mencionados párrafos anteriores y el trabajo por convenios interinstitucionales. De los convenios el que parece pertinente señalar es el que ha permitido trabajar el diplomado Sistematización de las Prácticas Educativas de los Adultos, el cual después de su evaluación en la etapa piloto, se impartió a dos delegaciones del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (**LIEDA** {Documento de trabajo}:1996:21).

### **3.1.3.1 El diplomado la Práctica Educativa con Adultos.**

Es en el conjunto de las actividades de actualización de la Universidad Pedagógica en donde se insertan las propuestas de los diplomados que se ofertan desde el PROIDEA.

Así como los cursos de actualización y en el conjunto los otros diplomados, cada uno, desarrolla algún eje de formación, el de la Práctica Educativa con Adultos

(PRAEDA), se ha centrado en el trabajo docente.

El diplomado PRAEDA se pone en marcha en marzo de 1993. Fue la primera vez que se ofertaba la propuesta bajo el supuesto de que, si bien la licenciatura había sido una opción de impacto limitado, el diplomado, junto con la especialización en Formación de Educadores de Adultos, cubrirían dos frentes diferenciados por sus niveles de atención, aunque complementarios según los perfiles de los destinatarios. De tal modo que la EFEDA atendería a los educadores con perfiles universitarios que demandaban una especialización, mientras el diplomado, se ofrecería a los educadores en activo con poca escolarización, pero con más de tres años de experiencia.

Lo que a continuación se expone sólo contempla las 4 promociones que se trabajaron en el periodo 1993-1995, pues aunque la quinta promoción se impartió en el ciclo 1997-1998, la propuesta formativa se repitió sin muchos cambios debido a la emergencia con la que se abrió, ya que el Programa de Actualización de la institución, había sufrido una suspensión que duró más de un año.

#### **3.1.3.1.1 Características generales del diplomado PRAEDA.**

Con cinco promociones el PRAEDA resulta la propuesta más trabajada. El diplomado ha tenido cambios en el modelo operativo y ajustes en la temática, sin embargo no se ha logrado realizar una evaluación que obligue a replantear a fondo la metodología, la articulación de los ejes de formación, los enfoques y la convergencia teórica, así como tampoco medir el efecto formativo en la población atendida. Sin embargo, ha constituido una fuente importante de "pistas" operativas, teóricas y metodológicas que han permitido replantear nuevamente la licenciatura en Educación para la Personas Jóvenes y Adultas e impactado en el diseño de los otros diplomados ofrecidos a partir de 1994.

Este diplomado se ha trabajado en la modalidad semiescolarizada (se asiste un día completo ó 2 medios días a la semana), pensando que esta forma resuelve los problemas de tiempo, compromisos laborales y familiares, además de que las instituciones y centros de trabajo de los educadores no resultan muy afectados por las ausencias del personal que participa con el equivalente a una jornada laboral. Aunque se asiste a clases es el estudiante quien tiene que realizar un esfuerzo importante para realizar un conjunto de actividades "extraclase" durante los demás días de la semana, en razón de la organización de sus tiempos y demás actividades personales. Aunque se considera la figura del asesor, esta no ha funcionado con regularidad.

El diplomado está organizado operativamente en dos trimestres y dos momentos de evaluación: uno particular en razón de las características de cada curso o seminario y otro general que ha su vez contempla una evaluación colectiva parcial al término del primer trimestre y la final, al concluir el segundo.

Los destinatarios son educadores con 3 años de experiencia en el campo y aunque tengan la escolaridad básica como mínimo, el requisito de estar frente a grupo, es obligatorio. Las 4 promociones en la práctica nos ha mostrado que quienes más asisten son aquellos educadores con una formación media/superior (generalmente concluida o un equivalente como carrera técnica) y egresados de disciplinas como: medicina, agronomía, economía, arquitectura, etc.

Aunque se considera importante la formación antecedente, la experiencia en campo es un elemento básico, pues según se ha observado, la práctica ha asido un referente pedagógico que compensa las diferencias de formación, además que el problema de la heterogeneidad se transforma en posibilidad de aprendizaje, debido a que la versatilidad de situaciones, problemáticas, ámbitos y procedencias, favorecen la comprensión y estudio del campo. Otro aspecto importante del diplomado es que se busca considerar las expectativas y necesidades de formación de los participantes.

El PRAEDA ofrece una panorámica del campo pero también busca aprovechar lo que traen los educadores en términos no sólo de experiencias, sino también de problemáticas que al socializarse, los aspectos comunes se transforman en materia de trabajo y de aprendizaje.

El diplomado tomó en cuenta que las instituciones y agencias dedicadas a atender a la población adulta, no siempre cuenta con recursos suficientes para ofrecer programas de formación amplios y variados en modalidades y niveles. De ahí que en el caso de la Universidad Pedagógica se reconociera como ámbito de oportunidad de intervención, el:

*"...asumir su responsabilidad frente al reto de una innovación curricular que obligase a plantear prerrequisitos y normas de ingreso y egreso diferentes, que posibiliten a los docentes de adultos se actualicen y formen. Todo ello sin detrimento de la calidad y eficiencia en los programas de formación y actualización" (Programa del Diplomado PRAEDA. Docto. de trabajo, 1993:13).*

Los objetivos del diplomado son. **1) Introducir a los participantes en el campo de la educación de adultos, en su diversidad de prácticas, así como a las disciplinas teóricas vinculadas; 2) Construir un espacio de reflexión en donde, desde la experiencia, se revise la práctica educativa con los aspectos teóricos convergentes al campo; 3) Propiciar una visión integral sobre la educación de adultos a partir de los elementos prácticos y teóricos propuestos.**

La metodología que soporta el diplomado se finca en la concepción de los Grupos Operativos. Como eje del aprendizaje en grupo orienta de modo general los aportes de los restantes cursos en el nivel procesal, y aunque los demás cursos conservan la autonomía en sus contenidos, ninguna de las materias ignora la reflexión colectiva como una condición para confrontar la teoría y la práctica. Ejercicio importante si se considera que favorece la revisión y problematización

de las prácticas.

Otro eje lo constituye la sistematización de experiencias de los educadores de adultos. Mediante la tematización de las experiencias que cada cual trae al aula y su revisión en colectivo, se favorece su comprensión como una etapa previa a la problematización de la práctica educativa individual.

El diplomado PRAEDA está integrado por 6 cursos equivalentes a 210 horas/clase. De manera sintética los cursos y seminarios son:

- a) El trabajo grupal (seminario) tiene el propósito de favorecer la participación y el aprendizaje en grupo —teórico y vivencial— en donde el educando se apropie de aquellos elementos que le permitan la comprensión de los procesos grupales y al observarlos, oriente su intervención de un modo más pertinente que contribuya al aprendizaje.
- b) Enfoques de la educación de adultos (curso teórico). Proporciona una visión de conjunto de las posiciones pedagógicas, políticas y filosóficas que han dominado en el campo de la educación a partir de la II Guerra Mundial y desde un marco histórico, comprender sus implicaciones en las prácticas educativas contemporáneas.
- c) Teoría del aprendizaje en las personas adultas (curso teórico). Desde la perspectiva psicopedagógica se analizan las teorías que explican los procesos de aprendizaje y cómo éstas pueden ayudar a comprender este proceso en el educando adulto.
- d) Elementos socioculturales de la práctica educativa. A partir de una revisión sobre las diferentes concepciones de la cultura y sus principales agentes de socialización se analizan sus implicaciones en el trabajo educativo y comunitario de los educadores.
- e) Introducción a la investigación educativa (seminario). La finalidad es acercarse a las posturas teóricas y metodológicas de esta área para que a partir de apropiarse de alguno de los modelos, el participante aborde y profundice con herramientas científico-sociales algunas de las problemáticas que afectan su trabajo.
- f) **Elaboración de material didáctico (seminario-taller)**. El propósito es revisar en los planos teórico y técnico las herramientas que median la relación pedagógica. Pero, más allá de aprender nuevas técnicas, se puntualiza en la recuperación de experiencias y en el análisis de modelos alternativos a los recursos didácticos tradicionales. Dado que los educandos tienen experiencias en el empleo y elaboración de estos "auxiliares" didácticos, el seminario contempla un nivel teórico que permita la comprensión de las limitaciones y posibilidades de didácticas de los recursos desde un enfoque comunicacional.

Respecto a la acreditación. De modo general todas las materias tienen que acreditarse, pues sólo de esta forma se obtendrá el diploma respectivo. En lo particular se contemplan criterios mínimos como el de la asistencia (80%), desarrollo y participación en las actividades extra/clase recomendadas, así como

la entrega de los trabajos parciales y de fin de curso o seminario (Cfr.:Programas del diplomado PRAEDA. Docto. de trabajos,1993:13;Ibidem:1994: 6 y 1995:10).

### 3.1.3.2 El perfil de los grupos.

A continuación describimos porcentualmente las cuatro promociones, pero conviene advertir que con los datos recuperados de los archivos, sólo se ha logrado construir una idea aproximativa del caso, pues desafortunadamente las fichas de registro --que en su momento se aplicaron--, no siempre recabaron los mismos datos además de que los estudiantes tampoco proporcionaron la información requerida. Sería importante reconocer que no se tomó en cuenta el valor de la evaluación y sus efectos reorientadores a mediano plazo como producto de hacer seguimiento cuidadoso de los proyectos formativos. Hecha la aclaración recomendamos al lector considere las cifras como un instrumento ilustrativo de este ángulo de la experiencia de intervención.

La edad promedio de estos educadores se ubica en el rango de entre 20 y 30 años y la experiencia promedio de los alumnos que se han interesado en esta propuesta de diplomado está en el rango de 1 a 5 años aunque es particular cómo educadores de toda una vida, después de su etapa productiva, en la etapa previa a la jubilación, se incorporan a la educación de adultos. De ahí que aunque pocos, sí hay educadores con más de 20 años de trabajo educativo, desde luego no todo el tiempo con adultos.

El grado de estudios se ubica en el nivel superior, no obstante que como se precisa en los requisitos de ingreso del diplomado, el propósito era el de incorporar a los educadores que tienen el grado mínimo de educación básica. El 3.0 % tiene la formación básica, el 26.5 % la educación media/superior, el 50.7% la educación superior y el 1.5 %, aun sabiendo que el diplomado ha sido diseñado para educadores con escolaridad mínima, participó en igualdad de condiciones a pesar de tener estudios de postgrado.

Aunque ha sido bajo el porcentaje de participantes con este nivel, pues el diplomado no se pensó para este tipo de destinatarios, ha resultado interesante observar cómo las experiencias que cada cual trae produce una experiencia educativa particular. Un aspecto de ellos es que los saberes del campo de trabajo han funcionado como marco de nivelación de la heterogeneidad de perfiles; ha sido también elemento que valoración de los saberes "empíricos" y fuente de contenidos, al tematizar las situaciones de aprendizaje, vivencias y formas de enfrentar situaciones difíciles (Ver cuadro: Perfil de los educadores de adultos del diplomado PRAEDA 93/95).

Usos comunicativos de los medios en la EdA

Cuadro 4: Perfil de los Educadores de Adultos del Diplomado PREDA 1993-1995.

Total de alumnos	Rangos de edad			Grado d/estudios				Figura laboral Dominante.	Años de experiencia			
				Claves: B: básica, M/S: media superior S: superior P: postgrado * Pasantes.					Rangos: A: 1-5, B: 6-10, C: 11-20, D: 20 ó más			
Promociones/ Grupos	20/30	31/40	41/50	B	M/S	S	P		A	B	C	D
I 26				2	7	15		Coordinadores: 7 de 24 Asesores: 4 de 24 Promotores: 3 de 24 Otros: 10/24	10	8	5	2
23				1	11	18	2	Directivos: 7/20 Coordinadores: 6/20 Docente: 5/20 Otros: 2/20	7	10	6	
II 26								No hay fichas de registros				
III 32	4	7			10	17 (*10)		Instructores: 10/32 Técnico docente: 9/32 Coordinadores: 4/32 Otros: 8/32	10	10	4	
IV 25	13	8	3	1	7	17 (*9)		Técnico docente: 6/21 Coordinadores: 6/21 Instructores: 3/21 Otros: 6/21	11	4	5	
<b>Totales</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>35</b>	<b>67</b>	<b>2</b>	<b>89</b>	<b>38</b>	<b>32</b>	<b>20</b>	<b>2</b>
132	35(26%)			108(80%)				89(66%)	92(69%)			

El educador de adultos es una figura, en definitiva, polifacética. Su perfil en muchas ocasiones obedece a las características de su trabajo, otras a las del enfoque sobre la tarea educativa, en ocasiones responde al perfil profesiográfico y no falta quien experimente una identidad confusa de su quehacer, fruto de la autodevaluación de su identidad como agente educativo. Así tenemos que existen alfabetizadores (en el caso del INEA, a partir de 1998, se ha centrado en el rezago educativo; por tanto, la figura de alfabetizador tendrá que ser revisada pues ahora la prioridad es la educación básica), capacitadores, promotores sociales, "misioneros culturales" (figura histórica que aun se mantiene viva como práctica, aunque ya no se esgrima como argumento en los discursos políticos), animadores socioculturales, educadores populares o como en el caso del INEA, los técnicos docentes, asesores y promotores comunitarios. En las cuatro promociones del diplomado PRAEDA la figura dominante ha sido la de coordinador (de microregión en el caso del INEA o de proyecto en el caso de las organizaciones no gubernamentales) con el 15.9%, le sigue en importancia la de Técnico Docente con el 11.3 % y en tercer lugar los Docentes e Instructores con el 9.8 % respectivamente. Un dato que podría ser significativo es que la figura del alfabetizador sólo la reconocen el 0.7 % de los educadores.

El perfil profesiográfico. Entre los educadores de adultos se cuentan filósofos, historiadores, trabajadoras sociales, sociólogos, agrónomos, veterinarios, comunicólogos y técnicos profesionales diversos como contadores o especialistas en algún trabajo artesanal. Sin embargo dominan aquellos que tienen como formación antecedente las Ciencias Sociales con el 11.3%, le siguen en segundo lugar los profesionales de la educación con el 9.0% y en tercer lugar están los psicólogos quienes participan con el 6.8 % (Ver el cuadro citado, en particular la columna sobre la figura educativa dominante).

Su procedencia ha sido también diversa. Del ámbito gubernamental han asistido educadores del Instituto Mexicano del Seguro Social, de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, del Instituto Nacional para la Educación de Adultos, de los Centros de Enseñanza Extraescolar (CEDEX), de los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS), del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), de la Cámara Nacional de la Industria de la Construcción, entre otras. De la parte no gubernamental han participado Educadores Populares de la Coordinadora Regional del Sur, Mujeres para el Diálogo, Casa y Ciudad y Empresas Solidaridad, entre otras. Cabe advertir que la mayor parte de los asistentes han provenido de las instituciones gubernamentales. Lo cual, de algún modo, se refleja en las demandas y expectativas. Entre ellas destacan: disminuir la deserción, saber cómo aprenden los adultos, conocer técnicas para el manejo de grupos, elaborar material didáctico y elaborar propuestas de formación para profesionalizar asesores y alfabetizadores.

Si bien es cierto que hasta el momento no se ha logrado evaluar con profundidad el diplomado PREDa, existen algunas opiniones generales cuya tendencia ha sido, de manera indicativa, el favorecer el reconocimiento de su identidad gremial y revaluación de su trabajo docente. Ciertamente esta apreciación cualitativa no es mensurable, instrumentos como el cuestionario evaluativo y las apreciaciones personales en las evaluaciones de cierre de cursos, reivindican en términos generales la figura del educador y su quehacer. Este indicador resulta importante pues de sobra es conocida la precaria remuneración del educador de adultos.

### **3.2 Descripción y análisis del seminario/taller Elaboración de Material Didáctico en la Educación con Adultos.**

El corte temporal del período 1993/1995 nos ha permitido acotar la descripción y el ordenamiento de la experiencia de intervención.

Desde que en marzo de 1993 se ofrece el diplomado PRAEDA hasta la 4ª promoción que concluyó en julio de 1995, se han atendido un promedio de 96 de 132 estudiantes inscritos, todos ellos distribuidos en 5 grupos a razón de 22.2 alumnos. Del total de alumnos el 72.7 % han logrado concluir satisfactoriamente el programa de estudios. El 10.6 % no acreditaron y la deserción se estima en 16.6% (Ver el cuadro: La experiencia de intervención, período 1993/1995 en donde

están expuestos sintéticamente algunos detalles adicionales que completarán la idea global sobre esta propuesta de intervención).

**Cuadro 5: La experiencia de intervención, periodo 1993/1995.  
Cronología del seminario/taller Elaboración de material didáctico.**

Periodo y promoción Promociones:4 Inscritos:132	Total de alumnos		Observaciones generales
			Claves: A: acreditados D/NA: deserción y no acreditados
Primera promoción Marzo 93/Agosto 93  Curso sabatino. 20 hrs.	39	10-- -	En esta promoción se atendieron 2 grupos. Uno por petición expresa y otro formado a partir de la convocatoria regular de la UPN. En el primer grupo los educadores trabajaban con educandos recluidos en los Centros de Readaptación Social del D. F. Y es la razón de que predominaran abogados y psicólogos, En el segundo la composición era más heterogénea aunque predominaban los que trabajaban en el INEA y el DIF
Segunda promoción Octubre 93/Abril 94. Curso sabatino. 60 hrs. 2 trimestres.	18	8	Un grupo de composición heterogénea. En este grupo se incorporan 4 egresados de la Especialización, interesados en la temática. En esta promoción se hacen ajustes de contenido al programa. A partir de esta promoción el seminario/taller se trabaja en los dos trimestres.
Tercera promoción. Julio 94/Febrero95 Curso sabatino. 60 hrs. 2 trimestres	19	13	Un grupo de composición heterogénea. Igualmente, en este grupo participan egresados de la Especialización en Formadores de Adultos, interesados en la temática (3).
Cuarta promoción. Marzo 95/Julio 95 Curso sabatino, 40 hrs.	20	5	Un grupo de composición heterogénea. En esta promoción no se trabaja el seminario: trabajo grupal. Nace la inquietud de sistematizar la experiencia de intervención.
<b>Totales</b>	<b>96</b>	<b>36</b>	No se incluyen en los porcentajes a los egresados de EFEDA porque no se tiene registro de sus perfiles.

Como se expuso en el proyecto del presente trabajo de tesis, consideramos que la revisión de este periodo será suficiente para mediante el ejercicio de sistematización obtener aquellos elementos mínimos que vuelvan a la participación del comunicólogo, una intervención de mayor pertinencia. En un plano más general, asimismo, esta revisión permitirá dimensionar las posibilidades de acción de las Ciencias de la Comunicación en la comunicación educativa, ámbito éste que gradualmente se ha convertido en un campo específico pero de ineludible amplitud si consideramos los tres ámbitos que Jaime Trilla distingue en la educación: el formal, el no formal y el informal (Cfr. TRILLA, B. Jaime. *Otras educaciones*:1993:11-37).



### 3.2.1 Caracterización de la propuesta.

El séminario/taller Elaboración de Material Didáctico constituye una de las seis materias de la propuesta de contenido del diplomado PRAEDA.

El primer diseño de esta materia (1993) consideraba de modo general la idea un taller para elaborar, previo diseño, materiales didácticos. Los contenidos posibles en consecuencia, hacían pensar en un espacio para el trabajo "manual" en donde lo teórico tuviera una expresión técnica y operativa.

En el contexto del diplomado el taller sería una opción práctica que aligerase la carga de contenidos teóricos de los demás cursos. La perspectiva pedagógica animaba el adiestramiento sobre técnicas, procedimientos y modelos sobre cómo elaborar estos materiales por los educadores.

Con esta idea general sobre la materia, la invitación a participar es antecedida por un breve debate, digamos disciplinario, en donde se consideró variar la perspectiva hacia un enfoque comunicativo. Al final la temática consideró el segundo enfoque y la idea del taller prevaleció.

Si en la primera promoción del diplomado esta experiencia se impartió bajo la noción de taller, a partir de la segunda, y tomando en cuenta las observaciones de los propios alumnos, la materia se confirma como espacio de aprendizajes prácticos, pero se tiene claro que debería ser además un lugar para el reconocimiento de las experiencias y un espacio para la confrontación entre teoría/práctica. Es decir, nació la necesidad de reconocer a los educadores no sólo con sus necesidades sino también con sus conocimientos y, con estos elementos, emprender la búsqueda de nuevas opciones para el trabajo educativo.

En el periodo que se describe siempre se enfrentó de diferente manera a los grupos de las distintas promociones. Aunque el programa de la materia permaneció aparentemente invariable, visto con mayor atención, las propuestas sí variaron de manera gradual en términos de la precisión, acotamiento y pertinencia. Si se compara la propuesta de la primera promoción con la cuarta, se identificarán las modificaciones.

Es en el transcurso de las promociones en como se llega a confirmar la necesidad de un espacio de tareas prácticas (taller), pero en el que además se incluyera la revisión de lo realizado (nivel reflexivo). La confrontación de la propuesta educativa con la realidad nos obligó a reconocer las necesidades y experiencias que traían consigo los educadores. Por esta razón la idea de convertir este espacio del taller en un lugar de búsqueda y de respuestas por lo menos diferentes a las del tipo tradicional, exigió respuestas no sólo prácticas sino además novedosas. Así la búsqueda de propuestas novedosas tendría que partir primero de valorar lo que se ha hecho y después, con los elementos de la teoría

(confrontación), acercarse a las innovaciones. Para lograr esto nos pareció importante incorporar el concepto de seminario. Este cambio obedeció, como se verá más adelante, a que en los años iniciales del trabajo docente los educadores se habían enfrentado a los grupos no siempre en los mejores términos y con la formación idónea. Este asunto de los materiales didácticos casi todos lo aprendieron en la marcha: ¡viendo y haciendo, después vino la teoría!

El título de la materia no se ha modificado por razones administrativas aunque, debido a los ajustes, bien merecería hacer un cambio. No sólo de nombre, sino de contenidos en razón de las experiencias y de reflexiones que se han ido incorporando. De manera particular los cambios que ha sufrido el seminario/taller han tocado a las temáticas, el enfoque (De la comunicación en general a la comunicación educativa en particular), las actividades prácticas, la ubicación del seminario/taller en el conjunto del diplomado, el encuadre en términos del tiempo así como también a la estrategia pedagógica. A partir de estos cambios y en el contexto de las reflexiones de este trabajo, es un hecho la necesidad de modificar el seminario/taller en varios planos en donde las nociones que tendrían que aparecer serían: los medios educativos, la educación de los adultos, el enfoque comunicativo, las estrategias de uso o quizás metodología de uso y desde luego valorar los resultados de la mixtura del seminario y el taller.

### **3.2.2 El enfoque comunicativo y los propósitos.**

Si contrastamos el programa del seminario/taller de la primera promoción con los que se aplicaron después, se percibirán cambios de orientación que de algún modo son la expresión de las fases de acercamiento al tema y a la práctica de los educadores de adultos desde la perspectiva de la comunicación social. Desde nuestro punto de vista, estas fueron: buscar la pertinencia disciplinaria en el campo, desmitificar la omnipotencia técnica de los medios (relativizando las virtudes de la funcionalidad técnica del artefacto) y ampliar la observación global sobre el proceso comunicativo de los grupos que superase el esquematismo de la teoría comunicativa.

Así a la etapa primera le correspondió un programa cuya orientación fue la "enseñanza" de destrezas técnicas para producir materiales didácticos eficaces. Desde el lado educativo se miraba la pertinencia del comunicólogo en el manejo operativo de medios educativos y conocedor de "todas las técnicas" para fijar infaliblemente los contenidos de la enseñanza en la mente de los educandos. La tarea que cumpliría el seminario/taller en esta orientación, sería la de constituirse en un espacio que aligerase la carga teórica de los demás contenidos del diplomado. Se respondía a la demanda que se planteó desde la perspectiva pedagógica.

En una especie de autodistanciamiento, el aporte del comunicólogo se miró con mayores reservas. Y en efecto, no fue muy difícil reconocer que la *"expertés*

*multimediat* que otros habían depositado en el comunicólogo, no era tal. En realidad, dudamos que sea posible. En este reconocimiento, originado a partir de las más diversas necesidades y expectativas de los educadores, se optó por orientar la propuesta hacia la concientización del educador como comunicador de saberes. La desmitificación de los medios de algún modo fue consecuencia de lo anterior.

La idea de sensibilizar al educador como un agente comunicador en las situaciones educativas, obligó a superar el esquematismo en la comunicación. Sin embargo nos limitaba la necesaria objetividad para analizar el punto desde las mediaciones. Ciertamente no se tenían muchos elementos a la mano para acercar al educador a la vivencia de lo comunicativo. A lo sumo se contaba con nociones sobre la importancia de reflexionar juntos, tener las mismas oportunidades en la interlocución, que no hubiera excluidos, que predominara la tolerancia, etc., es decir, buenas intenciones. Estas precondiciones resultaron herramientas poco "agarrables" para concientizar al educador sobre su rol de comunicador, sin embargo, la insistencia nos llevó a lo que los psicólogos llaman el "juego de roles". Que el educador se asumiera como una persona necesitado de decir y sentirse escuchado, simple y llanamente. Que ejercitara la experiencia de ponerse en el lugar del otro y que con esta actitud, argumentáramos, ya no sobrevaloraría la falta de técnicas o se lamentaría por no dominar un medio educativo, sino que como persona, en plena voluntad de ponerse en contacto con un "otro", esta se valdría de todos elementos disponibles a su alcance para hacerse entender. De este modo las limitaciones respecto al uso y la falta de materiales didácticos resultarían relativos pues el docente y el grupo, juntos, buscarían formas propias para lograr poner en común sus ideas, reflexionar, cuestionarse o acordar las reglas para el "qué decir y el qué callar". La noción de participación creativa fue una proposición útil que nos acercó a escudriñar en los planteamientos de las competencias comunicativas, considerando las habilidades y capacidades naturales y culturales de los individuos.

En el intento de superar la comprensión del proceso comunicativo por vía de modelos esquematizados, poco a poco se fue revelando una estrategia para vivenciar este proceso, como proceso de aprendizaje. La proposición suponía un trabajo inverso al estudio de la comunicación descrita gráficamente. Es decir, la comunicación como un proceso a estudiarse no partiría de la visión ideal, sino del propio grupo de educandos. La estrategia de trabajo se orientó hacia transformar la clase en un espacio de encuentro en donde los participantes podrían exponer sus experiencias, reconocer sus aciertos y reflexionar en sus fracasos. El tema: el empleo de los materiales didácticos en las situaciones educativas. De este modo se fueron tematizando las intencionalidades, los contenidos, las circunstancias del contexto, los aspectos prácticos, los educandos y el educador, por lo menos, esta fue la guía inicial. Pero si la sistematización es una etapa de cierre, en nuestro caso, significó un alto en el camino para reiniciar una vez que se lograra tener mayor certidumbre de lo que se ha hecho: *"cuando no sepas a dónde vas,*

*mira de dónde vienes*”, dice el viejo y conocido refrán; y es este el caso.

Otro ángulo desde el cual se puede valorar la pertinencia del enfoque comunicativo en la propuesta de intervención, son los objetivos del programa. De modo general estos se han mantenido desde la primera promoción y hasta la cuarta, quizás con algunas variantes en los focos de atención. Las modificaciones, en todo caso, tendrían que tomarse como rectificaciones temáticas para alcanzar los objetivos de formación.

La propuesta en su conjunto pareciera, a la distancia, pertinente; porque frente a la diversidad de los contenidos del diplomado PRAEDA (aportes socio-históricos, metodológicos, psico-sociales y político-culturales), el seminario /taller no se ha perdido en la amplitud del discurso pedagógico, no se ha psicologizado, ni tampoco, frente a lo previsible, se ha convertido en una propuesta técnica y funcional, vaciada de contenido, sin una propuesta orientadora. Hay un aporte comunicacional tanto teórico como práctico. Por supuesto que revela limitaciones en las áreas de las aplicaciones específicas —entiéndase didácticas particulares: alfabetización, ciencias experimentales, trabajo comunitario, etcétera—, sin embargo, en el campo de la educación no formal e informal, pareciera que el aporte comunicacional aun es prometedor pues frente al discurso contestatario de la escuela tradicional hay vertientes emergentes que parecen redimensionar la práctica comunicativa, abriendo el universo de intervención en un amplio espectro del que se alcanzan a ver dos universos, diferenciados tan sólo por una preposición: *educación con medios y educación para los medios*.

Los objetivos del seminario/taller han sido los siguientes:

#### Objetivo general:

***Aproximar al participante mediante la reflexión y el manejo de medios y estrategias didácticas, al conocimiento de la Pedagogía de la Comunicación aplicada al campo de la educación de adultos.***

#### Objetivos particulares:

- A) *Reflexionar en torno al rol del docente como comunicador de saberes.*
- B) *Ejercitar el manejo de recursos, medios y estrategias didácticas, desde una perspectiva comunicacional, en situaciones educativas concretas.*
- C) *Motivar al educador de adultos para que promueva en los educandos el desarrollo de competencias comunicativas que los habilite como EMIRECs en los procesos educativos.*

La experiencia de la primera promoción permitió asentar la propuesta en razón de las demandas de los educandos, las posibilidades del programa y las limitaciones del seminario/taller en el conjunto del diplomado y en la especificidad de los grupos. Para octubre de 1993 se comprendió que el propósito aproximativo de la propuesta era adecuado. Había muchas dudas, muchas preguntas sin respuesta y las valoraciones eran una amenaza ante la veleidad de la autocomplacencia. No

obstante la inquietud de saber cómo trabajan los "otros" fue particularmente un elemento que gestó un conjunto de reflexiones que, durante la 3ª y 4ª promoción, constituyeron la motivación principal para la sistematización de este trabajo.

Considerando lo anterior valgan los siguientes comentarios acerca de los objetivos particulares y su movimiento de acomodamiento" en el contexto del diplomado. Aspectos tales como la reflexión, el manejo de los medios educativos, el enfoque comunicativo y la motivación para hacer del aula un espacio público de interlocución. Las pretensiones de favorecer la reflexión, por ejemplo, en realidad era factible. No sólo porque se propusiera desde el eje metodológico del diplomado sino porque al incorporar los saberes y las experiencias de los educadores, la reflexión era casi una demanda natural del grupo, al negarse a repetir modelos o aspectos técnicos que ya ellos conocían.

Respecto al propósito de ejercitar el manejo de recursos, no era muy comprometedor. Se podía practicar el empleo y la elaboración de algunos materiales, el problema sería cuando los educadores plantearan demandas puntuales. Este objetivo fue una criterio táctico para contener la dispersión de las demandas, en la medida que se dejaba la puerta abierta para abordar tanto medios como estrategias, léase técnicas grupales.

La motivación quedaba como una convocatoria abierta y su cumplimiento tenía que ver más con el educando que con el seminario/taller. En todo caso lo que quedaba del compromiso era dar suficientes y convincentes argumentos para que el educador reconociera la importancia de favorecer la práctica comunicativa en sus grupos.

Para la segunda promoción se identificaron aquellos ajustes de contenido ligados más con el enfoque disciplinario que con lo temático. Lo primero afectaba lo segundo. Pero los ajustes era importante atenderlos, pues estaban comprometidos en los objetivos. Uno de ellos fue ciertamente el que obligó a reubicar la propuesta de la Pedagogía de la Comunicación, pues aunque no se dejó fuera la concepción del Lenguaje Total sí se replanteó y se optó por trabajar en el marco de la Comunicación Educativa bajo la perspectiva de que se constituía como campo (El lenguaje total en el sentido que lo planteara Antoine Vallet en 1962 y que años después Francisco Gutiérrez introdujera en el ámbito educativo latinoamericano. *Op. cit.*:1975:157). Esto daba mayores márgenes para "jalar" elementos teóricos desde distintos referentes, pues la diversidad de demandas se reflejaba en las temáticas y las prácticas que proponían los estudiantes. Sobre este aspecto, por ejemplo, había quien demandaba conocer sus aspectos técnicos para el uso cotidiano del pizarrón,. Otros educadores, identificados más con lo popular, necesitaban orientación de cómo trabajar en las comunidades rurales o urbanas, propuestas de comunicación y qué propuestas. Pero había quienes simplemente, bajo el supuesto de que los materiales didácticos, eran un asunto de técnicas y su estandarización, solicitaban los

modelos y los artilugios para que un mensaje audiovisual resultara óptimamente persuasivo. No faltó quienes extralimitaron las características del educando adulto, al creer que los materiales didácticos eran asunto de alta especialización.

Respecto a las estrategias didácticas hubo quien se desencantaba cuando no se presentaban las "nuevas técnicas" para dinamizar al grupo y de estas las más exitosas. Las expectativas eran muchas y diversas pues en las técnicas descansaban las soluciones a varios problemas del aprendizaje: como el aburrimiento, la falta de interés, la "pobre" memorización. Hasta la deserción, se pensaba, podría ser resuelta.

Situaciones como las anteriores obligaron a repensar el objetivo general y para la promoción de 1995. En el programa del seminario/taller **Elaboración de Material Didáctico para la EdA** aparecía en los siguientes términos:

*"Aproximar al participante al estudio y práctica de los medios educativos y/o materiales didácticos en el campo de la educación de adultos"*  
(Cfr. DOMINGUEZ, V.A. Docto. de trabajo, 1995:9).

En el plano de los objetivos, como se observará, se fue más reservado en sus alcances. Parecía un retroceso. Frente a este paso hacia atrás, lo que se mantenía era la expectativa de aprender a manejar técnicamente los recursos disponibles en el aula y producirlos bajo los criterios infalibles de la persuasión: audiovisuales o textos instruccionales técnicamente bien producidos, juegos didácticos súper creativos y nuevas técnicas antiinsomnio que mantuviera activo al grupo, incluso si este fuera personal de vigilancia nocturna que asistiera a un curso sobre análisis estadístico de la balística.

Ante esta pretensión de hacer del educador de adultos un "ingeniero de la conducta" en lugar de un educador apto en varias competencias pedagógicas, el retroceso sacaba a flote las propuestas de estudiar simplemente las prácticas de los educadores, a cerca de cómo se empleaban los recursos didácticos. Era un intento por reaprender no tanto los modelos teóricos existentes, como las experiencias exitosas y fracasos de los educadores.

Otro aspecto que se modificó en el objetivo general fue el de los materiales didácticos. En el supuesto de que en un seminario de este tipo se podrían aprender las estrategias didácticas y el manejo de los medios didácticos, descansó la propuesta de un taller en donde se enseñarían (de un modo práctico) técnicas para producir y manejar los medios educativos. Después del gradual aprendizaje del comunicólogo sobre este campo, se logró distinguir entre elaboración de materiales didácticos, uso de medio didácticos y diseño de estrategias didácticas. Convencidos de la distinción, no obstante, se comprendió que la confusión no era sólo nuestra sino de modo general, un problema disciplinario. Por lo menos esta es la impresión del lector si se revisa el glosario de términos elaborados por Adela Goxen, cuando trabajó en este documento bajo

el Proyecto multinacional de Capacitación para Profesores en el Area de Curriculum en América Latina en 1976 (Cfr. Glosario de términos utilizados en América Latina en el Area de Desarrollo Curricular, 1976:72. En este trabajo se corrobora que no hay un total acuerdo respecto a la clasificación, definición y jerarquización de los recursos didácticos, aunque sí, en la concepción de su función auxiliar).

Más allá de las definiciones instrumentales, sin embargo, los materiales didácticos generan un difícil debate cuando se les reconoce que como objetos para el aprendizaje, son portadores de concepciones y modelos de afrontar el mundo y aprehenderlo. Así los diseños, las normas de uso, las prescripciones de producción, e incluso los contenidos, son reflejo de posturas teóricas que no siempre son compatibles.

Las diferentes experiencias con los grupos han obligado a diferenciar los niveles de trabajo sobre el tema entre los que al final se han definido: la elaboración de material educativos, propiamente dichos, técnicas y modos alternativos de uso de los medios educativos y diseño de estrategias con medios para la educación, todas ellas desde el marco de la comunicación educativa. La demanda de conocer "dinámicas grupales", en el sentido de técnicas motivacionales de los grupos, no se han incorporado como temática porque este aspecto tocaría en turno abordarlo al seminario sobre Trabajo Grupal.

No obstante se ha dado espacio para trabajar el punto cuando en el contexto de los medios educativos, estos las incorporan como en el caso del "audiodebate" o el "discoforo".

El nivel de abordaje de las temáticas. Desde el principio y hasta la cuarta promoción se ha confirmado que el tema de los materiales didácticos o medios educativos es amplio e insuficiente el tiempo para agotarlo en 40 ó sesenta horas. Incluso, si se reconoce la heterogeneidad de las necesidades y las demandas de los participantes en el diplomado, bien se podrían organizar múltiples talleres o cursos atendiendo a: contenidos (matemáticas, español, derechos humanos, etc.), destrezas (intelectivas, manuales o estéticas), perfiles de grupo (analfabetos, invidentes, reclusos, indígenas, migrantes o mujeres), incluso por la tipología de los medios (modelos tridimensionales, medios audiovisuales, gráficos o de bajo costo). Estos últimos aún podrían diversificar las opciones: a) por el nivel de elaboración de contenidos; b) por los modelos de uso; c) por las estrategias (promocionales, educativas, publicitarias, propagandísticas) y c) por el diseño y construcción de soportes como se propone desde enfoque de las llamadas "Tecnologías apropiadas", por ejemplo: construcción artesanal de retroproyectores, cámaras fotográficas caseras y todo aquello que siendo de bajo costo posea las cualidades para transformarse en medio educativo (Cfr. FAINHOLC, B. La tecnología educativa propia y apropiada. Democratizando el saber tecnológico, 1990: 83).

Desde luego también se podrían diseñar propuestas considerando las

modalidades educativas: sistema de educación abierta y sistema de educación a distancia sea en la versión multimedia con soportes tradicionales, sea en la versión que modelan lo soportes informáticos y de telecomunicación (sistemas interactivos).

Cuando en el diseño del primer programa del seminario se fijo el propósito en términos de aproximación al tema, hoy modestamente habrá que reconocer en esta precisión, una respuesta temerosa ante la incursión en el campo del dominio pedagógico. Sin embargo, las necesidades e intereses planteados por los participantes, nos llevan a pensar que objetivamente se tendría que ratificar este nivel de abordaje del seminario/taller. En particular hacemos referencia a la propuesta del grupo de la 4ª promoción que sugirió diseñar diplomados a partir de tipos de medios o bien un amplio programa sobre comunicación educativa (Evaluación colectiva al término del 2º. Trimestre, julio de 1995).

El seminario/taller ha mostrado su pertinencia como opción introductoria al tema. Sin embargo, ¿cuáles serían los aprendizajes visibles para los participantes en este espacio? Tendríamos que valorar los objetivos particulares. No obstante quisiéramos concluir el punto sobre el nivel introductorio del seminario/taller. Este propósito hoy resulta claro y en el contexto del diplomado ha mostrado su utilidad para desmitificar a los medios educativos de aquellos atributos que los han convertido en herramientas casi mágicas y que de algún modo se resumen en expresiones tales como *"vale más una imagen, que mil palabras"* (curiosa frase que contradictoriamente necesita las palabras para elogiar las virtudes de los mensajes icónicos).

Como propuesta introductoria ha servido, también, para descubrir la riqueza interna que se juega en las prácticas educativas de los adultos. Mediante este ejercicio se perseguía el particularizar al educando adulto y superar la opinión de que los materiales educativos son "aptos para todo público si están bien elaborados". Igualmente ha permitido poner atención en el educando, como sujeto activo, en el proceso y en la situación educativa, concebida como ámbito comunicativo complejo y cambiante.

Los objetivos particulares. En las cuatro promociones (1993/1995) las temáticas y las actividades desarrolladas en el seminario/taller fueron los puntos de anclaje de los objetivos particulares y por esta razón variaron en los programas subsecuentes. Pero el hecho de que hayan orientado la propuesta formativa, no significa haberlos alcanzado. Haría falta, para ello, una evaluación a fondo que mostrara el efecto formativo en los egresados. Pero esta, no la tenemos. No obstante queremos destacar los siguientes aspectos.

El planteamiento de que el docente se asumiera como un agente comunicativo en el aula es producto de la negación de que los comunicólogos sólo pueden hacer aportes en relación con el plano técnico de los medios. Así, el propósito se orientó



a motivar la reflexión del educador de adultos sobre sus posibilidades desde la mediación del docente, de favorecer un alto índice de comunicación en vez de actuar y actualizar rutinas que anulan y frustran los actos comunicativos que influyen en el aprendizaje.

Aunque en el inicio de la experiencia este propósito estaba apoyado en el rol de los emisores voceros (Cfr. PRIETO, C. D. *La fiesta del lenguaje*, 1986:57-75), poco a poco la tematización de este aspecto llevó a la noción de las mediaciones. Pero más que el análisis teórico de esta figura lo que interesaba era la reflexión de los estudiantes sobre las implicaciones de su actuación en el espacio del aula, en el efecto psicológico de su intervención para aproximarse al contenido y modelar la interrelación (recordemos la Pragmática de la comunicación, punto referido en el capítulo 1), o en las implicaciones de sus rutinas cotidianas (efecto sociocultural) mediante las cuales se pautan o modelan las relaciones entre docente y grupo y entre los miembros del grupo como entidad colectiva particular.

En este sentido el objetivo C era consecuencia del objetivo A (V. p.22 y anexo A: Programa del seminario/taller *Elaboración de material didáctico*). Una vez que el educador de adultos comprendiera la importancia de su papel como agente dinamizador o empobrecedor de la comunicación en el salón de clases, cabría la posibilidad de que entendiera que cada individuo del grupo y el grupo como totalidad social, podría modificar el ámbito de recepción pasiva en un espacio con altos índices de interlocución. Se pretendía motivar al docente para que con su intervención el estudiante se involucrase como sujeto activo (sea apropiándose de los medios educativos en el aula o simplemente, sintiendo suyo el espacio áulico), y a partir de favorecer la inclusión del otro, el estudiante adulto, desbordase su expresividad a través de cualquier medio disponible. La propuesta de la Pedagogía de la Comunicación alimentaba de algún modo este objetivo.

En el objetivo B siempre estuvo guardada la idea de enseñar aspectos técnicos bajo la propuesta de taller. Este objetivo mantuvo su orientación general aunque la parte de innovación y alternativa no siempre resultó ser tal. En algunos casos porque el teatro popular, el foro- casete y hasta los títeres, para los "fogueados" educadores populares ya no resultaba tan alternativos sea por la dificultad que representaba elaborar estos materiales sin contar con las herramientas materiales y equipos, sea por el sentimiento de frustración que generaban a veces estas experiencias con los grupos populares (el casete-foro no siempre despertaba el interés de los destinatarios y el teatro popular resultaba difícil por la carencia del entrenamiento riguroso que exige la improvisación).

En otros casos resultó poco atractivo hablar sobre la técnica del pizarrón con maestros con más de 10 años de experiencia. A veces esta situación se tornaba problemática porque si bien era un tema conocido, la duda de saber usarlo "correctamente", era un temor más o menos generalizado. Dentro de este grupo había profesores que no usaban el pizarrón pues en su lugar, sus clases las

apoyaban con el rotafolio y los libros de texto oficiales o simplemente carecían de esta herramienta.

En los grupos de la tercera y cuarta promoción hubo educadores a quienes tampoco llamó la atención el uso de los materiales tradicionales (rotafolio, audiovisuales, materiales de bajo costo, etc.) ni tampoco los medios de comunicación popular. La razón era porque su trabajo era enseñar destrezas técnicas como la mecanografía, el repujado en piel, carpintería, corte y confección, entre otras especialidades.

En las cuatro promociones hubo momentos en que este objetivo — aparentemente fácil por su enfoque práctico—se volvió sumamente complicado. En ocasiones el seminario fue un taller de simulación: hacer creer que se aprende, cuando en el fondo existe la sensación de que no se sabe, que no se sabe. Es decir, la rutina y las experiencias corroboraban que en la educación de adultos, constituyen una infranqueable cortina de hierro que impide ver, oír, darse la oportunidad de redescubrir lo que se hace. Se crea una atmósfera de negación al cambio, aún cuando los objetos educativos, de algún modo, también tengan historia, según la impresión de Pierre Paolo Sassetto, cuando afirma: *“ la historia de la escuela suele ser la historia de sus objetos”* (Op. cit.:48).

### **3.2.3 Temáticas del seminario/taller.**

Las temáticas del seminario/taller se organizaron con cuatro unidades, durante la primera promoción, y después de la segunda y hasta la cuarta promoción, con 3 unidades temáticas (Ver cuadro Programa del seminario/taller. Síntesis de contenidos de los programas de 1993 y 1995).

Durante la primera y segunda promociones las 4 unidades se propusieron desarrollarse, sin embargo, por diversas razones prácticamente sólo se trabajaron las P1/UA y P1/UB, las P1/UC se abordó sólo en relación con los temas de lectura activa de los materiales didácticos, la noción de self media. La unidad P1/UD sólo fue objeto de comentarios aislados debido a que la preocupación de los educadores estuvo centrada sobre los recursos didácticos inmediatos pues les resultaba bastante lejano la idea de “las nuevas tecnologías” (Primavera de 1993).

En la tercera promoción se hacen ajustes temáticos al programa y estos perduran hasta 1995. Se elimina la unidad P1/UD y se replantean las unidades P1/UB y P1/UC. La P1/UA, se conserva de modo general, aunque también sufre modificaciones. Los ajustes temáticos tuvieron su origen en razones del orden operativo (el número de horas se había modificado), pero también de orden práctico, pues así lo demandó la realidad (los participantes fueron muy puntuales y apegados a sus necesidades cotidianas). Las características del grupo también influyeron. Se criticó el lenguaje especializado y su consecuencia obligó a trabajar sobre las problemáticas de sus prácticas que al tematizarlas, el saber empírico

se incorporó como elemento de reflexión. Los ajustes al diplomado también repercutieron en el seminario/taller cuando en la búsqueda de articulación horizontal, los contenidos de las materias intentaban revertir la tendencia hacia la parcelación.

Cuadro 6: Programa del seminario/taller: elaboración de materiales didácticos, 93/95  
*Síntesis de los contenidos.*

Primera promoción* marzo/agosto 93	Cuarta promoción marzo/julio 95.
<p><b>A. Comunicación y educación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación y proceso educativo.</li> <li>• Pragmática de la comunicación.</li> <li>• La comunicación en el espacio escolar.</li> </ul> <p><b>B. El lenguaje total.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico comunicacional y situación educativa.</li> <li>• El entorno como portador de información.</li> <li>• Estrategias interactivas.</li> </ul> <p><b>C. Los self media en la relación pedagógica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La mediación pedagógica.</li> <li>• Lectura activa de los materiales didácticos.</li> <li>• Recodificación del mensaje.</li> <li>• Los self media como alternativa de comunicación.</li> </ul> <p><b>D. Las nuevas tecnologías de la información en la Pedagogía de la comunicación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevas y viejas tecnologías.</li> <li>• Alfabetización para los medios</li> <li>• Mediación pedagógica en la sociedad informatizada.</li> </ul>	<p><b>A. Comunicación y educación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunicación como proceso en el ámbito comunicativo.</li> <li>• La comunicación y la educación de adultos</li> <li>• Los recursos didácticos en la EdA.</li> </ul> <p>(Los medios educativos, las estrategias didácticas y lo alternativo).</p> <p><b>B. Mediación pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las mediaciones en las situaciones educativas (El docente como agente de mediación, los objetos educativos en el espacio escolar).</li> <li>• El educando</li> </ul> <p>(Los hábitos de consumo de mensajes, lectura de contenidos y formas de los materiales didácticos)</p> <p><b>C. La comunicación participativa en la relación pedagógica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunicación participativa como práctica</li> <li>• Los recursos didácticos y el educando participante. (Recodificación del mensaje, el educador como productor)</li> <li>• La multimedia como estrategia.</li> </ul>
<p><b>Observaciones.</b> En el texto se usara la clave: *P1/UA,B,C,D para identificar las unidades de la primer promoción y P4/UA,B y C para las unidades de la cuarta promoción a fin de evitar abusar de los términos.</p>	

Para la cuarta promoción varias cosas habían cambiado. La materia se había convertido de un taller de 20 horas a lo largo de un trimestre a en un seminario/taller de 40 horas repartidas en 2 trimestres. Los contenidos prácticos se habían definido desde una perspectiva teórica menos ambigua y al incorporar las problemáticas cotidianas de los educadores, su tematización ya formaba parte de los contenidos del seminario. En el contexto del diplomado la propuesta de intervención había dejado de ser un apoyo para transformarse en una materia básica (semejante a la que cumplía el seminario de Trabajo Grupal). En la cuarta promoción estas dos materias constituían sendos ejes (práctico uno, vivencial el otro) que se proponían favorecer la revisión de la práctica del educador. Las demás materias complementaban desde otras perspectivas la naturaleza de las prácticas educativas (Cfr.: Programa curricular del diplomado PRAEDA: 1995:10).

Instalados en la cuarta promoción del seminario/taller varias son las situaciones que se mantenían sin resolver. Había la impresión de que los contenidos eran todavía bastante teóricos (lo teórico, cabe aclarar, fue la respuesta a la exigencia

implícita de los estudiantes de la Especialización en Formación de Educadores de Adultos, interesados en la temática. Respuesta obligada no sólo por las demandas para el coordinador del seminario, sino por las implicaciones para el grupo, en términos de los fenómenos de fragmentación, polarización, exclusión y acentuada competencia, instalada en los títulos y la escolaridad, siempre presentes no obstante la riqueza de experiencias de los educadores de adultos "empíricos"). Las actividades prácticas no profundizaban en aquellas temáticas de mayor interés y hasta el momento seguía siendo una dificultad romper con las concepciones instrumentales de los medios educativos y con ellas, sus rutinas de trabajo: ¿qué era lo que impedía que alcanzar el objetivo de alterar las rutinarias tradicionales de los medios educativos y el rol de educador "bancario" por el de facilitador de prácticas comunicativas/participantes en el grupo?

Para 1995 había el convencimiento de que el número de horas del seminario/taller de todas formas, eran insuficientes. No se había logrado aumentar el tiempo y cantidad de lectura para los estudiantes y los contenidos sólo se cubrían parcialmente.

Ante este conjunto de situaciones algunas de las salidas que se encontraron fueron trabajar la Unidad P4/UA y flexibilizar el desarrollo de la P4/UB. En todo caso la estrategia fue tomar los contenidos de las unidades como un marco temático, no necesariamente secuenciado, aunque bajo la idea de desarrollar los temas según se fueran planteando en el contexto del análisis de las problemáticas educativas de los educadores. Su tematización permitiría ir encuadrando las situaciones expuestas, desde el referente teórico. Evidentemente no todas las situaciones planteadas tenían una respuesta, ante lo cual se invitaba a encontrarla de manera conjunta según la experiencia de los participantes. A fin de cuentas nos percatamos de que el seminario tenía un tono demasiado teórico para unos destinatarios, demasiado prácticos. Su sentido operativo y directo impuso el sentido de realidad a la pretensión de volverlos especialistas en el plano teórico.

Otra salida fue ya no preocuparnos por los tiempos y el abarcamiento de todos los temas. Se considerarían de manera importante las experiencias de los participantes, sus necesidades de trabajar algún tipo de material o empleo de medio educativo y según el grado de involucramiento y apropiación de las temáticas y actividades prácticas, sería nuestro avance del seminario/taller. Igualmente, las expectativas sabíamos que no se cumplirían todas, y así se manifestaba desde un principio. Se plantearon las limitaciones a partir de dar una visión panorámica sobre el tema y sus problemáticas. Fue interesante el cuestionario de autodiagnóstico que se aplicó en el grupo y cuyo propósito era reflexionar sobre sus experiencias en tanto usuarios de medios y materiales educativos. Instrumento sencillo de preguntas abiertas, pero cuya importancia consistía en examinar fallas, analizar problemáticas y encontrar salidas alternativas a partir de las propuestas del seminario/taller y de las sugerencias del grupo.

En el plano de la coordinación maduró la necesidad de sistematizar esta experiencia de intervención, a fin de ubicar los desaciertos y mejorar los aspectos que habían mostrado ser útiles en la formación de los educadores. Ya se había acumulado un poco de experiencias pero se tenía dificultad para conceptualizarla para tomar distancia frente a la tematización.

### 3.2.3.1 Los contenidos del programa.

**Comunicación y educación.** La educación bancaria y su condición fundante: *"la cultura del silencio"*, han constituido el punto de partida para mostrar la implicación entre educar y comunicar. La educación bancaria ha sido el *pre-texto* — en la doble acepción, sea como excusa sea como documento previo — pero a la vez una temática rica en reflexiones para anclar el estudio de la comunicación en la práctica educativa.

Ya clásico entre los educadores de adultos, el texto de Freire, ha sido uno de los materiales con los que se inicia el curso. Bajo el supuesto de que la crítica a la educación bancaria sería un disparador para la confrontación entre modelo educativo dominante y la práctica educativa vigente, el tema también sirvió para ubicar el lugar de la comunicación en la reflexión pedagógica. El razonamiento freiriano sobre la educación problematizadora constituyó un punto central en la ubicación del tema de la unidad P4/JA pues, según este razonamiento, en la educación liberadora ya no tenía cabida el acto de depositación y transferencia de contenidos. Sí en cambio, la dialogicidad entre educador y educando, mediante la cual ambos sujetos experimentaban un aprendizaje mutuo.

La educación bancaria y la dialogicidad como una condición fundamental de la educación problematizadora constituyeron dos ejes temáticos del seminario que anclaron la dimensión educativa de la comunicación, en este ámbito, al parecer, estrictamente pedagógico. El primero permitió revisar de manera global la práctica de los participantes, el segundo ubicar a la comunicación y al dimensionarla, motivar a los educadores pensarse implicados inevitablemente en el hecho dialógico.

Ubicado el eje comunicativo, el paralelismo entre la comunicación y las teorías del aprendizaje, ha sido un contenido útil para comprender las finalidades educativas que subyacen en cada modelo, que según la clasificación de G. Laroque estos serían: los modelos imitativos y los modelos afirmativos (**Teorías de la comunicación vs. teorías del aprendizaje**). Así mientras los modelos imitativos se caracterizan por su linealidad en la transmisión de información (del lado educativo piénsese en la educación tradicional, del lado comunicativo en la persuasión), en el extremismo fragmentario, también privilegian al educando (aun cuando esta polarización suponga casi la exclusión del docente). Los modelos afirmativos por su parte focalizan su atención en una entidad sistémica, en donde el tramado relacional se transforma en un mecanismo dinámico de interdependencia, de influencia

recíproca y de coparticipación en la producción del sentido (1988:15-23).

Gabriel Laroque con el modelo interaccional, muestra cómo la comunicación pierde su sentido lineal para transformarse en una relación circular. El modelo fundado en la interacción, al redimensionar el código, lo ubica lejos de la centralidad que antes ocupaba en la comunicación persuasiva. No lo ignora, aunque su relevancia, es relativa puesto que se consideran otros aspectos igualmente importantes. La pragmática de la comunicación nos descubre la complejidad de la estructura relacional y en calidad de tema introductorio, ilustra sobre la importancia de algunos principios que se juegan en todo proceso comunicativo: lo literal y lo metafórico, la metacomunicación (doble plano de la secuencia comunicativa: la relación y el contenido) y la naturaleza bidimensional de los códigos (digital/analógico).

La argumentación a favor de la trascendencia de la comunicación en los procesos de aprendizaje, como se habrá observado, es un propósito central en este primer bloque temático, enfoque el cual, no estaríamos muy de acuerdo en que se considerara psicológico. En todo caso, quizás más psicosocial y cultural si valoramos la importancia de la semiología, a partir de que la primera, puede ser concebida como un sistema de comunicación.

Ubicada la comunicación en la práctica pedagógica con Paulo Freire y concebida la comunicación como una práctica de interacción (Laroque) se buscaba ampliar el horizonte explicativo de los fenómenos comunicativos, siguiendo el ejercicio inductivo, en el sentido transversal. De esta forma la pragmática de la comunicación fue un tema necesario para no quedar atrapados en el esquematismo sugerido por Laroque. Era importante percibir evidencias del proceso de la comunicación. Así los axiomas de la comunicación humana constituyeron un marco explicativo elemental para entender algunos fenómenos de la interacción: las paradojas del educador "democrático", cuya dificultad es renunciar al monopolio de la palabra; la actuación metacomunicativa del cuerpo y en el espacio físico, el signo del cuerpo; las reticencias de un colectivo a modificar sus relaciones de dependencia por unas de tipo simétrico o quizás tan sólo preguntarnos por qué los silencios suelen magnificar la significación de los mensajes (WITTEZAELE, J.J. y GARCIA, Teresa. *La Escuela de Palo Alto*, 1994:95-138; WATZLAWICK, P. *Et. al. Op.cit.* :1991:49-79).

Las temáticas anteriores después de la segunda promoción son las que han permitido desarrollar el tema Comunicación y educación. Sin embargo, a raíz de las reflexiones y preguntas sin respuesta que fueron surgiendo sobre los otros planos de la comunicación, como práctica de interacción, el carácter complementario de la comunicación no verbal y la proxémica creció y tomaron un sentido menos instrumental del que hasta ese momento tenían: observar los elementos "extralingüísticos" como las onomatopeyas en el cómic o los gestos en las imágenes audiovisuales (RICCI, B. y CORTESI, S. *Op. cit.*:1980:26-81 y HALL, E. *La dimensión oculta*, 1978:114-159).

Todavía influidos por los planteamientos de la Pedagogía de la comunicación, entendida como la recuperación de los todos los lenguajes para potenciar la expresividad a partir de su observancia (Lenguaje total), se pensaba que estos planteamientos sobre la riqueza de los nuevos lenguajes, permitirían aplicarlos como herramientas para trabajar una estrategia de *"lectura crítica"*, en particular para los educadores populares o los alfabetizadores, pues junto con ellos, nos preguntábamos la importancia de los medios electrónicos en los procesos de alfabetización y de su influencia para el analfabetismo funcional. En el caso de la proxémica de Hall, llamaba la atención cómo en los grupos escolares, los espacios estaban cargados de significaciones y esto motivaba observar sus posibles efectos cuando se trabajaba en círculos de estudio o en las filas tradicionales. En realidad sólo eran señalamientos dispersos pues sólo se tenía la sospecha de un posible efecto.

El segundo contenido de la primera unidad cumplía con la tarea de presentar una panorámica sobre los recursos didácticos en la educación de adultos (KAPLUN, M. *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, 1985:225-247 y SALGADO, R. *Et. al. Producción y uso de materiales en la postalfabetización*, 1985:7-35).

Si bien estaban las bases para comprender la imbricación entre educación y comunicación y el convencimiento de superar la concepción transmisiva de la comunicación, ahora, parecía importante que se entendiera a la comunicación como una estructura de interaccional y una práctica de grupo. Con Mario Kaplún se encuentra una sencilla manera de mostrar la educación problematizadora y dialógica con la comunicación participativa de la Educación popular. La comunicación participativa al no privilegiar ni los contenidos ni los efectos de las intencionalidades educativas, toma como elemento central el proceso y en esta perspectiva, señala Kaplún, la participación de los sujetos trasciende las relaciones unilaterales y de depositación, rasgo importante de la educación bancaria. Los Emirecs son las figuras protagónicas en este planteamiento y constituyen la cimiento para conceptualizar a la comunicación como un proceso horizontal y de grupo. En este contexto la comunicación participativa pasa a ser un objeto más de la educación pues, es mediante ella, que se constituye la participación social.

El lector, si es un aguzado conocedor de la Educación Popular, ya tendrá en este momento demoledoras críticas ante el cruce temático hecho en razón de los autores y lecturas seleccionadas. Sin embargo, tanto posturas como autores, han favorecido la comprensión de la convergencia entre comunicación y educación, en tanto varias son las disciplinas que se intersectan. Finalmente lo que interesaba era concebir a la comunicación como una práctica interaccional. Así, por ejemplo, si la figura del Emirec evoca la horizontalidad; en el modelo interaccional, quizás desentone la noción de circularidad. En el fondo ambas nociones geométricas aluden a la igualdad en el *status* de interlocución, a la reciprocidad de la expresión y la escucha y al reconocer la implicación de los

protagonistas, reconocer la influencia mutua, como efecto de la interdependencia.

La convergencia de contenidos en esta unidad fue un intento por entrar en las temáticas y aunque no se descartaba la confrontación, se insistiría en ganar la comprensión sobre la característica grupal de la práctica comunicativa en la educación de adultos. Ciertamente Kaplún, por ejemplo, tensa los planteamientos al ubicar el modelo de la Educación Popular (el modelo triádico: organización/comunicación/educación) cómo la postura más sobresaliente en la Educación de Adultos. Sin embargo, su insistencia sobre los procesos, hace que la comunicación educativa en lo general coloque en el centro a la naturaleza humana desviando de su atención la naturaleza tecnológica y utilitaria de los medios comunicativos (transmisiva).

Es decir, aunque a la Educación Popular le caracteriza el modelo procesal, lo que es evidente es que el enfoque sociopolítico permite mayores márgenes para la comprensión de lo que el modelo interaccional ha evidenciado. Antes del derecho a la expresión individual, cobra una necesaria fuerza la experiencia comunicativa individual y grupal, así como la solidez organizativa para la acción del colectivo. Nos preguntamos si la horizontalidad es tan sólo una noción geométrica (la horizontalidad implica una demanda de relaciones simétricas que no son fáciles de desmontar cuando las dominantes, han sido las de subordinación: patrón/empleador). Igualmente los consensos no se logran solicitando la tolerancia y el respeto de los participantes, en realidad, cada vez resultan más cierta las dificultades intrínsecas de la escucha y de la expresión. Y no es sostenible pensar que la democracia participativa se construye sólo levantando la mano para opinar, la cultura del silencio carga con una pesada sombra que no cederá tan sólo por el vocerío impelente y contestatario. Inquietudes de este tipo fueron las que alimentaron la proposición temática de la primera unidad.

El medio y los materiales didácticos en la educación de los adultos. Hasta el momento el nivel de generalidad había permitido entrar y salir con el tema de la educación desde distintos ángulos. No obstante, la singularidad era una demanda obligada. Uno de los primeros aspectos de problematización en el seminario fue el de materiales didácticos o materiales educativos. La experiencia de Kaplún es tomada como contenido básico para entrar en el debate de las definiciones a partir de las variadas experiencias de comunicación educativa participante, entre ellas: los periódicos populares (red), los radioforos (estrategia masivo-grupal) y el cassette-foro (modelo de comunicación intergrupala). Con las distinciones puntuales de Eugenio Rodríguez Funezalida sobre los materiales educativos utilizados en la alfabetización, se ha tematizado la problemática de los educadores de adultos, pues la alfabetización no es la única forma en que se ha objetivado la práctica educativa. Finalmente cabría señalar que si bien es cierto que ha habido demandas por conocer métodos y materiales para la alfabetización, la temática del seminario/taller ha tenido limitaciones en el sentido de sólo plantear aspectos generales debido a que este sólo punto, requería más de un espacio.



**Mediación pedagógica.** Los contenidos de la segunda unidad (P4/UB) han tenido un desarrollo poco sólido. Entre las causas: percibir los contenidos como temáticas "especializadas", dificultad para relacionar los contenidos teóricos (del seminario) con las experiencias prácticas de los educadores e insuficiente tiempo.

Quizás esto se deba a las imprecisiones de origen registradas desde la primera promoción. Se sugería, por ejemplo, abordar la Pedagogía de la Comunicación como un eje de la unidad (P1/UB, Lenguaje Total), pero los subtemas programados esencialmente proponían algunas recomendaciones para realizar diagnósticos de las situaciones educativas y algunas técnicas para dinamizar al grupo. Sólo la observancia del entorno físico sugería del lado del educando, aguzar las capacidades perceptivas; del lado del educador, descubrir la riqueza en la significación de los mensajes verbo-icónicos. Aún con poca claridad sobre estos aspectos se buscaban algunos elementos para trabajar la "lectura crítica". Se tomó en préstamo el método de Rick Shepherd sobre la alfabetización audiovisual (APARICI, R. *Et. al. Educación para los Medios de Comunicación*, 1995:141-159. Esta propuesta es sugerida en el curso a distancia para maestros sobre "Educación para los Medios" que trabajó la Universidad Pedagógica Nacional desde 1993. En realidad la metodología había sido ya descrita por Francisco Gutiérrez en su trabajo sobre el Lenguaje Total, una pedagogía de los medios de comunicación, 1973: 83-155 y 157-205).

Para la segunda promoción la experiencia había resultado poco práctica frente a las necesidades de los educadores de adultos (particularmente los educadores que trabajaban educación básica con estudiantes presos en los reclusorios del Distrito Federal). Este subtema, sin embargo, nos parecía útil en la reflexión sobre los elementos formales de los materiales educativos como objetos simbólicos en las relaciones de aprendizaje. De algún modo fue un tema anticipado para la unidad sobre los Self media porque, según nuestra opinión, al desmitificar al medio, la reflexión permitiría la apropiación y con ello se favorecería la expresión creativa, espontánea y dialógica. Estaríamos alcanzando la experiencia deseable de la comunicación. Francisco Gutiérrez la describe así: *"la autoexpresión haciendo suyos y recreando los contenidos por medio de los diferentes lenguajes, logra pasar del status de receptor pasivo al de perceptor activo e incluso al de productor/creador, completando en esta forma el proceso de toda comunicación horizontal"*(*Op. cit.* :1993:203).

Tanto en la unidad P1/UA como en la P1/UC los planteamientos de la pedagogía de la comunicación estaban presentes con más o menos intensidad. Particularmente en el caso de la lectura del entorno, a partir del objeto-mercancía (estrategias anticonsumistas); pero también con el análisis de la mediación técnica de los artefactos tecnológicos. Incluso el tema sobre la recodificación del mensaje adquiría sentido en el marco de las propuestas de la autoexpresión que suponía el concepto de self media, como la cámara fotográfica, la grabadora, el video o el cine (VALLET, A. *El lenguaje total*, 1977:141-151).

La necesidad de acotar la propuesta sobre la pedagogía de la comunicación influyó para tematizar las necesidades planteadas por los educadores en el sentido de encontrar soluciones a los usos técnicos de los medios. Así para la cuarta promoción, los cambios hechos desde la tercera, habían dado paso a la noción de mediación pedagógica. Este concepto se convirtió en el eje a partir del cual se reorganizan los contenidos. Así el docente y el educando se convierten en figuras mediadoras, pero también se considera al objeto educativo.

Detrás de este reordenamiento y giros de la temática, se aceptaba el planteamiento siguiente:

*"La mediación pedagógica es el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad"*

(PRIETO, C. D. Y GUTIERREZ, P.F. *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, 1991:1 y 53-110).

Si bien es cierto que los promotores de este planteamiento, ubicaban a la mediación pedagógica en el contexto de las alternativas de la educación a distancia esto no era objeción para aproximarnos a las mediaciones de la práctica educativa formal (La Mediación pedagógica consideraba en el análisis al educador y al educando, pero también al tema, la forma y la evaluación; y dentro de este plano: a la producción, al producto, a la distribución y al uso, todos ellos en términos de procesos). De este modo se revisaría el papel del educador como figura mediadora entre la institución educativa, la propuesta de contenidos de los programas de estudio (en calidad de mensajes); la mediación técnica de los materiales didácticos y los aspectos interseccionados entre el ámbito comunicativo (en tanto contexto social, político y cultural) y el educando.

En este sentido, si se aceptara la propuesta contenida en uno de los objetivos del seminario, de mirar al educador como un agente activo en el espacio áulico, entonces sería favorable analizar su función docente como mediador institucional frente al grupo. ¿Hasta dónde el educador asumía su papel de reproductor institucional de saberes? ¿Hasta dónde era consciente de influir para relativizar la visión institucional sea mediante la visión crítica de los contenidos de los materiales educativos sea mediante la vinculación de los contenidos de la materia en particular con la realidad contextual vivida? Es decir, en un caso, se focalizaba en sus márgenes de libertad frente a la estructura cerrada de los materiales didácticos, detectar coyunturas para re trabajar los textos bajo una estrategia de textos abiertos. En el otro se privilegiaba la confrontación entre las versiones de realidad del grupo, los medios educativos, el docente y el contexto.

En el caso de la mediación técnica de los objetos educativos ésta se centró en el plano los lenguajes y las formas (en términos de la codificación visual). En términos generales se buscaba una aproximación sobre aquellos elementos básicos que se juegan en la articulación de los mensajes visuales como el punto,

la línea, la luz, el equilibrio, el ritmo y la configuración espacial que influye en la percepción de una imagen visual. Estos conceptos parecían necesarios y su aplicación a los medios educativos representaba un reto. Había que darle un sentido práctico a estos principios "sintácticos" de la imagen e incorporarlos en la elaboración de gráficos para el rotafolio, en el empleo del espacio del pizarrón o en la elaboración de diapositivas (dibujos codificados en material de bajo costo, por ejemplo: papel albanene u hojas de acetato). Bajo el presupuesto de la Alfabetización audiovisual estas nociones de la composición gráfica serían básicas para hacer lectura denotativa de imágenes. Por lo menos darían contención a la subjetividad liberada en la lectura connotativa (LAZOTTI, F. Lucía. *Comunicación visual y escuela*, 1981:60-100).

Conviene observar que en el acercamiento a este tema, se trabajaron las experiencias de uso de los educadores. En particular se observaba cómo un mismo medio tenía diferentes respuestas si se cambiaba de contexto o de destinatario; asimismo resultaba valioso saber cómo enfrentaban los educadores la falta de materiales educativos. Este tema llamó la atención de aquellos educadores que se "angustiaban" ante la carencia de apoyos didácticos para su trabajo. Los sentimientos de frustración asomaban cuando se confesaba que en la educación de adultos ni siquiera el pizarrón es un recurso común. Los alfabetizadores del INEA, normalmente trabajaban en espacios físicos improvisados como aulas, igual que algunos promotores comunitarios para quienes lo común, es la carencia de los más comunes medios educativos

En el caso del educando adulto, la mediación tenía que ver con observar aquellos aspectos que parecían intervenir en la recepción contemplativa de los mensajes verbo-icónicos del video y el cine y de algún modo la fotografía. Aunque se aplicaba elementalmente el método de recepción crítica no se tenía mucha claridad sobre cómo relacionar ahora, el tema de las diferencias perceptuales de los educandos (modos de ver, costumbres, falta de experiencias, etc.) con los hábitos de recepción de las audiencias masivas, pues estos fueron los aspectos que resultaron una vez que se exploró las limitaciones de la lectura denotativa y connotativa de los mensajes verbo-icónicos.

La sospecha de que los aspectos no verbales de la comunicación tenían influencia en la estructuración de los significados de los comportamientos comunicativos, fue un punto que nos aproximó al concepto de mediación del objeto, o dicho de otro modo, cómo el objeto se convierte en mensaje. De ahí que se considerara valiosa la incorporación de la lectura crítica, pues ayudaría a develar varios niveles de la mediación. Fue en este contexto en donde surgió también la reflexión sobre las implicaciones de la proxémica en los espacios escolares. Ciertamente sin la completa certidumbre de lo qué significaba este factor de mediación, con los grupos, se había ido descubriendo que el uso social del espacio y la organización espacial de los objetos tenían una influencia desde lo metacomunicativo (Cfr. SACHETTO, P.P. *Supra*:1986:48-88).

Estas temáticas fueron un disparador que llevó a reconocernos como protagonistas en las situaciones educativas y que el educador podría ser un sujeto involuntariamente programado si no toma distancia frente a las dinámicas de las instituciones. Su grado de libertad de pensamiento y de acción, incluso de alternatividad o de cambio podrían petrificarse en la lógica de la redundancia, en el silencio dominante de los objetos, en las rutinas de los actos y la gestualidad ritualizada.

Trabajar con el educador de adultos desde la perspectiva del destinatario (como figura grupal activa en la recepción), según nuestra opinión, le daría herramientas para relativizar su dependencia hacia los libros de texto "oficiales" (como si la certeza del conocimiento necesitara la legitimación de las instituciones para hacer real, lo que es real) a él y al grupo. Asimismo le restituiría la creatividad en el grupo para hacer del salón de clases un espacio de producción creativa, influir en la construcción grupal del aprendizaje y favorecer muchos de los aspectos que aumentarían el coeficiente de comunicación colectiva e individual. Esta era al menos nuestra utopía, y aunque ignorábamos su influencia en los grupos, al concluir los temas hemos observado, por ejemplo, una actitud menos ansiosa de los educadores de adultos respecto al problema de carecer de materiales educativos. Se desmontaron algunos mitos sobre los medios educativos e incluso hasta la deserción dejó de verse como un problema vinculado directamente a los materiales educativos (GREENFIELD, M.P. *"Comparación entre los distintos medios"* en: *El niño y los medios de comunicación*, 1985:105-130. La autora argumenta a favor de que el mayor o menor efecto educativo de los medios de comunicación no depende del tipo de medio en sí, sino del *"contexto social y cómo se utilice el medio"*).

Esta unidad permitió evaluar qué tan lejos se estaba de la escuela bancaria que criticara Freire en los años sesenta, pues a decir de muchos defensores de la postmodernidad, estos cuestionamientos premodernos habrían sido ya rebasados por la virtualidad, la interactividad, la simultaneidad y la tele-presencia, todas ellas virtudes de la Era Telemática.

**La comunicación participativa en la relación pedagógica.** Para 1995 el planteamiento de los self-media (P1/UC) y de algún modo las reflexiones posibles derivadas de los puntos sobre las nuevas tecnologías en la Educación de Adultos (P1/UD), se habían agrupado en la comunicación participativa como práctica (P4/UC). Esta unidad gradualmente se había convertido en el eje que albergaría la propuesta del taller en el seminario.

Los temas sobre los recursos didácticos, la recodificación de mensajes y la multimedia como estrategia fueron contenidos que para su desarrollo se cimentaron en la actividad práctica. De tal modo el planteamiento de lo participativo se jugaba como un organizador teórico, aunque individual y grupalmente, fueron una oferta del taller. Se buscaba convencer sobre la riqueza de favorecer en el educando el papel de productor de sus propios textos, de

apostarle a la libertad expresiva tanto en la emisión como en recepción, de apropiarse y potenciar las cualidades de cada medio educativo a sabiendas de que no hay un medio más eficaz que otro y que, en todo caso, si entendíamos y validábamos la influencia de los factores mediacionales, la noción de la multimedia aparte de ser una estrategia, funcionaría como un criterio para una intervención pedagógica menos rígida y unilateral. Es decir, si el educador de adultos quisiera crear sus propios materiales didácticos e innovar en el uso de los medios educativos, podría hacerlo a sabiendas de que todos los medios pueden ser útiles para unos casos y presentar dificultades para otros. Que mientras la imagen o un medio educativo funciona para un grupo, ese contenido y uso del medio no funcionará para otro, si atendemos a las características del grupo y condiciones del ámbito de recepción (contexto). Por tanto el tomar distancia sobre los medios educativos, observar siempre los efectos de los diferentes niveles de las mediaciones, así como apelar a la capacidad creativa y expresiva de los grupos, sería una triple consideración para la intervención pedagógica desde un enfoque comunicativo.

Como en esta unidad la estrategia pedagógica tiene reservada buena parte de su descripción, baste decir que los temas prácticos, por decirlo así, se apegaron al sentido del texto guía que se utilizó para esa unidad: *Del pizarrón al video* (PALOMAS, S y MARTINEZ, D.D.:1993:33-106). Y en efecto, las actividades prácticas se tematizaron a partir de: 1) lectura previa sobre el punto, 2) práctica de uso o producción de material didáctico con base a un tema libre, 3) exposición y debate sobre situaciones difíciles y exitosas en relación con la temática, el tipo de destinatario (analfabetos o invidentes, por ejemplo), el tipo de material educativos utilizado, el modo de empleo de los medios educativos o simplemente las soluciones encontradas al caso.

Resumidamente diremos que se trabajaron los medios educativos considerando situaciones educativas, digamos, prototípicas. Un primer escenario fue pensar en situaciones educativas tradicionales y en dónde ante la ausencia de recursos didácticos, se encontrarán soluciones para trabajar distintas temáticas, por ejemplo, cálculo básico entre analfabetos puros y monolingües o bien ciencias naturales con un grupo de invidentes.

Otro escenario ha sido trabajar dentro y fuera del salón de clases. Dentro, considerando el tradicional pizarrón, el retroproyector, el rotafolio, el cartel y materiales diversos como el cómic, la fotonovela o los libros de texto; fuera, ejercitando la capacidad de improvisación con el uso del rotafolio, franelógrafo, el cartel, las fotografías, el periódico mural o el fotomontaje.

Un salón de clases medianamente equipado ha sido el tercer escenario. Así se consideró importante trabajar experiencias de uso de la grabadora, el audiodebate, el casete-foro y el videodebate, buscando ejercitar soluciones en condiciones únicamente de recepción. Pero también se ha trabajado la

recuperación de experiencias de usuarios de medios para la producción con los recursos más elementales. Por ejemplo, ha sido estimulante para algunos educadores "descubrir" que el soliloquio, los testimonios o la simple narración de "historias de vida", puedan no sólo grabarse sin grandes recursos sino que como material didáctico, previa producción, sea un recurso útil para el audio-debate. Esta experiencia fue considerada por una educadora popular que trabaja el tema sobre Derechos Humanos.

Desde luego, también han estado aquellos educadores que dotados de equipo institucional, sus preocupaciones se han centrado en la producción de emisiones sonoras o de video. Sin embargo, han sido los menos y en todo caso estos temas han tenido limitaciones porque, como los estudiantes, también en este seminario/taller la condición de marginalidad es un retrato de nuestra condición docente: una aula, pizarrón, gis y borrador ...y fotocopias. Sin embargo, su tematización nos ha permitido descubrirla como escenario de nuestra condición institucional.

Estos escenarios se fueron definiendo en el transcurso de la cuarta promoción pues antes seguíamos básicamente esquema que construía a partir de las expectativas y el diagnóstico sobre las necesidades y demandas del grupo en las primeras sesiones de trabajo.

Con el desarrollo de esta unidad se fue comprendiendo que ni la cantidad de medios educativos disponibles ni el privilegio de los electrónicos por sobre los impresos, eran una solución definitiva a los problemas de aprendizaje. Así que aunque no era una temática suficientemente clarificada en el seminario/taller, las "dinámicas grupales" se trabajaron de modo tangencial, en particular aquellas que como el sociodrama, o el clásico "Jurado 13", permitían mostrar a los educadores la importancia de incorporar los recursos que aportaba el teatro. Las técnicas grupales ayudan pero, como el analgésico, temporalmente; y su efecto no siempre es el mismo en todos los grupos. Conviene advertir que el asunto de las técnicas grupales se ha atendido remitiendo al trabajo suficientemente probado de los educadores populares (Cfr. BUSTILLOS G. y VARGAS, L. *Técnicas participativas para la educación popular*, 1994:324). A final de cuentas, el movimiento grupal en tanto proceso dinámico, termina por imponer su configuración relacional que ha construido.

Nos ha parecido útil considerar también los géneros dramáticos como el cuento o la fábula para hacer montajes con títeres, los cuales pueden ser refuncionalizados para incorporarlos al audiocasete o en el video. En realidad este tipo de trabajos ha tenido que ver con el grado de interés, recursos y tiempo de los educadores de adultos.

El otro aspecto útil ha tenido que ver con utilizar la dramatización de situaciones educativas. Su valor ha radicado en aproximarnos hasta donde sea posible para

ubicar y señalar los fenómenos de comunicación grupal, a fin de que al observarlos, por lo menos se reflexionen sus causas y se entienda que un grupo no se "aburre" sólo por la temática o el docente, pues no olvidemos que no hay receptores pasivos, sino educandos excluidos o determinados por las condiciones de poder institucionales. Si un tema no se comprende, este no tiene que ver sólo los "ruidos" que interfieren la decodificación del mensaje, sino con otros factores en juego como la transferencia (positiva o negativa), los niveles de competencia (competencia en términos de lucha por el poder del liderazgo), o simplemente la dificultad de escuchar como resultado del conflicto entre apostarle a la horizontalidad o la verticalidad (en realidad ninguna de las dos figuras de relación es mejor que la otra, más bien cada una tiene diferentes niveles de dificultad y mientras para un grupo la simetría es la relación óptima, para otro la complementaria favorece el crecimiento. Es interesante observar como en un grupo de iguales, todos asumidos como líderes, la comunicación horizontal suele ser una bomba de tiempo).

Un tema que se ha trabajado es el de la recodificación o como mejor se le conoce "la resemantización" del mensaje. Aunque se le ha ubicado en relación con las estrategias de uso de medios de estructura cerrada, la resemantización ha permitido mostrarles a los educadores de adultos que cuando no se tiene ni siquiera libros de texto, algunos recursos pueden ser las revistas de cómic o fotonovelas, las cuales, al eliminar los parlamentos contenidos en los globos para el diálogo, la forma puede vehicular un mensaje con intencionalidad educativa.

Otro eje de prácticas ha sido el uso de los medios de comunicación social. No importando su intencionalidad y dado que a final de cuentas los medios son un compendio temático amplio del acontecer social, cultural, político, económico, etcétera, tanto los periódicos, como los distintos programas de televisión o de radio, se pueden utilizar como recursos didácticos a partir de considerarlos como pretextos bajo el modelo del audio-debate o video-foro aprovechando la función reproductora del casete y el video. Ha resultado si no novedoso, sí práctico el hecho de relacionar libro de texto con periódicos. La noticia posibilita hacer seguimiento de un hecho, el cual obliga a entrar en la historia. Cuando se está en este terreno, entonces entra el contenido del libro, como un documento de contexto.

Hemos de insistir que dado que el seminario se ha planteado como un espacio de introducción al tema, esta ha sido la razón por la que no se ha particularizado en la didáctica de una materia. También la misma razón ha obligado a no trabajar un empleo específico para aprender o enseñar una habilidad, por ejemplo, el uso del video para aprender algún "oficio" como: la carpintería, corte y confección o un tema tan especializado como el caso de un educador que siendo su materia la criminalística, utilizaba la nota roja para que sus estudiantes se adentraran en las minucias del tema, investigando casos. O como aquel otro docente quien para abordar la historia de México utilizaba melodías populares y cuya expertés en la materia le había llevado a seleccionar y catalogar por temas, épocas, y hechos históricos tantas canciones que su material didáctico era una auténtico "fonógrafo

*del recuerdo”.*

La tercera unidad cierra con la reflexión y generación de estrategias para trabajar medios educativos y elaboración de materiales didácticos atendiendo a los contextos de las situaciones educativas. Aunque no se ha llegado a establecer puntos de partida precisos, las ideas generales acerca de la incorporación de muchos medios queda como recomendación necesaria para la intervención. La multimedia como estrategia se aborda en razón su utilidad no sólo dentro del aula sino para el trabajo comunitario.

Como se observará el riesgo de un seminario/taller como este es hablar de muchas cosas y no ser especialista en nada, sin embargo, el eje que se ha preferido conservar es el del observar la práctica comunicativa en las situaciones educativas, identificar problemáticas y en razón de ese contexto, elegir las herramientas didácticas pertinentes, pues el medio educativo como otros elementos del entorno, posibilitan la aproximación entre el objeto y los sujetos. No son precisamente auxiliares, sino instrumentos todos ellos importantes para examinar y aprehender la realidad. Como el cirujano, el educador debe conocer sus herramientas y cuando no las tenga habrá que elaborarlas.

### **3.2.4 Operatividad del seminario/taller.**

En párrafos anteriores se han descrito los tiempos y las razones del cómo se llegó a la modalidad de seminario/taller, ahora, sólo resta mencionar cómo se ha realizado la intervención. En este propósito, la descripción que más nos interesa es la que expone a la docencia como una práctica de comunicación. Un ejercicio de revaloración y auto-observación, en donde quizás nos sea posible describir mediante un caso la noción de Pedagogía de la Comunicación. Es decir el cómo los propios elementos de la comunicación como práctica social, pueden ser aplicables para enseñar y aprender la práctica comunicativa que acontece en los ámbitos de la educación con adultos.

#### **3.2.4.1 Estrategia didáctica. Relación teoría-práctica del seminario.**

Para el trabajo de las unidades al inicio del seminario/taller se había adoptado el modelo progresivo tradicional de un curso: abordar las temáticas teóricas y después de un prudente tiempo, practicar lo aprendido. Esto se experimentó durante las primeras promociones guiados por la propuesta de contenidos de la materia. Existía incluso en ese momento la idea de que el comunicólogo enseñaría a los educadores de adultos cómo usar los medios educativos y cómo elaborar material didáctico. Sin embargo, esta planificación de los contenidos no funcionó pues, para muchos participantes, los temas eran conocidos y de lo que se trataba, como se prometía en uno de los objetivos el diplomado, era el “reflexionar” y “reconocer” la práctica educativa para cambiar o mejorar los procesos de aprendizaje. De este modo en realidad desde el principio las



demandas nos llevaron a una cierta improvisación de las actividades prácticas aunque organizadas por los propósitos de observar el rol del educador como comunicador de saberes a partir de considerar los diferentes códigos de los mensajes: el verbal, el icónico y el verbo-icónico. Así las sesiones fueran de dos o tres horas, se repartían proporcionalmente. La mitad del tiempo se utilizaba para trabajar los temas de las unidades teóricas y la otra mitad del tiempo para desarrollar actividades prácticas. De esta forma casi involuntariamente se llegó por la vía de los hechos a un trabajo en paralelo: teoría y práctica a un mismo tiempo.

A partir de la tercera promoción esta estrategia se había establecido como una forma regular de trabajo. Al tiempo que se iban desarrollando las unidades 1 y 2 la unidad tres se trabajaba con las actividades programadas para el taller. Hoy tendremos que reconocer que no siempre se lograban buenos resultados, pues el tiempo era insuficiente y a veces se tenían que dejar sin terminar algunas prácticas. En ocasiones la parte teórica no alcanzaba a aterrizar en la particularidad de los textos, pues también estos resultaban excesivos en el contexto del diplomado. Otra dificultad fue que no siempre se tenían respuestas para todo pues la heterogeneidad y profundidad de las demandas (especificidad en una materia o nivel de dominio de un medio) en veces llevaban a terrenos desconocidos (¿cómo enseñar habilidades técnicas a invidentes adultos? A lo sumo se llegaba a reflexionar sobre las potencialidades perceptuales del educando y con base en esto se sugerían, por ejemplo, el uso del audiocasete).

Las propuestas de acreditación del seminario/taller fueron un instrumento que además de mostrarnos el aprovechamiento del estudiante, también servía para evidenciar la pertinencia de la estrategia didáctica. Los trabajos en términos de propuestas no siempre fueron iniciativas detalladas, en todo caso siempre ha quedado la impresión de ser anteproyectos, que una vez revisados, corregidos y re trabajados, el educador buscaría desarrollarlos para su materia, pues de principio se estableció que los productos no tenían sentido si sólo se elaboraban para acreditar el seminario. Lo importante, se insistía, era que los productos se trabajasen considerando la mejoría de su actividad docente. En todo caso el trabajo final del seminario era el principio de la propuesta de intervención del educador de adultos. Aunque se pensó en las asesorías, en la práctica estas no han funcionado pues una vez que el estudiante termina el diplomado es casi imposible mantener por más tiempo un vínculo (*Op. cit.: Programa del seminario/taller Elaboración de material didáctico, 1995:9*).

El seminario/taller concluía con la presentación de las propuestas de intervención al grupo y aunque siempre se ha tenido la intención de videograbar, no se ha tenido el recurso para contar una evidencia documental.

### **3.2.4.1.1 Los materiales didácticos.**

Durante la tercera promoción se elaboró una antología de lecturas sobre el tema y de esta manera se logró economía de tiempo y recursos, pues anteriormente se había trabajado con fotocopias. La antología era un conjunto de textos básicos que una vez revisados y según la demanda, las referencias bibliográficas se ampliaban para profundizar en algún tema (DOMINGUEZ, V. A. *Elaboración de material didáctico para la Educación de Adultos. Antología:1994:346*).

Aunque este documento ha sido de utilidad varias lecturas tendrían que ser sustituidas por aquellas que respondieran a los ajustes de la cuarta promoción, por lo menos.

Desde luego no sólo se utilizó este documento de trabajo, también se han empleado películas en video, tanto para trabajar algunas de las temáticas teóricas como actividades propias del taller, como por ejemplo, el caso del video-debate y los grupos de recepción activa. Estos temas recién se han convertido en una temática que merece trabajarse con mayor profundidad, pues al parecer, este formato es ampliamente utilizado y sin embargo su "técnica", si es que alguna lo constituyen los 3 ó 4 procedimientos acostumbrados, suele ser un debate ritualizado de preguntas y respuestas cuando no un diálogo himpostado (Las actividades normales son: 1) Seleccionar y elaborar una guía de debate sobre el contenido de la película. 2) Elaborar una ficha filmográfica; 3) Moderar el debate al término de la exhibición de la película, el cual no siempre es tal; y 4) Si hay condiciones óptimas de tiempo y se logra desescolarizar el debate, una clase tradicional a veces se convierte en un ejemplo vivo del Grupo de Reflexión).

Asimismo se incorporó equipo como el retroproyector y la radiograbadora. Según el interés se incursionaba en el manejo y fabricación de títeres, aunque no sin ciertas dificultades, pues en general, siempre se han tenido dificultades para conseguir no solamente materiales sino el acceso al equipo mínimo. Al no contar con presupuesto propio, prácticamente se termina trabajando con equipo en préstamo a particulares.

### **3.2.4.2 Conducción.**

El rol que se ha jugado en el seminario/taller se ha ubicado en derredor de la figura de coordinación. Pero ha esta función hemos llegado después de varios "frentazos". Hemos aprendido que no siempre el que pregunta lo hace porque ignora (a quienes viven de la competencia y el liderazgo les provoca malicioso goce preguntar a quien se supone que sabe, para mostrar que ignora que no sabe), que la frustración también se aprende y que su enseñanza consiste en reconocer que no se puede saber todo. También nos hemos convencido que *"nadie aprende, en cabeza ajena"*, y que a pesar de este popular refrán, tan viejo como el tiempo, hay necios que todavía insisten en enseñar bajo el modelo de la

"cabeza vacía", tal como lo describieran los críticos de la educación bancaria en los años sesenta.

Aun hoy nos repetimos a nosotros mismos, no para convencernos sino para no olvidar, que *"nadie aprende solo"*. Pero también hoy sabemos que co-ordinar, si el sentido tiene que ver con poner en orden algo en compañía de los otros, significa ayudar a disponer metódicamente los saberes sea que fluyan de la experiencia propia sea que provengan de la experiencia ajena.

Finalmente que la vida cotidiana genera también aprendizajes valiosos o quizás más que los que se producen en la escuela. O por lo menos la escuela que conocemos: la que se apresura por revivir el pasado y se olvida de la realidad de hoy, porque le es indiferente el futuro.

Valgan las anteriores frases como una manera de resumir la experiencia de esta intervención. No quisiéramos seguir describiendo sobre el cómo se participó en la coordinación del seminario/taller, pues tenemos el temor de cansar al lector con sucesos tal vez poco útiles. Preferimos, en todo caso, externar algunas reflexiones como resultado de nuestra intervención. Unas derivadas de la docencia en tanto práctica de comunicación y otras nacidas en el contexto de la práctica de los educadores de adultos. Estas reflexiones constituyeron también descubrimientos para el comunicólogo, y de algún modo, aprendizajes, pues éstos sólo fueron posibles a partir de esta experiencia docente.

- 1) Convencidos de que la práctica docente es una práctica de comunicación, el educador cualquiera sea el ámbito de acción, deberá repensar su trabajo, pues para fortuna suya, la transmisión de información se ha vuelto una función de otros agentes sociales. La educación pareciera refocalizar lo humano y lo colectivo, al tiempo que la función informacional pareciera adquirir un lugar colateral para el educador. En este sentido si la transmisibilidad de la información está quedando fuera de las tareas del educador, pareciera que ahora necesita trabajar sobre las capacidades para la selectividad e interpretación de la información. Una trabajo fino de discriminación que además del desarrollo del pensamiento lógico, podría exigir el aguzamiento de las capacidades perceptuales. Necesitará aprender a bucear en la información y ejercitarse en el distanciamiento del juicio para ganar fuerza en su sentido crítico. Sin embargo habrá que cuidarse de no ignorar el valor de la subjetividad, pues si bien el distanciamiento nos ayuda en la objetividad, lo opuesto, sólo podríamos apreciarlo a partir de la experiencia de la implicación profunda. Es decir, pareciera que el educador abandona gradual e involuntariamente su rol de sujeto comunicador-mediador para convertirse en una especie agente catalizador o "desacelerador" de los factores desplegados en la práctica comunicacional. El docente, advertido de que su protagonismo dejará de ser el principal elemento en juego en el salón de clase (aunque no puede desaparecer), tendrá que mirarse como un timonel en el complejo

relacional. No para inducir ni para evitar el movimiento interno de un grupo, según sus determinantes de relación, sino para velar porque el movimiento de cada uno de los individuos y sus configuraciones mínimas de relación (diádas, triádas o tétradas) crezcan a partir de trabajar en su coeficiente de comunicabilidad. En caso de no lograrlo por lo menos evitar las frustraciones colectivas o ante la emergencia de los conflictos, por lo menos cobijarse en la tolerancia. De ahí que si el educador combina su figura de comunicador con la de dinamizador de procesos, estaría en condiciones de comprender la riqueza de las prácticas comunicativas. En vez de defender el status de su rol privilegiado, aprendería a ser sensible a los fenómenos de interacción y desde esta nueva postura, generar las condiciones que favorezcan la construcción de la dialogicidad. Y en este cambio, quizás el comunicólogo podría estar ayudando a señalar estos fenómenos, a describirlos, para como resultado de ese estudio, develar las múltiples coordenadas que dan espesor a esta práctica. La perspectiva social del comunicólogo, podría ayudar a no psicologizar lo que podría tener una naturaleza, cultural, política e histórica, etológica incluso, pero relativamente psicológica.

- 2) El comunicólogo podría seguir funcionando como un enlace para vincular la técnica especializada de los medios de comunicación con los contenidos propuestos desde la institución escolar. El educador podría, inclusive, apropiarse decididamente de saber técnico-operativo de los medios y si le convenciera la propuesta de trabajar decididamente por la democratización de los medios, podría derribar de facto los mecanismos de control institucional sobre los medios que ha vuelto un absurdo el derecho de usufructo de la tecnología para la comunicación. Práctica por cierto a la que ni los educadores ni los educandos y las evidencias señalan que tampoco los comunicadores, tienen fácil acceso a menos que lo autorice el departamento especializados o lo supervise el "personal técnico quienes según los manuales de operación formalizados son quienes salvaguardan el perfecto estado de los equipos. Pero sin duda un aspecto en donde ambos podrían juntar sus visiones teóricas y experiencias, es en la búsqueda de nuevas prácticas de uso educativo tanto para el ámbito formal escolarizado como en el informal, sea en el trabajo de las organizaciones sociales o en el seno de las comunidades urbanas y rurales.
- 3) Si en los espacios de las empresas de comunicación el comunicólogo aspira a desempeñarse como agente especializado de la funcionalidad técnica de los medios de comunicación o a ser un experto en las técnicas de persuasión al servicio de las élites en el poder, en la educación bien podría trabajar con el educador para diseñar modelos, metodologías o estrategias encaminadas a superar la concepción mecánica y limitada de la alfabetización. La noción sobre la "alfabetización audiovisual" o la de alfabetización tecnológica (los lenguajes de las nuevas tecnologías como nuevos alfabetos básicos) o la de educación para el consumo, bien podrían constituir el punto de partida de un

movimiento sobre la alfabetización basada en la universalidad de algunos lenguajes, tales como la imagen la cual, a propósito de la globalización del mercado, hoy más que nunca induce hacia la uniformidad de los patrones de consumo.

- 4) El comunicólogo también podría estar coadyuvando con el educador a encontrar formas del procesamiento social de la información. Sin pretensiones psicoterapéuticas, aunque no sería descabellado trabajar en esta línea, convertirse en un asesor del educador y hasta del pedagogo, en el sentido de incorporar dispositivos o estrategias de naturaleza social o cultural que ayudara a enfrentar los efectos nocivos de la circulación de las grandes masas de información en determinados segmentos de la clase social. Si el comunicólogo considerase los aspectos sociales, históricos y culturales de los grupos humanos podría constituirse en una agencia especializada a la cual el educador o el ciudadano común, podrían asistir para recibir asesoría u orientación sobre la pertinencia de acceder a un medio o programa televisivo, considerando las características de las audiencias por un lado pero fundamentalmente, las características y propósitos de las figuras emisoras. En una perspectiva más amplia, inclusive, a partir de una caracterización de los medios, los programas y sus contenidos, sus conductores, el impacto y sus mecanismos de participación pública, los comunicólogos y los educadores podrían conjuntar sus percepciones sobre los contenidos y su efecto en los educandos.
- 5) El comunicólogo en la educación de adultos podría cumplir un amplio papel como educador, pero también como un agente dinamizador en la organización social. Desde el plano educativo: haciendo propuestas curriculares y formando a los educadores no solamente sobre la formas técnicas de apropiación de los medios, sino también sobre las maneras de participar en el desarrollo comunitario integral (el caso de los medios de comunicación en el Proyecto de Municipio Saludable, que desde hace algunos años se experimentan y en donde los medios comunitarios son un factor importante). En el plano de lo social y político: insertándose en los movimientos de amplia participación para trabajar la noción de lo público, como instancia natural de la construcción de la vida democrática.

Sin duda la anteriores notas no constituyan grandes idea, pero en toda caso, son las modestas reflexiones que fueron surgiendo al fragor de los cuestionamientos de los educadores de adultos en el rol de estudiantes, y otros en el silencio de las respuestas que en ocasiones no logramos dar.

#### **3.2.4.3 Evaluación.**

Conforme a la propuesta de evaluación del diplomado (evaluación parcial y una global al término del proceso), ésta ha servido para tener una visión general del

seminario/taller. Los resultados de estas evaluaciones de algún modo han complementado las opiniones de los estudiantes planteadas en la evaluación particular al concluir el seminario/taller.

En términos generales se han detectado deficiencias, aportes y sugerencias a partir de contrastar demandas y expectativas con objetivos y aprendizajes logrados.

**Los aspectos sobresalientes han sido en la línea de las deficiencias:**

1. Nivel introductorio. No se ha logrado profundizar en una didáctica particular, por ejemplo, alfabetización, enseñanza de las ciencias sociales, o las estrategias para trabajar la comunicación popular.
2. Seminario con una carga teórica mayor que las actividades prácticas.
3. Excesivas lecturas que no se alcanzan revisar en su totalidad sea por la poca lectura de los estudiantes sea por las limitaciones de tiempo.
4. No siempre se cubren las expectativas de todos los estudiantes.
5. Hay temas que no se consideran novedosos, pues los educadores con muchos años de experiencia en ocasiones superaban los objetivos del seminario en temas como el uso del pizarrón, el rotafolio, los videos o el retroproyector.
6. No se trabajan las nuevas técnicas grupales. Aunque ha habido un acercamiento relativo a las técnicas participativas utilizadas en la educación popular, se ignora si los estudiantes las aplican y en caso de aplicarse, cuáles son sus resultados.
7. Para los educadores con mayores niveles de escolaridad ha resultado una propuesta elemental (especialización y maestría en los casos de la primera y segunda promoción).
8. No siempre se logró construir un clima de confianza para que los educadores expusieran sus experiencias difíciles en materia de recursos didácticos.
9. No se disponía de la infraestructura y equipamiento para producir materiales didácticos sonoros o audiovisuales.

**Respecto a los aportes.**

1. Los educadores experimentados han conocido un ángulo diferente del instrumental que da cierta lógica para el uso y elaboración de los medios y materiales educativos en la educación de adultos no como un campo psico-pedagógico sino como un aporte social, cultural y político de los medios y la práctica comunicativa.
2. Se ha reconocido que más allá de la concepción funcional de los medios el tema es un campo amplio y de actualidad a pesar de su añeja inclusión en la práctica educativa.
3. Que no hay ni medios ni materiales educativos exclusivos y específicos para los adultos, sino que en todo caso el tema es más complejo que la recomendación de un conjunto de procedimientos, modelos, metodologías o criterios.

4. Se percibe en el educador de adultos una cierta "tranquilidad" respecto al enfrentamiento de su trabajo con la carencia de material educativo.
5. Aunque no se tiene un amplio conocimiento sobre los fenómenos de la comunicación grupal, en realidad no es este el principal propósito, el hecho de señalarlos y reflexionarlos han permitido mirar a la comunicación como un hecho más cercano a la vivencia que al esquematismo.
6. Ha mostrado pertinencia en el conjunto del diplomado.
7. Se ha logrado motivar la búsqueda de alternativas al uso tradicional de los medios educativos.
8. Se ha considerado importante no rechazar a los medios de comunicación sin ninguna causa justificada, más bien se ha logrado sensibilizar para aprovechar aquellos aspectos que permitan incorporarlos como agentes educativos.

**Dentro de las recomendaciones:**

1. Desarrollar espacios especializados para trabajar los medios educativos sea por lenguajes o procesos (guionismo, materiales debajo costo, medios aplicados a disciplinas específicas, etc.).
2. Conocer experiencias exitosas en el contexto de nuestro país.
3. Trabajar la parte histórica de los materiales educativos trabajados en México y otros países.
4. Realizar prácticas de campo.
5. Incorporar el tema de las técnicas grupales.

Conviene advertir que no se cuenta con una evaluación global que nos muestre con mayor objetividad los puntos antes señalados, sin embargo, este trabajo de sistematización es un intento de revisión de la experiencia de intervención, para identificar aquellos aspectos útiles y re trabajar las deficiencias observadas tanto por los educadores destinatarios como por el responsable de este trabajo, apelando a la autocrítica, ejercicio por lo demás, nada sencillo.

# CONCLUSIONES



En los capítulos anteriores se ha pretendido describir el caso de la experiencia de intervención de un comunicólogo durante el período 1993/1995 en el campo de la Educación de Adultos. Al mismo tiempo se ha intentado dar contenido a la frase **Los usos comunicativos de los medios en la Educación de los Adultos...** de tal modo que, ahora, en las conclusiones, sólo buscamos sintetizar la parte complementaria del enunciado. Así pues y de modo general lo que se puede decir acerca del predicado es que: **...constituyen una práctica socio-cultural diversa y compleja, la cual puede convertirse en el objeto de estudio y contenido temático del comunicólogo, para participar en la práctica docente una vez acotado su enfoque disciplinario (comunicación educativa), incorporado el nivel vivencial de la comunicación (actos individuales reflexionados en grupo), analizado el modo de apropiación del ámbito comunicativo y del artefacto, así como los procesos de la mediación docente y del grupo en tanto variables influyentes en la construcción del coeficiente de comunicabilidad.**

Como se podrá observar, el sujeto visible no es ni un sustantivo propio ni un sustantivo común sino un verbo sustantivado y pluralizado: *los usos comunicativos de los medios de comunicación educativa*. ¿De quién? De los Educadores de Adultos. La acción es en realidad el sujeto: *los usos*. Y los *modos de uso* de algún modo exponen las cualidades del sujeto del enunciado. Esto que parece hoy muy sencillo decirlo, al principio resultó muy confuso y fue incluso motivo de frecuentes replanteamientos debido a que nos parecía un asunto poco aprehensible como tema.

Habernos dado el tiempo para pensar sobre este tema permitió ver con mayor claridad nuestro trabajo. En este sentido a continuación exponemos sumariamente algunos de esos aspectos. Uno de ellos tiene que ver con la **sistematización de la experiencia como práctica de trabajo del comunicólogo**; un segundo con las **hipótesis sugeridas**; el tercero con los **aportes teórico/disciplinarios** y el cuarto aspecto son **consideraciones generales relacionadas una con la actualidad de la temática y otra con la propuesta de intervención futura**.

## **1 Sistematización de la experiencia como práctica de intervención.**

**De la secuencia de la sistematización.** El orden de los capítulos quizás no fue el más afortunado, sin embargo, hoy nos pareció necesaria esta secuencia. La historización (3er capítulo) fue una herramienta de trabajo útil para desarrollar el primer capítulo. El segundo capítulo permitió la ubicación temática (en la medida que permitió dar contexto temático a la experiencia de intervención) pero fundamentalmente el enlace entre el apartado de análisis y la historización de la experiencia de intervención pormenorizada a partir de la encuesta. Asimismo el capítulo I permitió entrar de modo inmediato al tema, pero sobre cualquier razón

la más importante fue armar una respuesta conceptual ante la necesidad de ensayar un orden inmediato para las interrogantes del momento. De este modo sin restar importancia a la secuencia previsible (ubicación y problematización del tema, historización de la experiencia y el análisis teórico), ratificamos la pertinencia de la secuencia inversa: análisis teórico/conceptual del tema, ubicación y contrastación del caso estudiado y finalmente historización de la experiencia de intervención.

**Del nivel la descripción.** De manera general se buscó la congruencia con el planteamiento que en su momento se hiciera en el proyecto de este trabajo, cuando citando a Martín Barbero, éste advierte sobre la importancia de realizar estudios sobre la estructuración de las prácticas de los protagonistas en las situaciones comunicativas. Buscamos trabajar en la descripción, en particular con la encuesta, sin embargo, no resistimos al juego interpretativo que critica Barbero. Esta desviación en la congruencia expositiva quisiéramos esgrimirla más como una gran duda respecto al papel que entonces debe tomar el comunicólogo frente a los hechos, que como una limitación. ¿Cómo leer los hechos sin considerar el ejercicio explicativo que fluye conforme se va avanzando en la descripción de uno u otro aspecto? ¿Acaso la interpretación no suele ser una condición natural del "lector activo" la búsqueda de respuestas? ¿O tal vez se alude a la objetividad? Y si esto último fuera el caso, me temo que nuestra sistematización no logró alcanzar los niveles más altos de medición ni con la encuesta, ni de precisión cuantitativa en los porcentajes. Se tendrían que reconocer nuestras limitaciones tanto de método, de instrumentos y de control de variables. Este nivel no lo logramos, pero en realidad no lo propusimos enfáticamente. En la sistematización tan sólo buscábamos una mayor claridad sobre la experiencia de trabajo realizado por el comunicólogo. En todo caso quisiéramos recordar la pregunta del investigador José Luis García: *¿qué es lo que en realidad saben los actores acerca de su accionar?* y en este contexto ubicar nuestra pretensión. De este modo la sistematización buscó una respuesta a la pregunta anterior en el sentido de no considerar a los actores como ignorantes de sus prácticas comunicativas. No obstante la sistematización sólo mostró las prácticas de uso del Educador de Adultos (usuario de medios educativos), pero no logró trabajar con igual detalle la parte que se refiere al grupo como educandos.

**Del tamaño de la muestra.** La sistematización logró un acercamiento en la medida que se revisó el concepto de patrón relacional de grupo y la comunicación del grupo escolar. Es decir se logró describir una parte de las prácticas comunicativas de los educadores, pero no del grupo como un todo. De ahí que este aspecto sea una limitación importante que habrá de subrayar. Para trabajar este aspecto faltó observación de campo, descripción de situaciones particulares y faltó la diversificación de los instrumentos de registro, pero estos aspectos estaban por el momento, fuera de nuestro alcance tanto física como temporalmente. Aunque ahora esta distinción es fácil diferenciarla, al principio de la sistematización la confusión del tema se sumó a la confusión del sujeto en la

figura del receptor, usuario o grupo, en tanto comunidad comunicante. Lo valioso del trabajo fue que advertimos la amplitud del tema y su actualidad (*Cfr.* Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**. UNESCO. México. 1996: 49-68 y 173-170) e incluso con lo realizado aclaramos nuestra perspectiva de por dónde describir los aspectos de la práctica comunicativa dimensionando el juego de todos sus elementos y no sólo del medio.

**Del enfoque en la descripción de experiencia.** En el esfuerzo de no caer en la psicologización al incorporar los axiomas de la pragmática de la comunicación (este enfoque plantea los actos comunicativos como secuencias de conductas), también se tomó distancia respecto a la proxemia para no biologizar lo que proponía la noción etológica del territorio. En el intento de encuadrar la parte interpretativa en los aspectos teóricos derivados de lo social y lo cultural, mantuvimos la duda de si la semiología debió ser un eje teórico presente en el trabajo. Nuestras observaciones empíricas siempre siguieron aquellas "pistas" teóricas que nos daban tranquilidad y certeza explicativas de algunas situaciones. En este momento de cierre del trabajo tenemos una mayor inclinación por lo social y lo cultural como un marco delimitador del tema de los usos sociales de los medios de comunicación educativa; Asimismo entendemos que los grupos sociales constituyen un factor de especificidad de las prácticas de uso de esos artefactos. Entendemos a la comunicación grupal como un proceso multifactorial y como un fenómeno complejo no obstante el número reducido de sus participantes. En todo caso la comunicación en grupos es diferente pero no menos simple e importante que la comunicación en sus dimensiones megacomunicativa y mesocomunicativa.

**De la pertinencia del comunicólogo en el campo de la Educación de Adultos.** No sólo se ha previsto la intervención del comunicólogo como necesaria sino que ésta tendría que ser calificada como una intervención pobre y limitada ante las demandas que se plantean desde los modelos educativos en general y el campo de la Educación de Adultos en particular. Vertientes como la perspectiva comunicativa en la práctica pedagógica del educador de adultos, la participación centrada más en los procesos educativos no formales e informales y menos en el nivel del mediocentrismo (el "tratamiento comunicativo de los contenidos educativos" traducido en el guionismo, por caso) sea en la versión de medios de comunicación convencionales (la radio o la televisión) sea en su versión de las nuevas tecnologías en los ámbitos educativos. Por ejemplo, la Educación a Distancia pese a haber renovado su equipamiento, ha puesto poca atención en favorecer la emergencia de alternativas de uso. Las reflexiones del presente trabajo son una crítica particular ante algunas paradojas del sentido de la modernidad: actualizar viejos patrones de uso en el escenario de la digitalización, la electrónica y la telemática.

En el contexto de la urgente demanda de la democratización de la información y

ante los peligros de ensancharse las franjas sociales –ya no por el nivel de ingreso o sólo por este factor–, los comunicólogos no debieran fincar sólo sus expectativas en el desempeño de la expertés en torno a los medios o algunos de sus procesos implicados (las campañas publicitarias o medición de audiencias) sino involucrarse más en los procesos sociales, culturales y políticos que posibiliten desde lo educativo, ampliar el acceso a la información y enriquecer las propuestas encaminadas a desarrollar la capacidad selectiva y de procesamiento de información. Sin duda también sería importante abundar en las estrategias para hacer de la figura del receptor contemplativo y en estado de exclusión, un agente dinámico y demandante de participación de tal modo que no le sea, una vez más, escamoteado su Derecho a la Comunicación cuyas premisas inicialmente deberían replantear los derechos a la información y a la expresión.

### **De los alcances de la sistematización de la experiencia de intervención.**

Como trabajo recepcional se buscó describir un caso del quehacer del comunicólogo. Por sus contenidos, este trabajo nunca pretendió ni descubrir los fundamentos de una teoría de la acción social, ni mucho menos explicar la racionalidad la vida cotidiana. Quisiéramos advertir ahora que la sistematización representa tan sólo un conjunto de reflexiones surgidas al fragor de la necesidad para encontrar certidumbre ante las demandas de formación de los Educadores de Adultos. El tema, el enfoque, el nivel de acercamiento al campo educativo, entre otros aspectos, constituyeron un esfuerzo tendiente a fundamentar la intervención del comunicólogo en un espacio laboral específico. En este sentido este trabajo tiene que ser definido como un primer acercamiento en torno al papel de los medios de comunicación educativa en la práctica de los educadores de adultos, en cómo los medios pueden realmente cumplir las expectativas de educación que muchas personas en diferentes épocas han depositado en los medios.

## **2.- HIPOTESIS.**

Aunque en su momento se aclaró que el propósito este trabajo era utilizar la sistematización como un recurso para historizar la experiencia de intervención del comunicólogo; en este ejercicio de ordenamiento, se ha logrado valorar y en cierto modo, también, alcanzar un mayor nivel de certidumbre respecto al alcance de esta participación en las pasadas y futuras intervenciones en el campo de la Educación de Adultos. Sin duda, en el camino se ha venido elaborando una noción explicativa que ha intentado “bocetar” posibles respuestas a nuestras dudas y observaciones empíricas sobre el tema y las situaciones del caso. Estos apuntes –al rastrearlos en el proyecto de este trabajo– hoy les reconocemos como hipótesis las cuales en este espacio valoraremos en el marco de los capítulos trabajados. Quisiéramos advertir la presencia de aquellas interrogantes que siempre estuvieron latentes en el desarrollo de los contenidos. Preguntas como las siguientes: *¿Por qué los educadores de adultos persisten en su visión instrumental sobre los medios educativos, si en lo cotidiano podrían variar las*

*formas de participación de los educandos? ¿Por qué si los procesos de comunicación y educación se implican, en el plano de la mediación, los materiales didácticos funcionan rutinariamente bajo una lógica transmisiva? ¿Cómo resolver el dilema para que las nuevas tecnologías comunicativas, no signifiquen una modernización que se monta sobre viejas prácticas de uso que refuerzan la unidireccionalidad y la descontextualización? ¿La comunicación participativa y horizontal en los grupos de enseñanza/aprendizaje es sólo una "ilusión teórica", una inocente aspiración premoderna?, deberán considerarse como los referentes para las siguientes hipótesis.*

A) Si consideramos al **uso como un acto normado y determinado** y se le asigna un **valor de hecho a las configuraciones** planteadas desde la proxemia (el salón de clases como ámbito de recepción estructurado socialmente), desde el artefacto como objeto de uso (no sólo la oferta técnico/funcional que evoca o posibilita la topografía del objeto, sino fundamentalmente la proposición funcional/social del usufructuario) y desde la estructura relacional del grupo (configuraciones de relación), **estas dimensiones podrían constituirse en los factores que albergan la objetividad de lo social del uso** como práctica tanto cultural como social y comunicativa. Es decir, frente a la visión simplista de que el uso sólo tiene una naturaleza instrumental o técnica sin ninguna relación con la práctica social, los planteamientos hechos respecto a las dimensiones intervinientes de naturaleza proxémica, ergonómica y relacional grupal, revelan un nivel de objetividad en tanto los usos como hechos podrían ser observables y descriptibles. De este modo si reconocemos una materialidad en el uso, este acto rutinario podría ser visto como una práctica social concreta e histórica. Cambiante según las circunstancias y manipulable en la medida que el uso propone el juego de intereses y necesidades de actores quienes por un lado regulan normas de uso que otros usufructúan y que unos más, en calidad de usuarios finales, acatan. Tendrá que reconocerse que estas dimensiones constituyen algunas perspectivas entre otras. No creemos haber delineado un procedimiento para entender la racionalidad del uso, sin embargo, avistamos una propuesta de descripción. Qué ver y a partir de ensayar una recomposición de las configuraciones, sugerir interpretaciones que en el tiempo y al establecer conexiones en diferentes niveles de descripción, permitan semblantar el sentido social de los usos y desde los modos de uso, percibir tal vez el impacto social de estos actos para determinados grupos, bajo situaciones y circunstancias determinadas. En este trabajo buscábamos tan sólo hilvanar algunas reflexiones todas ellas en la lógica de responder a las dos primeras preguntas referidas al inicio.

B) Si los modos de apropiación de los artefactos se juegan en la lógica de los actos rutinarios, los patrones de uso tendrían que entenderse en su origen como actos de redundancia. De este modo si los patrones de uso son actos cotidianos y repetidos de comportamientos kinéticos y movimientos

proxémicos, la naturaleza de esta secuencia nos ubicaría en el plano de la comunicación no verbal. Ahora bien si es en este nivel en donde el usuario aprende a leer y a repetir las secuencias de los actos de uso respecto a un artefacto, los **patrones de uso podrían funcionar como el mecanismo de puntuación de los modos de operación y empleo de los artefactos**. Este supuesto en su origen fue una simple intuición producto de la insistencia de que la comunicación humana se jugaba también en las formas, quizás más que en los contenidos. Si recordamos a quienes aluden a la naturaleza fática de la comunicación, identificaremos en el intercambio de formas ritualizadas, un modo de la acentuación del contacto cuyo único objetivo es prolongar la conversación. Cómo se recordará, la función fática tiene como objeto afirmar, mantener o detener la comunicación, cuidar que la atención no decaiga. Desempeña un papel muy importante en todos los modos de comunión afectiva como los ritos, ceremonias, conversaciones familiares, amorosas y donde el contenido de la comunicación tiene menos importancia que el hecho de la presencia y de la reafirmación de la adhesión al grupo (Se repiten las mismas palabras, los mismos gestos, se cuentan las mismas historias; para un extraño la comunicación suele ser aburrida e incomprensible, en cambio para quien está familiarizado de este contexto, constituye una forma intensa de implicación). Ahora bien, si los comportamientos no verbales desplegados en las configuraciones proxémicas son los que se juegan en las rutinas de apropiación de los artefactos y, éstos responden a la oferta de uso perfilada en la configuración ergonómica, se podría concluir que los nexos entre ambas configuraciones son las que van dando forma a los patrones de uso, dejando al tiempo trabajar sobre las rutinas. La utilidad de esta reflexión y de aquellos planteamientos que parecen dar cuerpo a este señalamiento podría ser el de que su observancia y mayor precisión de sus implicaciones, permitiría formular estrategias para favorecer la desmitificación del artefacto (estabilizar la capacidad de asombro depositada en la función y por ésta en los contenidos), la ejercitación de un distanciamiento objetivo para la actitud crítica y constituirse en puntos de partida para generar estrategias de modos de uso alternativos y emergentes desde el seno de los grupos. El anterior planteamiento lejos están todavía de tener claridad sobre el cómo se pautan los comportamientos del usuario y cómo se constituyen los patrones de uso, sin embargo, este trabajo nos ha permitido pensar en ellos como posibles factores que desde el ángulo de la comunicación podrían estar implicados en este fenómeno de la apropiación los artefactos comunicativos y con ellos, sus propuestas de contenido. La encuesta nos proporcionó algunos indicadores. Tendrían que profundizarse. Sin embargo lo que sí podría señalarse es que a toda oferta de uso técnico/instrumental se asocian estados placenteros, condiciones de prestigio, clase social y en estos aspectos, pareciera radicar la fuerza social que instituye los patrones de uso.

- C) Si se reconocen la normalización (estandarización de los posibles usos técnicos) y la apropiación unilateral de la funcionalidad técnica del artefacto

por parte del usufructuario, como formas primigenias de la puntuación de la funcionalidad del artefacto, entonces podría esperarse que las rutinas de uso elegidas sean producto de una imposición. Si esto es así y consideramos que las rutinas de uso son los actos cotidianos que conforman los patrones de uso, **las rutinas "seleccionadas" podrían ser el origen de un patrón de uso dominante.** Pero estos patrones dominantes no se imponen de manera individual sino colectivamente desde el grupo de referencia, por esto se podría decir que las rutinas de uso se imponen como patrones de uso porque son la expresión de necesidades e intereses de estos colectivos. Si esto es así, podría pensarse que la mediación docente es el mecanismo de naturalización de los modos de uso de los medios educativos en el aula. De este modo no hay usos sociales e instrumentales técnicamente bien realizados sino rutinas de uso funcionalmente adaptadas. Es posible que esto explique porque los usuarios finales no fácilmente pueden cambiar o descubrir otros modos de uso alternativos. Sin embargo el docente como mediador entre el grupo y los modos de apropiación de los saberes institucionalizados podría actuar sobre estos modos de apropiación para favorecer un mayor coeficiente de comunicabilidad, actuando sobre el uso social de la funcionalidad técnica de los medios de comunicación en general y educativos en particular. Estos señalamientos igual que los anteriores no fueron suficientemente demostrados con la encuesta. Esta tan sólo confirmó que cada grupo social adopta sus artefactos y les asigna un lugar particular cuidándose de no extraerlos de sus contextos. Sin embargo, las "eras" de la radio, de la televisión en blanco y negro o la del video, tendrían que repensarse como épocas no de los artefactos en sí mismos sino como resultado del convencimiento sobre la utilidad de su funcionalidad pero también sobre la predominancia de un uso sobre otros. Creemos que esta hipótesis deberá seguirse trabajando, pues, el hecho de que el Internet privilegie la oferta de servicios comerciales y de entretenimiento (pornográficos, por citar el caso más criticado), por sobre los educativos, en cierto modo representan un indicador de que los usos dominantes existen, pues son reflejo de lo que demanda el entorno social.

- D) Consideremos la siguiente afirmación. Una paradoja de la modernidad es que **con la incorporación de los nuevos artefactos comunicativos en los ámbitos de recepción, los modos de usar un artefacto no se modifican.** Aunque en principio pareciera que la causa es debido a una falta de capacitación sobre la funcionalidad técnica del artefacto las observaciones y señalamientos derivados de la encuesta, han creado la impresión de que el asunto tiene que ver más con **patrones de comportamiento comunicativo.** Sin embargo suponer esto implicaría por un lado que el usuario no necesita capacitación técnica sobre los artefactos, pues la normalización de la funcionalidad bastaría para que el usuario reconstruyera por vía de la repetición los modos de uso. Por otro lado significaría negar la existencia e importancia del saber técnico. Creemos que no se pueden negar estos

aspectos, pero tampoco se puede desconocer el efecto de inducción que se despliegan en las configuraciones proxémica y ergonómica. Pero también de un modo definitivo el efecto de la estructura relacional la cual se juegan al interior de un grupo. De ahí que si consideramos un patrón de relación dominante en los grupos escolares, esos patrones de uso se juegan como rutinas inerciales frente a los nuevos artefactos. El análisis de la configuración proxémica nos ha ayudado a entender que las rutinas de apropiación de los objetos escolares, han logrado tal nivel de ritualización de la comunicación del grupo que todo intento de modificar estas estructuras de relación, o tipos de mediación, el grupo buscará una regulación creando sus propios mecanismos de readaptación. De ahí que frente a un nuevo artefacto comunicativo los modos de uso se conviertan en un mecanismo de reapropiación cuyo propósito es la adaptación del artefacto al contexto de situación sobre rutinas de uso conocidas.

- E) El **ámbito de comunicación** en tanto situación de contexto, funciona como un referente en el cual los educadores y el grupo escolar reproducen patrones de uso generados en el entorno físico, social y cultural. Los apartados sobre la configuración proxémica y la ritualización de la comunicación grupal en el salón de clases parecen haber dado elementos respecto a los factores que subyacen en los modos de apropiación de los artefactos, del modo de incluirse y desplazarse en el espacio concreto. De ahí que cuando los docentes se ubican en escenarios no escolares, la ausencia de medios educativos genera situaciones difíciles que, incluso, parecen afectar la identidad del sujeto como docente. La razón tiene que ver con el cambio de ámbito comunicativo. Cuando esta situación sucede, los vínculos funcionales con el artefacto y los ordenamientos espaciales de éstos, plantean otros significados. Sin embargo las configuraciones de los objetos universalizan la funcionalidad del usufructuario (social) como propuesta técnicamente neutra. Es decir, la topografía del objeto funciona como un mecanismo de rearticulación del uso aún cuando se esté en diferentes ámbitos comunicativos. No obstante que la encuesta muestra una generalización del uso instrumental-transmisivo de los artefactos, éstos últimos no se exportan fácilmente de un ámbito comunicativo a otro. Y aunque habrá que reconocer las dificultades financieras, técnicas y hasta burocráticas en el equipamiento del espacio escolar, en comparación con el ámbito hogareño, en el caso de los espacios áulicos suficientemente equipados, los patrones de uso dominante restringen el uso emergente/participativo del grupo al validar el uso individual, legitimado y unidireccional de los medios educativos. El caso de la radiograbadora, la videograbadora o sencillamente del pizarrón, muestran como estos medios potencialmente expresivos, en la práctica se transforman en medios de repetición, transmisión y registro centrados en la figura docente. En los espacios informales, en cambio, estos artefactos despliegan con mayor frecuencia otros usos aunque no necesariamente trasciendan la oferta funcional del usufructuario. El uso recreativo (fiestas familiares, por ejemplo) no fácilmente cede ante la oferta de otros usos, digamos de naturaleza cultural, política o estética. Ahora bien si reconocemos el grado de influencia del ámbito comunicativo en la



predeterminación de los patrones de uso dominantes, en la selectividad de los artefactos, la organización espacial y las formas de interacción grupal, la descripción de estas dimensiones podrían ser un elemento inicial para la búsqueda de otros patrones de uso, la experimentación mediática y la construcción de nuevas configuraciones proxémicas, todas ellas, encaminadas a modificar las formas ritualizadas de comunicación cuya resultante cristalice en un mayor coeficiente de comunicabilidad.

### 3.- DEL APORTE TEORICO/DISCIPLINARIO.

**De los referentes teóricos de las Ciencias de la Comunicación.** La duda previa sobre la propuesta de intervención, ahora la valoramos positivamente. El referente teórico proveniente de las Ciencias de la Comunicación nos confirma que el plano técnico del empleo de los medios de comunicación con fines educativos representa tan sólo el ángulo legitimado por las Ciencias de la Educación. Sin embargo y en la media que la visión "apocalíptica" de los medios cobra un significado distinto ante el desbordamiento de masas de información circulante en distintos planos y ámbitos, el efecto de este fenómeno, tendrá que reclamar transparencia explicativa y soluciones racionales ante la amplitud del impacto social y cultural en las distintas esferas de la vida cotidiana y una de ellas es la educación. De ahí que siendo la educación una de las acciones fundamentales para el crecimiento social y la democratización del saber, una de sus tareas ineludibles, prevemos que, la visión instrumental/operativa de los medios, tendrá que profundizar en el terreno de lo teórico. La bidisciplinariedad que algunos investigadores de la comunicación plantean se hace necesaria.

Los materiales didácticos, entendidos como "auxiliares de la enseñanza", deberán abandonar no sólo la condición de medios unilaterales en la didáctica del educador, inclusive la funcionalidad tendrá que replantearse en términos de mediación en tanto que la didáctica como práctica podría fijarse como objetivos la incorporación activa del educando tanto individual como colectivamente. La Didáctica Crítica parece haberlo comprendido respecto a los grupos de aprendizaje.

El escenario que propone la Universidad Virtual o el Aula Virtual (capítulo 2) parece insistir en la universalidad de las tecnologías educativas para la educación a distancia, sin embargo, de igual manera parecen olvidar que si bien la educación ha sido una práctica individualizada, el aprendizaje en grupo también es indispensable. En este sentido es importante reconocer la funcionalidad técnico/instrumental de los medios, pero no puede ignorarse el plano social del uso. El aspecto asincrónico de las nuevas tecnologías –según el modelo de la Universidad Virtual– parece contener el atributo de la eficacia interactiva, pero el antiquísimo pizarrón despliega sus atributos con no menos fuerza para la interacción en grupo.

Los aspectos trabajados inducen a pensar que en el salón de clases la hibridación funcional del equipamiento persistirá por encima de la predicción de sustitución y

eliminación. En todo caso nos parece que se producirá una suma tecnológica en donde el abanico de ofertas funcionales ampliará y diversificará el uso; pero ningún artefacto será mejor que otro sino que cada medio educativo será valorado atendiendo a sus virtudes y limitaciones en función de las particularidades de las situaciones educativas, los sujetos, las circunstancias o la infraestructura disponible.

**De los medios de comunicación en la Educación de Adultos.** Una de las preguntas que se desprende de uno de los objetivos del proyecto de este trabajo fue averiguar ¿cuál era la racionalidad de uso de los medios de comunicación educativa en la práctica de los educadores de adultos?

Si se comparten los planteamientos relacionados con la dimensión proxémica, ergonómica y pragmática de la comunicación grupal, y del mismo modo atendemos a los datos de la encuesta realizada, diremos que en el intento de escudriñar la lógica de uso de los medios educativos se logró la descripción de los factores que subyacen en las rutinas en tanto actos sociales, en los usos como hechos de norma introyectados en los esquemas de acción de los usuarios como sujetos culturales.

No creemos haber encontrado los aspectos fundamentales que explican estas lógicas de uso y por ello reconocemos nuestras limitaciones. Sólo diremos que, en la identificación, logramos ganar un poco de certidumbre respecto al uso como funcionalidad técnico/instrumental y su diferenciación respecto al uso en tanto hecho socialmente constituido.

En lo que se refiere a la Educación de Adultos el punto de referencia fue la práctica de los educadores. Se ubicaron los ámbitos de sus prácticas, se contextualizó nuestra experiencia de intervención, pero fundamentalmente confirmamos lo que ya los estudiosos de este campo han señalado respecto a la poca diferenciación que existe entre el modelo educativo de la escuela formal infantil y los modelos operados en la educación de adultos. En lo particular en aquello relacionado con los medios didácticos utilizados y, para nuestro caso, con las rutinas de uso de medios educativos, la apropiación social del espacio áulico y de modo aproximativo, los patrones de relación redundantes de la situación educativa.

**Del uso comunicativo como eje de reflexión.** El temor de calificar al uso como USO COMUNICATIVO lo hemos convertido y ratificado como tema de reflexión. No precisamente porque aceptemos finalmente el término sino porque ha sido un punto de partida para diferenciar entre el uso técnico/instrumental (el que oferta el aparato técnicamente y está contenido potencialmente en la funcionalidad) y el uso social ( la actividad normada socialmente e independiente de la funcionalidad técnica). El video posibilita el registro y transmisión de imágenes tecnológicamente hablando, pero socialmente no todas las imágenes registradas son permisiblemente objeto de amplia difusión: un desnudo, una escena en extremo violenta o una información antigobiernista.

En este sentido el uso comunicativo no pretende alimentar una clasificación

taxonómica sino describir aquellas rutinas de manipulación de los artefactos cuyo efecto influya en las condiciones de comunicabilidad.

Como resultado de este trabajo podemos decir que el registro, la transmisión o la repetición no constituyen usos comunicativos, pero sí podemos decir que la mediación producto de estas operaciones técnicas caracterizan y soportan a la práctica comunicativa. Es decir, la posibilidad de representación de la realidad, de difundir información, de usufructuar las funcionalidades técnico/instrumentales y de construir versiones de mundo, sí constituyen actos normados socialmente, legitimados y dominantes y en distinto modo afectan el plano comunicativo de la interacción social. De tal forma que las operaciones de transmisión, repetición o de registro podrían constituir formas visibles de las posibilidades de uso de los artefactos, pero no constituyen el uso social de los medios. La dominancia de cualquiera de estas operaciones instrumentales podría, tal vez, caracterizar el modo de uso.

En la especificidad de los usos didácticos de los medios educativos el concepto referido ha motivado nuevas reflexiones y otras preguntas. En principio podríamos señalar que los usos didácticos constituyen un modo de uso de los medios de comunicación, pero retoma la duda respecto a si el uso didáctico es un uso comunicativo. Quizás si consideramos que el uso informativo o el uso recreativo de los medios es semejante al uso didáctico en tanto finalidades sociales, cada uno de ellos podrían tipificar prácticas comunicativas particulares. Algunas podrían favorecer mayormente la comunicación y otras la relativizarían, sin embargo, en cualesquier caso estas manifestaciones se juegan sobre las funcionalidades instrumentales de los medios. Dicho de otro modo, si consideramos el manejo didáctico de los medios como un acto rutinario, lo didáctico podría identificarse como un uso social, pero no un uso comunicativo. Por consiguiente, todo parece indicar que el uso comunicativo no tiene suficiente soporte. No obstante podríamos señalar que cualquier uso de los medios que tenga un efecto colectivo es un uso social.

Si en algún momento se aceptase el término, el uso comunicativo quizás sería aquel cuyo propósito es el de favorecer el coeficiente de comunicación en un grupo humano. Y entonces podríamos tener muchos usos comunicativos. O quizás podríamos decir que el uso comunicativo es aquel conjunto de operaciones de naturaleza técnica (registro, transmisión, recepción y repetición) que pueden desarrollar actos de emisión/recepción de mensajes en igualdad de circunstancias y en un ámbito social específico. Pero no queremos abrir nuevamente el debate. Estamos seguros que el tema no ha sido sencillo ni está agotado y preferimos dejarlo así planteado.

**De la utilidad del trabajo.** Si hubiese la necesidad de señalar la utilidad de este trabajo, en pocas palabras, diríase que es un guía para trabajar diagnósticos de situaciones comunicativas. Su aplicación y valoración detallada de lo que podríamos llamar categorías de análisis en la recurrencia del tiempo y mediante sucesivas

aproximaciones, posiblemente, permitirían definir un modelo de diagnóstico comunicativo. No obstante la advertencia, quisiéramos proponer el siguiente:

**ESBOZO PARA UN MODELO DIAGNÓSTICO COMUNICACIONAL**

Ángulos del diagnóstico	Dimensión	Objeto de diagnóstico	Categorías de análisis	Valores de análisis	Variables observables
1º "Proxémico"	Situacional (contextual)	-Ambiente denotado del ámbito de recepción (aula, hogar, etc.) -Perfil del grupo	Configuración Proxémica.	Proximidad, Orientación y contacto.	-Organización de los objetos -Uso social del espacio por los sujetos.
2º Ergonómico (*)	Funcional y Objetal	-Funcionalidad técnica del artefacto	Topografía del objeto (¿configuración ergonómica?)	Visibilidad, prestancia y contacto.	-Rutinas individuales de uso de los artefactos o modos de uso.
3º Social/cultural (¿simbólico?)	Funcional/normativa	-Funcionalidad social y cultural del artefacto asignada al grupo social.	Patrón de uso social.	Impacto social del uso de los artefacto	-Patrones de uso grupales: usos sociales dominantes y usos sociales emergentes.
4º Pragmática	Comunicativo Grupal	Estructura relacional del grupo en el contexto de situación	Configuraciones de interacción: diadas, triada, etc.-	Coefficiente de comunicabilidad	-Secuencias comunicativas en los niveles: verbal y no verbal del discurso grupal.

(\*) Ergonomía: En 1940, el psicólogo británico Hywel Murrell unió los términos griegos *ergon* (trabajo) y *nomia* (conocimiento) para bautizar a esta nueva ciencia. Los ergónomos son científicos especializados en el estudio de la interacción de las personas con los objetos con que entran en contacto, particularmente los objetos artificiales. Su trabajo proporciona información que ayuda a otros especialistas, como diseñadores e ingenieros, a mejorar la facilidad de uso de los productos que desarrollan. Los ergonomistas están implicados en la fabricación de vehículos (automóviles, aviones o bicicletas), productos domésticos (utensilios de cocina, juguetes, ordenadores o muebles) y muchos otros productos. Más recientemente se ha usado ampliamente el término de 'ingeniería de factores humanos' en lugar de la palabra 'ergonomía', ya que permite distinguir entre los factores humanos fisiológicos, psicológicos y sociológicos. Los diseñadores e ingenieros se basan en la investigación de los factores humanos, como por ejemplo los estudios experimentales de datos antropométricos (medidas corporales) y facilidad de uso, para ayudar a fabricar productos más fáciles de entender, más seguros de manejar y mejor adaptados al cuerpo humano.

El anterior cuadro de algún modo resume el trabajo desarrollado. El considerar la topografía del objeto, la configuración proxémica y la estructura relacional como dimensiones que se juegan en un ámbito comunicativo determinado (grupal entre otros), permitirá al docente, mediante su observancia (registro) e interpretación (lectura del estado de hechos de cada dimensión), hacer un diagnóstico de la situación comunicativa prevaleciente. Este diagnóstico comunicacional podría considerarse como un indicador global desde el cual se obtendrían criterios mínimos para diseñar una estrategia de comunicación que favorezca o facilite en el grupo este proceso. El presente trabajo no pretendió construir un modelo explicativo/predictivo --aspiración por lo demás nada simple-- sino tan sólo alcanzar un grado de claridad respecto al trabajo que en la cotidianidad del aula y del trabajo docente se enfrentaba con los educadores de adultos. En todo caso lo que sí podría afirmarse es que las configuraciones y los estados de interacción proporcionan algunos lineamientos desde los cuales se puede generar

estrategias de comunicación participante. Mediante la adjetivación no se trata de alcanzar un estado puro de comunicación, sino a partir de un diagnóstico posibilitar estados de interacción multilaterales y equitativos. Conviene advertir que aún aceptando la idea de un modelo, éste deberá relativizarse; pues, a final de cuentas, las configuraciones que se avizoran sólo representan instrumentos de interpretación y descripción aproximativas sujetas a la comprobación. No deberá olvidarse que la realidad es compleja, dinámica, impredecible en su expresión. De ahí que al considerar estas configuraciones como posibilidades de expresión de la realidad, en el "aquí y ahora" éstas se constituyan en parámetros reconocibles o referencias visibles desde las cuales se puede ir trabajando y actuando individual y grupalmente para intervenir en la construcción de un nivel comunicativo óptimo de realizaciones en equilibrio. Quisiéramos finalmente recordar que este trabajo no tuvo como propósito comprobar las predicciones de la puntuación comunicativa, sino tan sólo descubrir cómo operan estos factores que impiden el uso creativo en el proceso de la mediación en la situación educativa. Pero como ironía de la vida las reflexiones nos llevaron a realizar el ejercicio inverso. El segundo punto apenas se esbozó.

#### **4.- CONSIDERACIONES GENERALES.**

**Respecto de las temáticas.** El tema trabajado sugiere vigencia y pertinencia. Los retos implícitos en los propósitos del Programa de Desarrollo Educativo 1995/2000, así como los compromisos para la Educación de Adultos señalados en la Declaración de Hamburgo, respecto a los medios de comunicación y el Derecho a la Comunicación, son prueba de esta valoración. En este sentido pareciera que ante este conjunto de realidades se requiere la búsqueda de soluciones y éstas deberán de desprenderse a partir de tematizar las problemáticas e investigar las situaciones particulares de los medios de comunicación en su dimensión educativa.

Nos negamos a aceptar que la Comunicación Popular, por ejemplo, se mire como una "ilusión utópica" y premoderna. La utopía aún vive. En todo caso habrá que redimensionarla. Tal vez ya no tenga que hablarse de comunicación participativa sino de estrategias y alternativas para la comunicación. La alternatividad posiblemente corresponda a una huella del pasado, pero el sentido de búsqueda actualiza todo movimiento por asentar la horizontalidad en la comunicación, en tanto este principio siga identificándose con la noción de equidad y de democracia. El derecho a la comunicación quizás suene retrógrado frente al futurismo deslumbrante de la escuela virtual. Pero en uno y otro casos la duda incuba incertidumbre ¡Los peligros de la ignorancia ya no están en la falta de información sino en la posibilidad de acceder a grandes cantidades de conocimientos e información!

**Respecto a la reformulación de la propuesta intervención.** Siguiendo la expresión popular de que *"después de la tormenta el agua toma su nivel"*, creemos que algo similar sucederá antes de que se tenga suficiente claridad

acerca de la reformulación de esta experiencia de intervención. Aparte de los aspectos metodológicos, los procedimientos didácticos o las actividades prácticas para los contenidos, seguramente se requerirán cambios puntuales en relación con las demandas y necesidades de formación de los educadores de adultos. Por lo pronto y como resultado de esta sistematización en el corto plazo, a continuación se presenta una propuesta del posible nuevo programa de contenidos para esta oferta de formación inscrita en el plan de estudios del **Diplomado la Práctica Educativa con Adultos**.

**Esquema temático del programa de contenidos del Seminario/taller Los medios educativos en la Educación de Adultos.**

**Apartado introductorio  
Comunicación y Educación:**

- 1.- La comunicación grupal en las prácticas de Educación de Adultos.
- 2.- Los medios de comunicación y la educación de Adultos.
- 3.- Los medios educativos y sus usos didácticos.
- 3.1 Los materiales didácticos en la educación de adultos. Encuadre histórico.

**Apartado analítico/reflexivo desde el enfoque comunicativo  
Las prácticas de uso de los medios educativos de los Educadores de Adultos.**

- 1.- Las mediaciones comunicativas de la práctica pedagógica.
  - 1.1 La mediación docente y la mediación grupal.
  - 1.2 La mediación proxémica
  - 1.3 La mediación ergonómica
  - 1.4 La mediación socio/cultural
- 2.- La práctica mediática en los ámbitos de la Educación de adultos.
  - 2.1 La Educación Popular
  - 2.2 La Educación básica.
  - 2.3 La educación a distancia

**Apartado teórico/propositivo  
Alternativas y estrategias de comunicación educativa**

- 1.- Los niveles de lo alternativo: medios educativos, materiales didácticos y las estrategias comunicativas.
- 2.- Lo alternativo y los procesos de emisión y recepción comunicativa.
  - 2.1 Emisión: rescantización, emirecs y multimedia.
  - 2.2 Recepción: Grupos de reflexión, EPM, El aula como espacio público
- 3.- Las estrategias alternativas en otros ámbitos comunicativos: lo comunitario, la organización civil o las Ongs. y la acción legal, los nuevos medios y los nuevos espacios educativos.

**BIBLIOHEMEROGRAFIA.**

- ALONSO, M.  
1990 **Diccionario Español Moderno**  
España. Aguilar.
- 1993 **ASOCIACION MUNDIAL DE RADIOS COMUNITARIAS.** Boletín  
informativo *Interradio*. (v.5, Núm. 3). Montreal, Canadá.
- APARICCI, R. *Et. al.*  
1995 **Educación para los medios de comunicación.**  
México. UPN/SEP
- ARIAS-GODINEZ, B.  
1990 **la XEYT Radio Cultural Campesina. Una experiencia de radio**  
*participativa.* Quito, Ecuador. ALER/Radio Cultural  
Campesina.
- BARBERO, M. *Et. al.*  
1990 **La comunicación desde las prácticas. Reflexiones en torno a su**  
*investigación.* México. Universidad Iberoamericana  
(Cuadernos de comunicación y prácticas sociales, núm.1).
- BAUDRILLARD, J.  
1992<sup>12</sup> **El sistema de los objetos.**  
México, Siglo XXI Editores.
- BOTKIN, J.W. *Et. al.*  
1979 **Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma.**  
España. Santillana/Aula XXI.
- BOURDIEU, P.  
1979 (1965) **La fotografía: Un arte intermedio.**  
México. Editorial Nueva Imagen.
- BURNET, Macfarlane.  
1973 **El mamífero dominante.**  
Madrid, España. Alianza Editorial.
- BUSTILLOS, G. y VARGAS, L.  
1994 **Técnicas participativas para la Educación Popular.**  
Jalisco, México. IMDEC (t. 1)
- COLIN, Claude.  
1983 **Radiopoder.**  
México. Folios Ediciones.

- COLOM, A. *Et. al.*  
1988 **Tecnología y medios educativos.**  
Bogotá, Colombia. Cincel Kapeluz
- 1997 **CONFERENCIA REGIONAL PREPARATORIA DE AMERICA LATINA SOBRE EDUCACION DE ADULTOS. Tema VII: *Aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, medios de comunicación y cultura.***  
Brasilia (Enero 22 a 24). OREAL/UNESCO y CEAAL.
- 1978 **DECRETO QUE CREA A LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.**  
México. UPN (Agosto, 28).
- DELORS, Jaques.  
1996 **La educación encierra un tesoro.**  
México. UNESCO.
- DIAZ REDONDO, R.  
1998 **Excélsior, el periódico de la vida nacional. (A. LXXXII: t. II: núm. 29451).** México. Sección: Turismo y aviación.
- 1993 **DIPLOMADO LA PRACTICA EDUCATIVA CON ADULTOS.**  
México. UPN/Dirección de Docencia/Academia de Educación de Adultos (Programa curricular).
- 1995 **DIPLOMADO LA PRACTICA EDUCATIVA CON ADULTOS.**  
México. UPN/Dirección de Docencia/PROIDEA (Programa curricular).
- DOMINGUEZ, V. A.  
1995 **Seminario/taller Elaboración de material didáctico para la Educación de Adultos.** México. UPN/Dirección de Docencia/Diplomado la Práctica Educativa con Adultos (Programa de la materia vigente)
- DOMINGUEZ, V. A.  
1994 **Elaboración de material didáctico para la Educación de Adultos. *Antología.*** México. UPN/Dirección de Docencia/Diplomado la Práctica Educativa con Adultos.
- ELLIS, R. McCLINTOCK, A.  
1993 **Teoría y práctica de la comunicación.**  
Barcelona, España. Paidós Comunicación.



- FERRES, Joan.  
1992 **Vídeo y educación.**  
Barcelona, España. Paidós (Papeles de pedagogía Núm. 8)
- FORESTER, T.  
1992 **Sociedad de alta tecnología.**  
México. Siglo XXI Editores.
- FOURE, E. *et. al.*  
1991<sup>13</sup> (1972) **Aprender a ser.**  
Madrid, España. Alianza Editorial/UNESCO.
- FREIRE, P.  
1974<sup>14</sup> **La educación como práctica de la libertad.**  
México. Siglo XXI.
- GIRART, Bruce.  
1992 **Radioapasionados. Veintiún experiencias de radio comunitaria en el mundo.** Quito, Ecuador. Asociación Mundial de Radio Comunitaria/CIESPAL (v. XVIII Manuales didácticos).
- GOXEN, Adela.  
1976 **Glosario de términos utilizados en América Latina en el área de Desarrollo Curricular.** Venezuela. Ministerio de Educación de Venezuela/Universidad Simón Bolívar/OEA.
- GREENFIELD, M.P.  
1985 **El niño y los medios de comunicación.**  
Madrid, España. Morata (Serie Bruner:16).
- GUIRAUD, P.  
1978<sup>6</sup> **La semiología.**  
México. Siglo XXI Editores.
- GUIRAUD, P.  
1986<sup>2</sup> **El lenguaje del cuerpo.**  
México. Fondo de Cultura Económica.
- GUTIERREZ, F.  
1973 **El lenguaje total, una pedagogía de los medios de comunicación.**  
Buenos Aires. Hvmánitas.
- GUTIERREZ, F.  
1975<sup>b</sup> **Pedagogía de la comunicación.**  
Buenos Aires. Editorial Hvmánitas.

- GUTIERREZ, F.  
1993 **Pedagogía de la comunicación en la educación popular.**  
España. Editorial Popular/CEAAL/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- GUTIERREZ, V.  
1997 **"Monitor de la mañana".** Entrevista al rector de la Universidad Virtual/ITESM. México, D. F. Radio Red (08:15 a.m.: Julio,25: Frecuencia 1110 AM).
- HALL, Edward.  
1978<sub>4</sub> **La dimensión oculta.**  
México. Siglo XXI editores.
- HALL, Edward.  
1978 **Más allá de la cultura.**  
Barcelona, España. Gustavo Gilli.
- HALL, Edward.  
1989 (1959) **El lenguaje silencioso.**  
Madrid, España. Alianza Editorial.
- HELLER, Agnes.  
1994<sub>4</sub> **Sociología de la vida cotidiana.**  
Barcelona: Ediciones Península.
- 1995 **INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACION DE ADULTOS. Guía del alfabetizador.**  
México. Dirección de Contenidos, Métodos y Materiales/SEP.
- 1995 **INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACION DE ADULTOS. Cuaderno de ejercicios para el adulto. Lectura, escritura y matemáticas.** México. Dirección de Contenidos, Métodos y Materiales/SEP.
- KNNAP, Mark L.  
1991(1980) **La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno.**  
México. Paidós Comunicación.
- KAPLUN, M. *Et. al.*  
1985 **Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina.**  
México. CREFAL/UNESCO.
- LA BELLE, J.T.  
1980 (1976) **Educación no formal y cambio social en América Latina.**  
México. Editorial Nueva Imagen

- LAROQUE, Gabriel.  
1988 "Teorías de la comunicación vs. teorías del aprendizaje" en: *Revista Perfiles Educativos* (Núm. 40). México. CISE/UNAM.
- LAZOTTI, F. Lucía  
1981 **Comunicación visual y escuela.**  
México. G. Gilli.
- 1996 **LICENCIATURA EN EDUCACION DE ADULTOS.**  
México. UPN/Dirección de Docencia (Documento de trabajo).
- LIRA, S. C.  
1998 **La jornada.** (A. XIV: núm. 4941:Junio,07).  
México. D.F. (Campaña del Frente Amplio: "Tu imagen, tu voz, tu derecho").
- 
- 1997 **La jornada** (A. 14: núm. 4693: Septiembre, 28).  
México, D.F.
- MACBRIDE, Sean. *Et. al.*  
1980 **Un solo mundo voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo.** México. Fondo de Cultura Económica.
- MACLUHAN, M. Y FIORE, Q.  
1992<sub>2</sub> **El medio es el masaje. Un inventario de efectos.**  
Barcelona, España. Paidós Studio.
- MATTELART, A.  
1974<sub>2</sub> **Comunicación Masiva y Revolución Socialista.**  
México. Editorial Diógenes.
- MEDINA, U. G.  
1982 **La postalfabetización en América Latina y el Caribe.**  
México. CREFAL/UNESCO. (*Serie 8, Retablo de papel*).
- MIALARET, Gastón.  
1984 **Diccionario de las Ciencias de la Educación.**  
Barcelona, España. Oikos-Tau Ediciones.
- MOLES, A. Y ROHMER, E.  
1983 **Teoría de los actos. Hacia una ecología de las acciones.**  
México, Trillas
- MORAGAS, M. *Et. al.*  
1982<sub>2</sub> **Sociología de la comunicación de masas.**  
Barcelona, España. G. Gilli.

- Barcelona, España. G. Gilli.  
MORAGAS, M. *Et. al.*  
1986<sub>2</sub> **Sociología de la comunicación de masas. Nuevos problemas y transformaciones.**  
Barcelona, España. G. Gilli.
- NETHOL, A.M. y PICCINI, M.  
1984 **Introducción a la pedagogía de la comunicación.**  
México. Terra Nova/Universidad Autónoma Metropolitana
- NORMAN, D. A.  
1990 **La psicología de los objetos.**  
Madrid, España. Nerea.
- NUÑEZ, C.  
1996<sub>10</sub> **Educación para transformar.**  
Jalisco, México. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.
- NUÑEZ, C.  
1990<sub>2</sub> **Desde adentro. La educación popular vista por sus practicantes.**  
Jalisco, México. CEAAL.
- OROZCO, G. y CHARLES, M.  
1992 **Educación para los medios.**México. ILCE/UNESCO.
- PALOMAS, S. y MARTINEZ, D.  
1993 **Del pizarrón al video.**  
México. FMPP
- PAREJO, José.  
1995 **Comunicación no verbal y educación.**  
Barcelona, España. Paidós.
- PARDINAS, F.  
1984 (1959) **Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales.**  
México. Siglo XXI Editores.
- PEPPINO, B. A. María.  
1991 **Radiodifusión educativa.**  
México. Gernika/UAM
- PERRIAULT, J.  
1991 **Las máquinas de comunicar y su utilización lógica.**  
Barcelona, España. Gedisa Editorial.

- PICHON-RIVIERE, E.  
1995 **Diccionario de términos y conceptos de Psicología Social.** Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión.
- 1994 **PLAN INSTITUCIONAL DE DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.** México. UPN.
- PRIETO, C. D.  
1987<sub>3</sub> **Discurso autoritario y comunicación alternativa.** México. Premia Editora.
- PRIETO, C. D.  
1986 **La fiesta del lenguaje.** México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- PRIETO, C. D. y GUTIERREZ, F.  
1991 **La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa.** San José, Costa Rica. RNTC/Universidades de San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar.
- PRIETO, C. D.  
1994 **Diseño y comunicación.** México. Ediciones Coyoacán.
- 1995 **PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995/2000.** México. Poder Ejecutivo Federal. Estados Unidos Mexicanos.
- 1985 **PROYECTO ACADEMICO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.** México. UPN.
- 1993 **PROYECTO ACADEMICO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.** México. UPN.
- 1996 **PROGRAMA DE IMPULSO Y DESARROLLO DE LA EDUCACION DE ADULTOS.** México. UPN/Dirección de Docencia/ (Documento de trabajo).
- PUIGGROS, Adriana.  
1996 **"Refundamentación político-pedagógica de la Educación Popular en la transición al siglo XXI"** en: *La piragüa.* Revista latinoamericana de educación y política. Santiago, Chile. CEAAL (Núm. 12-13).
- 1997 **QUINTA CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACION DE ADULTOS. Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos.** Hamburgo, Alemania. UNESCO (julio 14-18 ).

- 1997 **QUINTA CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACION DE ADULTOS. Plan de acción para el futuro: Mesa VII: Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información.** Hamburgo, Alemania. UNESCO (julio 14-18).
- RAMOS, J.L.  
1988 **El empleo de la radio en programas nacionales de Alfabetización. Experiencia de México.** México. CREFAL/UNESCO
- RICCI, B. P. P. Y CORTESI, S.  
1980 (1977) **Comportamiento no verbal y comunicación.** Barcelona, España. Editorial Gustavo Gili.
- RICCI, B. P. P y ZANI, B.  
1990(1983) **La comunicación como proceso social.** México. Grijalbo/CNCA
- ROCKWELL, E. *Et. al.*  
1995 **La escuela cotidiana.** México. FCE.
- RODRIGUEZ FUENZALIDA, E.  
1982 **Metodologías de alfabetización en América Latina.** México. CREFAL/UNESCO. (*Serie 5 Retablos de papel*)
- SALGADO, J. E. *Et. al.*  
1983z **Producción y uso de materiales en la postalfabetización.** México. CREFAL/UNESCO.
- SANCHEZ, A.  
1997 **Territorios virtuales. De internet hacia un nuevo concepto de la simulación.** México. Taurus.
- SACHETO, Pierre.  
1986 **El objeto informador.** Barcelona, España. Gedisa.
- SCHÄFERS, B.  
1984 **Introducción a la sociología de los grupos.** Barcelona, España. Editorial Herder
- SCHMELKES, S. y KALMAN, J.  
1994 **La educación de adultos: el estado del arte.** México. Centro de Estudios Educativos/INEA.

- 1996 **TELECONFERENCIAS: *La realidad virtual, los límites del desarrollo tecnológico en multimedia.*** México, D.F. Unidad de Televisión Educativa/ILCE/Canal 9.
- SIMPSON, M. *Et. al.*  
1981 **Comunicación alternativa y cambio social. *I América Latina.*** México. FCPS/UNAM. (Serie, estudio 63).
- TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L.  
1997 **En busca de la clase virtual. *La educación en la sociedad de la información.*** España. Paidós.
- TRILLA, B. Jaume.  
1993 **Otras educaciones.** España. Anthropos/Universidad Pedagógica Nacional.
- VALLET, Antoine.  
1977 **El lenguaje total.** España. Edelvives.
- WATZLAWICK, P. *et. al.*  
1991s **Teorías de la comunicación humana.** Barcelona, España: Herder.
- WINKIN, Yves. *Et. al.*  
1994a **La nueva comunicación.** Barcelona, España. Kairós.
- WITTEZAELE, J.J. y GARCIA, Teresa.  
1994 **La escuela de Palo Alto.** Barcelona. Herder.
- WOLTON, Dominique. *Et. al.*  
1995z **El nuevo espacio público.** Barcelona, España. Gedisa Editorial.

## RELACION DE DIAGRAMAS, CUADROS Y TABLAS.

### DIAGRAMAS:

Diagrama 1: El ciclo de la acción (1.1.2.1.1).

Diagrama 2: Categorías de análisis para la configuración espacial (1.2.1.2.1.).

### CUADROS:

Cuadro 1: Repercusiones del modelo Sutatenza 1947/1975 (2.2.1).

Cuadro sinóptico 2: Funciones didácticas del video (2.3.4.1.1).

Cuadro sinóptico 3: El perfil del espacio áulico (2.3.4.1.3).

Cuadro 4: Perfil de los educadores de adultos del diplomado PRAEDA 1993/1995 (3.1.3.2).

Cuadro 5: La experiencia de intervención, período 1993/1995. Cronología del seminario/taller Elaboración de material didáctico (3.2).

Cuadro 6: Contenidos del Programa del seminario/taller: Elaboración de materiales didácticos. Período 1993 y 1995 (3.2.3).

### TABLAS (\*)

Tabla 3: *Escolaridad* (2.3.2).

Tabla 4: *Cronología de equipamiento 1950/1990* (2.3.3).

Tabla 4<sup>a</sup>: *Equipamiento promedio por década* (2.3.3).

Tabla 10: *Los medios en la infancia de los educadores* (2.3.3.1).

Tabla 11: *Hábitos de lectura* (2.3.3.1).

Tabla 12: *Primera lectura, primera experiencia* (2.3.3.1).

Tabla 33: *Ubicación de los aparatos de comunicación en el hogar* (2.3.3.1).

Tabla 17: *Precondiciones para la práctica de la lectura* (2.3.3.1).

Tabla 16: *Criterios para la lectura de publicaciones* (2.3.3.1).

Tabla 15: *Rutinas de sintonía en medios audiovisuales* (2.3.3.1).

Tabla 19: *Usos del contenido de los medios comunicativos* (2.3.3.1).

Tabla 18: *Espacio y figuras de interlocución* (2.3.3.1).

Tabla 21: *Efectos del medio en lo individual* (2.3.3.1).

Tabla 22: *Efectos de los medios en el grupo familiar* (2.3.3.1).

Tabla 30: *Equipamiento actual en el hogar y en la escuela del EdA* (2.3.4).

Tabla 25: *Uso preferente del medio comunicativo en el hogar y en la escuela* (2.3.4).

Tabla 24: *Actividades que dan contexto a la lectura, la escucha y la visión* (2.3.4).

Tabla 27: *El pizarrón: conceptos y modos de aprendizaje* (2.3.4.1).

Tabla 28: *Experiencias y recomendaciones de uso del pizarrón* (2.3.4.1.2).

Tabla 35: *Ubicación del mobiliario escolar en el espacio del salón de clases* (2.3.4.1.3).

Tabla 26: *Pautación relacional con el medio comunicativo en el espacio del aula* (2.3.4.1.3).

Tabla 34: *Ubicación de los aparatos en el espacio áulico* (2.3.4.1.4).

Tabla 32: *El grupo en el espacio áulico* (2.3.4.1.4).

Tabla 31: *Zonas de interacción comunicativa* (2.3.4.1.4).

Tabla 29: *Rutinas que puntúan la relación comunicativa en el salón de clases* (2.3.4.1.4).

(\*) Todas estas tablas corresponden al Capítulo 2.



# **A N E X O S**

**A) Programa de la materia: *Elaboración de Material Didáctico para la Educación de Adultos.***

**B) Instrumento de la Encuesta: *Usos y Competencias Comunicativas del Educador de Adultos sobre los Medios.***

**C) Resultados de la Encuesta sobre *Usos y Competencias Comunicativas del Educador de Adultos sobre los Medios* (Tablas).**

**D) Gráficas.**

## ANEXO A

---

---

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
DIRECCION DE DOCENCIA  
ACADEMIA DE EDUCACION DE ADULTOS**

**PROGRAMA DEL SEMINARIO-TALLER:**

***"ELABORACION DE MATERIAL DIDACTICO PARA LA EDUCACION DE ADULTOS"***

**DIPLOMADO: LA PRACTICA EDUCATIVA CON ADULTOS.**

**DURACIÓN 40 hrs.  
2 trimestres**

**Conducción:  
Arturo Dominguez Vargas**

**Julio de 1994.**

## PRESENTACION.

Referirnos a los materiales didácticos comúnmente lleva a pensar en aquellos objetos fabricados ex-profeso para que el docente enseñe de mejor manera la matemática y la física, la historia y la literatura. Muchos docentes desearían que existieran empresas dedicadas exclusivamente a diseñar y producir modelos didácticos de calidad y a bajo precio, para cada una de las diversas materias del currículum escolar. Seguramente nos aligeraría el problema de que tal concepto, tema o fenómeno, quedase lo suficientemente explicado.

Cuántos profesores no estaríamos deseosos de que en cada centro escolar existiera una sala equipada con la tecnología educativa más diversa: proyector de cuerpos opacos, retroproyector, proyectores de diapositivas, rotafolios, videocaseteras y monitores. Pero, la fascinación tecnológica termina cuando ya en el salón de clase, y frente al rostro expectante del educando, nos percatamos de que el material didáctico es pobre en variedad, que no disponemos de los aparatos de proyección y que los contenidos de los recursos didácticos, no responden a nuestras necesidades ya por que parcelan los temas o porque, cuando se espera mayor profundidad, la generalidad se convierte en aproximación superficial.

En este sentido, el problema no se resuelve con elegir materiales didácticos de un amplio catálogo o disponiendo, incluso, de la tecnología necesaria. Y no se resuelve porque en principio los materiales didácticos suponen una confección masiva y estandarizada; en segundo lugar, hasta el momento, ninguna tecnología comunicativa ha mostrado ser más eficaz que otra. Tal vez una respuesta, la encontremos cuando se acepte que la educación es una práctica por naturaleza cambiante e impredecible.

Si la educación es una práctica marcada por la heterogeneidad, los educandos, los educadores, los contenidos, los fines y las situaciones educativas, representarán un mosaico multicolor. Y si la educación de adultos se mira desde lo diverso, en la mediación pedagógica, los recursos didácticos no pueden aceptarse como recursos "standar", a menos que se acepte concebir la realidad como estática y unidimensional. Pensar los materiales didácticos bajo formas estandarizadas, implica ignorar las diferencias de los sujetos y de los contextos. Las situaciones educativas no son ajenas a las variables económicas, geográficas, étnico-culturales y psicosociales.

La educación de adultos es un campo en construcción, lo cual no justifica, aunque sí explica, el por qué se requiere asumir una postura modesta.<sup>1</sup> Pero no solamente es la Educación de Adultos la que está en tal situación. También lo están las disciplinas que soportan el campo de la comunicación social. Esto es importante señalarlo pues esta situación permite comprender el distanciamiento y el relativo aporte de la comunicación en el proceso educativo. Los estudios de la comunicación en lo general, no han logrado anticipar lógicas de uso correspondientes con la invención e incorporación de los artefactos de la vida cotidiana. En lo particular, la configuración de la Pedagogía de la Comunicación, como disciplina y campo de estudio, es una construcción reciente.<sup>2</sup>

El movimiento de "Educación para los medios" (EPM) es una propuesta actual que, de una crítica académica, ha pasado a la acción de una pedagogía propositiva. Su

<sup>1</sup> APPA, J. W. Problemas de la educación Permanente. España, Paidós, 1985. (Págs. 54).

<sup>2</sup> Cfr. RODRIGUEZ, Illera, J. L. Educación y Comunicación. Barcelona, Paidós. 1988 (Págs. 13-40).

planteamiento va más allá de la actitud denunciativa de los efectos de los medios y en lugar de insistir en el uso instrumental, pugna por una práctica integrativa entre educación y comunicación a nivel del proceso.

Desde la Educación Popular el uso de las tecnologías de la comunicación, ha resultado un experimento interesante. La mixtura de la radiodifusión (radio escuelas en Sutatenza en los años sesenta, por ejemplo) y periódicos populares con los recursos didácticos más modestos de los educadores, han contribuido a perfilar una nueva propuesta de una comunicación participante. En el fondo, la Comunicación Participativa y con ella la Comunicación Educativa, bordean un horizonte que aún está por describirse a fondo. Horizonte que conforme se descubre, se muestra cada vez más complejo al hipertecnificarse las redes de comunicación, por efecto de la recombinación tecnológica.

Desde el ámbito cultura, las producciones impresas compiten con las audiovisuales y se redimensionan con la expansión de los soportes informáticos. Desde lo institucional, la escuela, como agente socializador de conocimientos se inmoviliza ante los nuevos usos y potencialidades de las telecomunicaciones (satélites).

Conviene por lo anterior asumir una actitud menos pretenciosa y en el espacio de este seminario-taller se tendrá que pensar como un lugar de ensayo, de intercambio de experiencias, de búsqueda de estrategias para trabajar contenidos y sistematizar resultados. Lo importante en todo caso será iniciar un camino que contribuya a superar los esquemas unilaterales y transmisivos de la educación, como condición para ensayar modelos de aprendizaje activos y prácticas comunicacionales centradas más en los sujetos y los procesos. Es imperioso superar la idea de que el educando asemeja un recipiente vacío al que habrá que llenar de información. ¿Sorprende? Lamentablemente este modelo es el que impera en la cotidianidad del trabajo educativo de los Educadores de Adultos.

#### **OBJETIVO GENERAL.**

- Aproximar al participante al conocimiento de la Pedagogía de la Comunicación, aplicada al campo de la Educación de los Adultos.

#### **OBJETIVOS PARTICULARES.**

- Reflexionar en torno al rol del docente como comunicador de saberes.
- Ejercitar el manejo de recursos, medios y estrategias didácticas, desde una perspectiva comunicacional, en situaciones educativas concretas.
- Motivar al educador de adultos para que promueva en los educandos, el reconocimiento de sus competencias comunicativas que los habilite como EMIRECs en los procesos educativos.

#### **TEMATICA**

### **UNIDAD I COMUNICACION Y EDUCACION.**

En este primer bloque de contenido el eje de análisis es la comunicación humana como proceso. Si bien la inclusión del concepto abre un amplio universo de estudio, lo educativo fija las fronteras y nos ubica en el enfoque desde el cual se revisarán los recursos didácticos usados en la Educación de Adultos. Existen muchos trabajos desde los cuales se

han intentado los acercamientos entre el acto comunicativo y el educacional y, no obstante, el debate no ha sido del todo agotado. La aproximación de estos dos ámbitos se ha hecho sobre la base de sus similitudes. Hay analistas quienes no comparten esta manera de vincularlos, aún con ello éste es un camino para mostrar las implicaciones entre comunicación y educación.

No ha sido fácil llegar a la construcción del concepto de comunicación educativa y mucho menos al cómo desde la educación, el acto comunicacional puede tener sentido si la miramos como una práctica. En todo caso lo que no se podrá negar a estas alturas es que en la relación cotidiana, los sujetos interactúan y se influyen mutuamente dentro del aula.

Otro ángulo desde el cual se ha logrado hacer presente el análisis de la comunicación en el terreno educativo, en particular el de la educación de adultos, es que los soportes tecnológicos ya no se pueden dejar fuera del análisis cuando existe una fuerte demanda para socializar la información. Las tecnologías transmisivas han abierto la necesidad de explorar las formas de uso de estas herramientas que en principio aparentaban no tener qué hacer en la materia de los docentes. Y fue precisamente la introducción de estas tecnologías las que de forma gradual han obligado a buscar puntos de enlace. Por estos aspectos creemos que es necesaria una tarea de revisión y análisis desde estos puntos.

Con esta unidad no sólo se intenta dar un panorama teórico, sino muy particularmente, hacer percibir que el asunto educativo tiene muchos que ver con la comunicación de saberes. Esta unidad no es solamente una panorámica del tema, creemos que es un ejercicio de reflexión que ojalá pueda trastocar nuestras conductas y actitudes en el momento de ejercer la tarea de enseñar y aprender. Para desarrollar estas ideas se propone el siguiente esquema:

- a) La comunicación como proceso educativo,
- b) La comunicación como práctica social y
- c) La comunicación y la educación de adultos.
  - c.1) Los recursos didácticos en la EdA.

#### BIBLIOGRAFIA.

- FREIRE, Paulo. "La educación bancaria" en: *Pedagogía del oprimido*. México, Ed. Siglo XXI y T: Nueva, 1973. Págs. 71-95
- HALL, Edward. "Antropología del espacio" en: *La dimensión oculta*. México, Ed. Siglo XXI, 1978. Págs. 114-159.
- LAROQUE, Gabriel. *Teorías de la comunicación vs. Teorías del aprendizaje*. México, Revista Perfiles Educativos No. 40 (abril-junio), CISE-UNAM, 1988.
- LATAPI, Pablo. *Et. Al.* "Hacia nuevas estrategias de comunicación en la Educación de Adultos" en: *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. México, CREFAL, 1985. Págs. 225-247.
- RICCI, B.E. y CORTESI, S. "Elementos no verbales del comportamiento interpersonal" en: *Comportamiento no verbal y Comunicación*. España, Ed. G. Gilli, 1980. Págs. 26-61
- SALGADO, R. *Et. al.* "Criterios para el análisis de materiales utilizados en la alfabetización de adultos en América Latina" en: *Producción y uso de materiales en la postalfabetización*.

México, CREFAL, 1985. Págs. 7-35.

WATZLAVICK, P. "Algunos axiomas exploratorios de la comunicación" en: *La comunicación humana*. España, Herder, 1991. Págs. 49-71.

## **UNIDAD II LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA.**

El segundo bloque temático está centrado en la revisión del papel que juegan los materiales didácticos como instrumentos de mediación que colocan al educador en un polo y al educando en otro, en un acto dialógico. Las lecturas propuestas cuestionan la idea de que los materiales didácticos constituyen "auxiliares en la enseñanza". Se pone énfasis en el planteamiento de que los materiales didácticos tienen un efecto distinto si se le ubica dentro del proceso comunicativo, diferente de aquel que los contempla sólo como instrumentos de impacto colateral. La forma y el contenido del recurso utilizado en el aula, conlleva un uso instrumental, pero también simbólico. Este carácter implica interesantes situaciones de decodificación (lectura) que nos remiten al análisis de competencias metacomunicacionales que al no tenerse en cuenta en el acto educativo, corren el riesgo de transformarse en "ruido", interferencia que afectará el proceso de poner en común el mensaje educativo.

Por eso se ha incluido como un punto a tratarse, aquel relacionado con lo que significa el acto de leer, en donde la lectura comprenderá no sólo la decodificación de los signos, sino también el tomar distancia respecto al texto, a partir de asumir una actitud crítica como lector. La lectura de un documento es una aproximación al estudio de una realidad y no tiene por qué detenerse y limitarse a la memorización de la información. La mediación pedagógica muestra la importancia del poner en juego los múltiples lenguajes en la elaboración de un contenido, pero también ver qué tan importante es reconocer al interlocutor. La comunicación de saberes no se soporta mecánicamente en el cuidadoso diseño y elaboración del material didáctico, sino en el reconocimiento del educando y de su contexto como sujeto activo. Para abordar el tema seguiremos el siguiente esquema:

- a) Las mediaciones en la situación educativa:**
  - a.1) El docente como agente de mediación.**
  - a.2) Los objetos simbólicos en el espacio escolar.**
- b) El educando en el proceso de mediación:**
  - b.1) La lectura de los materiales didácticos.**
  - b.2) Los hábitos de consumo de mensajes.**

### **BIBLIOGRAFIA.**

FREIRE, P. "La importancia de leer" en: *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Ed. Siglo XXI. Págs.94-107.

GREENFIELD, M:P: "Comparación entre los distintos medios " en: *El niño y los medios comunicación*. España, Morata, 1985. Págs. 105-130.

GUTIERREZ, P.F. Y PRIETO, C. D. "La mediación pedagógica" en: *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación distancia alternativa*. Costa Rica, RTNC, 1991. Págs. 53-

74.

LAZOTTI, F. Lucia. "Código visual y elementos constitutivos" en: *Comunicación visual y escuela* México, G: Gilli, 1981 Págs 60-100.

SACHETO, P. "Los objetos huella de la escuela " en: *El objeto informador*. España, Gedisa. Págs. 48-88.

### **UNIDAD III-LOS SELF MEDIA EN LA RELACION PEDAGOGICA.**

Aunque esta unidad tiene mucha relación con la anterior, preferimos segmentarla, debido a que en la propuesta que subyace en el seminario-taller no sólo se sugiere el manejo técnico para trabajar los materiales didácticos, sino también, un cambio de actitud respecto al manejo del medio. Frente al modelo transmisivo de información y en donde los educadores se erigen como figuras unilaterales del saber, pugnamos por motivar al docente para que sea un multiplicador y promotor de la comunicación horizontal en la relación pedagógica.

El educando es un sujeto con muchas y probadas capacidades para asumirse como productor de mensajes cuyos contenidos enriquezcan el aprendizaje, por ello, en esta unidad experimentaremos el efecto pedagógico al asumir, el educando, el rol de emisor-receptor (EMIREC, según el planteamiento de Jean Cloutier y Mario Kaplún).

Es en esta parte del curso donde se pretende evidenciar que es poco viable seguir pensando en que la producción de material didáctico es un asunto de técnica y que por lo tanto es válida la producción estandarizada de los mismos.

Frente a esta postura se proponen algunas estrategias y técnicas que permitan el manejo de los recursos bajo un modelo horizontal, en el que sea posible atender la diversidad de usos, técnicas, formas de expresión y libre juego de las competencias comunicativas de educandos y educadores. Así como el incorporar al proceso de producción los factores culturales de los educandos, ya que de lo contrario sus exclusión podría generar limitaciones al propio material didáctico, recuperando con ello la heterogeneidad cultural de los educandos.

Para esta última unidad se sugieren los siguientes puntos:

- a) Pedagogía de la Comunicación.**
- b) Los recursos didácticos y el educando participante.**
  - b.1) Recodificación del mensaje.**
  - b.2) El educando como productor.**
- c) La multimedia como estrategia didáctica.**

### **BIBLIOGRAFIA.**

CARPENTIER, E. Y McLUHAN, M. "El aula sin muros" en: *El aula sin muros*. España, Laia, 1981. Págs. 235-246.

LOPEZ, V. J. I. *Audiodebate-discoforo*. Ecuador, ALER(Manuales de capacitación No. 5), 1991. Pp.47.

MIRALLES, R. Y GOMEZ, J. "La prensa en la escuela", primeros pasos. España, Revista Cuadernos de Pedagogía No. 213. Págs.72-76.

PALOMAS, S. Y MARTINEZ, D. D. *Herramientas para nuestro trabajo* en: *Del pizarrón al*

video. México, FMPF, 1993. Págs. 33-106.

ROSSETTI, M.V.M. "La historieta" en: *La comunicación integral*. Argentina. Kapeluz, 1976. Págs 23-47.

VALLET, A. "Hacia la pedagogía del lenguaje total" en: *El lenguaje total*. España. Edelvives, 1977. Págs. 85-95.

## **METODOLOGIA.**

Respecto a las temáticas del seminario taller, se trabajarán los materiales de estudio analíticamente en lo individual y grupal. El aspecto práctico requerirá de la disposición individual para el desarrollo de los ejercicios, búsqueda de materiales y entrega de trabajos parciales en torno a la lectura y expresión como medios, recursos y manejo e estrategias para la educación de adultos en situaciones concretas. El enfoque del seminario se apoya no sólo en la propuesta de la Pedagogía de la Comunicación, sino que, tomando algunos elementos de la pragmática de la comunicación, se hará observar la actuación de los participantes como comunicadores activos en la situación educativa.

Por tal razón se requerirá de la cooperación individual y grupal para alcanzar dicho fin. Por último, dado que se pretende hacer de este espacio un lugar propicio para la reflexión; se necesita de la participación de los educandos para que a partir de sus testimonios, se trabajen grupalmente soluciones alternativas ante situaciones concretas planteadas. El resultado de esta actividad será la entrega de trabajo parciales en grupo y un trabajo individual. Dado que se ha previsto también el trabajo de taller se requerirá la colaboración de los participantes para la recopilación de materiales como hojas de Rotafolio, acetatos, etc.

## **EVALUACIÓN.**

En la evaluación se deberán considerar dos criterios: el cuantitativo y el cualitativo.

El cualitativo. Siguiendo la propuesta que sustenta el diplomado, al finalizar el primer trimestre y el seminario-taller en su totalidad, el grupo evaluará su aprendizaje en razón de contenidos, materiales de estudio, metodología, coordinación y desempeño de los participantes.

El cuantitativo. Se requerirá tener el 80 % de asistencia como mínimo, la participación individual, la evaluación del trabajo parcial y el trabajo final. La acreditación se normará por el binomio: acreditado/no acreditado.

El trabajo final. Para acreditar este seminario-taller se deberá presentar un trabajo final que consistirá en optar por algunos de los siguientes:

- a) Análisis de un medio didáctico y/o estrategia didáctica (descripción y usos didácticos: tradicionales y alternativos).**
- b) Modelo de lectura para el uso didáctico de medios audiovisuales, impresos y otros de bajo costo.**
- c) Propuesta de recursos didácticos para un programa de asignatura.**
- d) Proyecto de educación comunitaria con medios de comunicación.**



En razón de los intereses y necesidades de los participantes pueden sugerirse otras opciones, siempre que éstas correspondan con los contenidos del seminario-taller. No obstante se sugiere las opciones citadas por su inmediatez y recurrencia en la práctica docente.

El propósito de cualquiera de las opciones elegidas es el desarrollo de una propuesta particular que plantee el diseño, producción de material didáctico y/o aplicación una estrategia que permita el aprendizaje en una situación educativa ligada a la realidad observada o vivida. Por lo que respecta al diseño, se pide describir una propuesta en detalle sobre los recursos didácticos que se proponen, cómo elaborar y también cómo utilizarlos. Para la producción se pide que, una vez bosquejados por escrito, se elabore uno o dos materiales didácticos; o en caso de estrategias, éstas se apliquen considerando las particularidades de la situación educativa. Cualquier opción exige describir la propuesta, explicar los usos didácticos, así como producir un "prototipo" y explicar su uso.

Los trabajos serán un producto individual y su elección deberá hacerse desde la cuarta sesión del primer trimestre, a fin de que la propuesta respectiva se desarrolle conforme se avanza en el seminario-taller. Debido a que éste se imparte a lo largo de los dos trimestres, el trabajo descrito se elaborará en dos etapas. Al término del primer trimestre se entregará un trabajo parcial mismo que será un avance del trabajo final el cual se presentará al concluirse el programa del diplomado. De esta manera, se está planteando un sólo producto que desarrollará una fase descriptiva y otra de aplicación o producción.

El trabajo parcial tendrá un valor porcentual del 40 % de la acreditación; el restante 60 % se cubrirá cuando en el trimestre siguiente se entreguen los productos elaborados.

## **ANEXO B**

---

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

### **ENCUESTA**

**USOS Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS  
DEL EDUCADOR DE ADULTOS SOBRE LOS  
MEDIOS EDUCATIVOS.**

---

Elaboró:  
Arturo Domínguez Vargas.

Marzo de 1997.

Usos comunicativos de los medios en la EdA

I.- DATOS GENERALES.

Nombre:	Género: Masculino ( ) Femenino ( )
Dirección:	Fecha de nacimiento: ( ) ( )
Teléfono:	Edad en años cumplidos: ( )
casa ( )	Ultimo año de estudios _____
trabajo ( )	Formación: _____
	Con cuántos alumnos en promedio se integran sus grupos: _____
¿En qué año inició su trabajo educativo con adultos? ( )	
Años de experiencia como educador: 1-5 ( ) 5-10 ( ) 10-más ( )	
¿Cuántos grupos ha atendido aproximadamente en estos años?	

2.-Marcar en la lista los aparatos de comunicación con los que se cuenta y anotar el año o década aproximada de su adquisición.

CRONOLOGÍA DE EQUIPAMIENTO		CRONOLOGÍA DE EQUIPAMIENTO	
Medios	año o década aproximada de adquisición	Medios	año o década aproximada de adquisición
- Radio de bulbos o de transistores	( )	- Contestadora telef.	( )
- Radio-reloj	( )	- Teléfono	( )
- Radiograbadora	( )	- Teléfono celular	( )
- Grabadora y micrófono	( )	- Fax-	( )
- Walkman	( )	- Computadora	( )
- Diskman	( )	- Servicio internet	( )
- "Consola"	( )	- Servicio Correo Electrónico.	( )
- Tocabiscos	( )	- Libros o Biblioteca	( )
- Modular estereofónico	( )	- Revistas (colección)	( )
	( )	- Periódicos (suscripción)	( )
- T.V. Blanco y negro	( )	- Otro:	( )
- T.V: color	( )		( )
- T.V / cable o ant. parabólica	( )		
- Videograbadora	( )		
- Cámara de video	( )		
- Cámara fotográfica	( )		
- Cámara de cine	( )		
	( )		
	( )		

Usos comunicativos de los medios en la EdA

3.- Cuando usted tuvo conciencia de los objetos en su hogar ¿Cuáles eran los aparatos de comunicación que ya eran parte del mobiliario de su casa? Mencione los 3 más recordados

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.- Marque la ubicación de los aparatos o medios de comunicación más comunes distribuidos en el interior de su casa ¿Dónde están ubicados: a) televisión y video, b) modular estereofónico, c) radio de mesa o radiograbadora, d) libros, e) teléfono y f) computadora?

(diagramar considerando sala, recámara, estudio, cocina, comedor, etc.)

Ntc.

Sur

5.-¿A qué edad experimentó el placer de que le narraran “cuentos”?

Rangos de edad	Figuras lectoras	Frecuencia	Años de distancia
0-5 años	( ) Padre ( ) Madre ( ) Hermanos ( ) Tíos ( ) Otra	( ) Nunca ( ) Siempre ( ) Sólo en ocasiones	Aprox. en 19 ____
6-10 años	( ) Padre ( ) Madre ( ) Hermanos ( ) Tíos ( ) Otra	( ) Nunca ( ) Siempre ( ) Sólo en ocasiones	Aprox. en 19 ____
11-en adelante	( ) Padre ( ) Madre ( ) Hermanos ( ) Tíos ( ) Otra	( ) Nunca ( ) Siempre ( ) Sólo en ocasiones	Aprox. En 19 ____

6.-¿A qué edad hizo la “primera lectura” de un libro por iniciativa propia?

Rangos de edad	Grado escolar
Entre 0-7 años	
Entre 8-15 años	
Entre 15 en adelante	

Usos comunicativos de los medios en la EdA

7.-¿Cuántos minutos en promedio dedica diariamente a:?

(anotar en cada paréntesis)

LEER TEXTOS	ESCUCHAR EMISIONES	VER/ESCUCHAR IMAGENES EN MOV.	VER IMAGENES FIJAS
Periodico ( ) Libro recreativo y especializado. ( ) Libro de texto ( ) Revista ilustrada ( ) Revista de comics ( ) Promoción comercial ( ) Doctos relacionados con su trabajo ( ) Textos en computadora ( )	Cassetes ( ) Discos ( ) Emisiones radiofónicas ( ) (en casa, oficina, y medios de transporte). ¿Cuántas llamadas telefónicas hace al día? ( ) Promedio en minutos por llamada ( )	TV ordinaria ( ) TV por cable ( ) Videocassetes ( ) Videojuegos. ( ) ¿En el caso del cine, cuántas veces a la semana asiste a una sala? ( )	¿Con qué periodicidad ve fotografías? Diario ( ) Semana ( ) Anuncios en via pública ¿Cuánto tiempo dedica aproximadamente ( )

8.-Los horarios (\*) que más disfruto leyendo, viendo televisión o escuchando la radio son:

horarios	leyendo publicaciones	escuchando emisiones	viendo imágenes audiovisuales
( ) matutino			
( ) vespertino			
( ) nocturno			
( ) madrugada			
( ) todo el día			

(\*) Horarios: Matutino (6:00-12:00 hrs.), Vespertino (12:00-18:00 hrs.), Nocturno (18:00-24:00) y Madrugada (24:00-6:00 hrs.).

9.-Toda vez que se dispone a escuchar un programa de radio o televisión ¿utiliza la cartelera de programación del periódico o algún otro medio?

Consulta la cartelera	Selecciona por exploración	Sintoniza por hábito	Sabe qué busca
( ) si ( ) no	( ) si ( ) no	( ) si ( ) no	( ) si ( ) no

10.-Cuando acude al puesto de periódicos:

(marque por lo menos 3 opciones)

¿Qué le hace elegir su publicación?	
los títulos de la portada ( ) el índice ( ) las fotografías ( ) el tema ( )	el precio ( ) ya es un hábito ( ) la novedad editorial ( ) otro: _____ ( )

11.- Señale las condiciones en que hace la lectura de un medio comunicativo.

Cuando...	lo hago en: silencio	lo hago en voz alta	lo hago en soledad	lo hago acompañado
leo algún libro, periódico...				
oigo una emisión radiofónica, escucho un disco o cassette...				
veo un serial televisivo o una película en la video...				

## Usos comunicativos de los medios en la EdA

12.- Señale las primeras 5 opciones relacionadas con el quién, el dónde y el para qué se comparten regularmente los contenidos de los medios comunicativos.

lo platica en:	lo comenta con:	lo usa para:
<input type="checkbox"/> en el trabajo <input type="checkbox"/> en la escuela <input type="checkbox"/> en la casa <input type="checkbox"/> en el autobús <input type="checkbox"/> en la cantina <input type="checkbox"/> en el café <input type="checkbox"/> en la calle <input type="checkbox"/> otro lugar	<input type="checkbox"/> novia (o) <input type="checkbox"/> esposa <input type="checkbox"/> peluquero <input type="checkbox"/> taxista <input type="checkbox"/> compadre <input type="checkbox"/> con el jefe <input type="checkbox"/> toda la familia <input type="checkbox"/> hijos mayores <input type="checkbox"/> hijos menores <input type="checkbox"/> otros familiares <input type="checkbox"/> amigos <input type="checkbox"/> compañeros de trabajo <input type="checkbox"/> con nadie	<input type="checkbox"/> organizar el trabajo <input type="checkbox"/> orientar sus actividades recreativas <input type="checkbox"/> solucionar problemas personales o familiares <input type="checkbox"/> conocer temas educativos <input type="checkbox"/> entretenimiento <input type="checkbox"/> buscar empleo <input type="checkbox"/> acompañamiento <input type="checkbox"/> exponer quejas ciudadanas <input type="checkbox"/> obtener temas de conversación <input type="checkbox"/> recordar situaciones vividas <input type="checkbox"/> Conocer los acontecimientos locales <input type="checkbox"/> No los considera en absoluto <input type="checkbox"/> Ocupar el tiempo libre <input type="checkbox"/> Otra:

13.-¿Cuál es su grado de confianza hacia los contenidos que exponen los distintos medios? Favor de marcar según sea el caso.

	Siempre mienten	Dicen verdades a medias	exponen la verdad	Me es indiferente
Libros				
Publicaciones oficiales				
Revistas				
Periódicos				
Folletería comercial				
Carteles				
Anuncios en bardas o manitas				
Manuales				
Emissiones de radio: noticiarios				
Emissiones de radio: comerciales				
Emissiones de tv: noticiarios				
Emissiones de tv.: comerciales				
Otro				

14.- Los contenidos de los medios le generan a usted como persona:

Estados de	Regularmente	Sólo en ocasiones	Nunca
enojo			
angustia			
alegría			
depresión			
interés			
sorpresa			
nostalgia			
expectación			
aprendizaje			
relajamiento			
incertidumbre			
certeza			
seguridad			
confianza			
curiosidad			
ternura			
reflexión			
soledad			
ninguno			

## Usos comunicativos de los medios en la EdA

15.-¿De qué manera le han afectado los contenidos de los medios en su vida familiar? Enumere, según su criterio, las 3 opciones más comunes serando de 1 a 3, donde el 1 es la más importante.

<input type="checkbox"/> Han generado conflictos con sus familiares más cercanos <input type="checkbox"/> Han creado problemas (con amigos o compañeros de trabajo) al opinar públicamente. <input type="checkbox"/> Nunca les toma en cuenta para sus asuntos personales o familiares. <input type="checkbox"/> Ha motivado la realización de actividades o acciones en familia (por ej. "ir al fin") <input type="checkbox"/> Han orientado para solucionar problemas cotidianos <input type="checkbox"/> Han aportado aprendizajes ejemplares para algún miembro de la familia. <input type="checkbox"/> Ha promovido regularmente reuniones familiares (por ej. "ir al cine o a un concierto musical."
--

16.- Señale los medios que acostumbra leer, escuchar o ver preferentemente.

	Periódico	Revista	Libro	Programa radiofónico	Programa televisivo
Nombre del medio					
Nombre de la Sección, estación o canal televisivo.					
Tipo de información: más consultada (política, educativa, cultural, etc.)					
Periodicidad (diaria, semanal, mensual)					
Formato leído, escuchado o visto (opinión, noticia, dramático, musical)					

17.- Marque el medio y las 3 actividades más comunes con las que combina sus momentos de lectura de publicaciones.

Cuando leo...	lo hago mientras	Cuando leo	lo hago mientras
<input type="checkbox"/> Periódico <input type="checkbox"/> Libro recreativo <input type="checkbox"/> Libro especializado <input type="checkbox"/> Libro de texto <input type="checkbox"/> Revista ilustrada <input type="checkbox"/> Revista cómics <input type="checkbox"/> Folletería de promoción.	<input type="checkbox"/> me baño <input type="checkbox"/> desayuno <input type="checkbox"/> como <input type="checkbox"/> ceno o meriendo <input type="checkbox"/> tomo café <input type="checkbox"/> descanso en casa <input type="checkbox"/> platico con familiares o amigos <input type="checkbox"/> me transporto <input type="checkbox"/> disfruto los ratos libres en el trabajo	<input type="checkbox"/> Doctos. de trabajo <input type="checkbox"/> Documentos personales <input type="checkbox"/> otro: _____	<input type="checkbox"/> me "despabilo" en la mañana <input type="checkbox"/> trabajo <input type="checkbox"/> reflexiono <input type="checkbox"/> estudio <input type="checkbox"/> escucho música <input type="checkbox"/> veo televisión <input type="checkbox"/> hago tareas <input type="checkbox"/> hago negocios personales <input type="checkbox"/> Hago llamadas telefónicas

Usos comunicativos de los medios en la EdA

18 - Marque el medio y las 3 actividades más comunes con las que combina sus momentos de escucha de emisiones sonoras.

Cuando escucho...	lo hago mientras	lo hago mientras
( ) Cassetes	( ) me baño	( ) me "despabilo" en la mañana
( ) Discos	( ) desayuno	( ) trabajo
( ) La radio	( ) como	( ) reflexiono
( ) otro: _____	( ) ceno o meriendo	( ) estudio
	( ) tomo café	( ) concilio el sueño
	( ) descanso en casa	( ) hago tareas
	( ) platico con familiares o amigos	( )
	( ) me transporto	( ) Hago llamadas telefónicas
	( ) disfruto los ratos libres en el trabajo	

19.- Marque el medio y las 3 actividades más comunes con las que combina sus momentos de "lectura" de emisiones audiovisuales.

Cuando veo...	lo hago mientras	lo hago mientras
( ) Televisión (canal abierto)	( ) desayuno	( ) reflexiono
( ) Televisión por cable (canal restringido)	( ) como	( ) estudio
( ) Videocassetes	( ) meriendo	( ) concilio el sueño
( ) Fotografías	( ) tomo "café"	( ) hago tareas
( ) imágenes en la computadora	( ) descanso en casa	( ) Hago llamadas telefónicas
( ) Videojuegos.	( ) platico con familiares o amigos	( ) otro: _____
	( ) me transporto	
	( ) disfruto los ratos libres en el trabajo	
	( ) me "despabilo" en la mañana	
	( ) trabajo	

20-Marcar en la lista los aparatos de comunicación con los que actualmente cuente en su casa y la escuela donde labora.

Equipamiento en el hogar	Equipamiento en el hogar	Equipamiento del aula	Equipamiento del aula
Medios	Medios	Medios	Medios
( ) Radio de bulbos o de transistores	( ) Teléfono	( ) Radiograbadora	( ) Correo Electrónico.
( ) Radio-reloj	( ) Teléfono celular	( ) Grabadora y micrófono	( ) Videojuegos
( ) Radiograbadora	( ) Fax	( ) Alta voces y micrófono.	( ) Chaleco o casco de realidad virtual
( ) Grabadora c/ micrófono	( ) Módem	( ) T.V. B y N	( ) Pizarrón
( ) Walkman	( ) Computadora	( ) T.V: color	( ) Rotafolios
( ) Diskman	( ) CP Multimedia	( ) T.V / cable o ant. parabólica	( ) Frelatíngrafo
( ) "Consola"	( ) Internet	( ) Videograbadora	( ) Gelatinógrafo
( ) Tocadiscos	( ) Correo Electrónico.	( ) Cámara de video	( ) Imprenta escolar
( ) Modular estereofónico	( ) Videojuegos	( ) Cámara fotográfica	( ) Mimeógrafo
( ) T.V. Blanco y negro	( ) Chaleco o casco de realidad virtual	( ) Cámara de cine	( ) Libros de texto
( ) T.V: color	( ) Libros o Biblioteca	( ) Retroproyector (acetatos)	( ) Guías auxiliares
( ) T.V / cable o ant. parabólica	( ) Revistas	( ) Proyector cuerpos opacos	( ) Carteles
( ) Videograbadora	( ) Periódicos (suscripción)	( ) Teléfono	( ) Fotografías
( ) Cámara de video	( ) Libros o Biblioteca	( ) Teléfono celular	( ) Planisferios
( ) Cámara fotográfica	( ) Revistas (coleccion)	( ) Fax	( ) Mapas
( ) Cámara de cine	( ) Periódicos (suscripción)	( ) Modem	( ) Sala de proyecciones
	( ) Otro: _____	( ) Computadora	( ) Videoteca
		( ) CP multimedia	( ) Fonoteca
		( ) Internet	( ) Hemeroteca
			( ) Otro



Usos comunicativos de los medios en la EdA

21.-Con base en el cuadro anterior, marque los 5 medios de comunicación que por su funcionalidad sean de mayor preferencia en la casa y en la escuela.

(Numere en orden de menor a mayor).

Preferencia de medios en el hogar	Preferencia de medios en el hogar	Preferencia de medios en el aula	Preferencia de medios en el aula
Medios	Medios	Medios	Medios
<input type="checkbox"/> Radio de bulbos o de transistores <input type="checkbox"/> Radio-reloj <input type="checkbox"/> Radiograbadora <input type="checkbox"/> Grabadora c/ micrófono <input type="checkbox"/> Walkman <input type="checkbox"/> Diskman <input type="checkbox"/> "Consola" <input type="checkbox"/> Tocabdiscos <input type="checkbox"/> Modular estereofónico  <input type="checkbox"/> T.V. Blanco y negro <input type="checkbox"/> T.V: color <input type="checkbox"/> T.V / cable o ant. parabólica <input type="checkbox"/> Videograbadora <input type="checkbox"/> Cámara de video <input type="checkbox"/> Cámara fotográfica <input type="checkbox"/> Cámara de cine	<input type="checkbox"/> Teléfono <input type="checkbox"/> Teléfono celular <input type="checkbox"/> Fax <input type="checkbox"/> Módem <input type="checkbox"/> Computadora <input type="checkbox"/> CP Multimedia <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Correo Electrónico. <input type="checkbox"/> Videojuegos <input type="checkbox"/> Chaleco o casco de realidad virtual  <input type="checkbox"/> Libros o Biblioteca <input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Periódicos (suscripción) <input type="checkbox"/> Libros o Biblioteca <input type="checkbox"/> Revistas (colección) <input type="checkbox"/> Periódicos (suscripción) <input type="checkbox"/> Otro:	<input type="checkbox"/> Radiograbadora <input type="checkbox"/> Grabadora y micrófono <input type="checkbox"/> Alta voces y micrófono.  <input type="checkbox"/> T.V. B y N <input type="checkbox"/> T.V: color <input type="checkbox"/> T.V/ cable o ant. parabólica <input type="checkbox"/> Videograbadora <input type="checkbox"/> Cámara de video <input type="checkbox"/> Cámara fotográfica <input type="checkbox"/> Cámara de cine <input type="checkbox"/> Retroproyector (acetatos) <input type="checkbox"/> Proyector cuerpos opacos <input type="checkbox"/> Teléfono <input type="checkbox"/> Teléfono celular <input type="checkbox"/> Fax <input type="checkbox"/> Módem <input type="checkbox"/> Computadora <input type="checkbox"/> CP multimedia <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Correo Electrónico.	<input type="checkbox"/> Videojuegos <input type="checkbox"/> Chaleco o casco de realidad virtual  <input type="checkbox"/> Pizarrón <input type="checkbox"/> Rotafolios <input type="checkbox"/> Franelógrafo <input type="checkbox"/> Gelatinógrafo <input type="checkbox"/> Imprenta escolar <input type="checkbox"/> Mimeógrafo  <input type="checkbox"/> Libros de texto <input type="checkbox"/> Guías auxiliares <input type="checkbox"/> Carteles <input type="checkbox"/> Fotografías <input type="checkbox"/> Planisferios <input type="checkbox"/> Mapas  <input type="checkbox"/> Sala de proyecciones <input type="checkbox"/> Videoteca <input type="checkbox"/> Fonoteca <input type="checkbox"/> Hemeroteca  <input type="checkbox"/> Otro

22.-Dibuje la ubicación del mobiliario y medios de comunicación más comunes en el aula donde labora.

(Considere como mobiliario: escritorio y bancas.)

Considere como medios educativos: T.V. pizarrón, rotafolio, retroproyector, periódico mural y radiograbadora

(ubicar su lugar cuando se usa).

Nte.

Sur

Usos comunicativos de los medios en la EdA

23.- Con base en el diagrama anterior, señale su ruta de desplazamiento más frecuente en el salón de clase o ubique las zonas en las que pasa la mayor parte del tiempo durante la clase.

<b>Considere: pizarrón, escritorio, puerta de acceso y ventanas</b> <b>Dibuje el orden de las bancas y el estrado.</b>	Nte.
	Sur

24.- Según su experiencia, señale las zonas de mayor interacción docente/alumno(><), mayor interacción alumno/alumno(+++); zona de aislamiento (-----), competencia docente/grupo (\*\*\*\*\*), Conflicto (xxxxxx), Fuga (""""") y silencio (sss).

<b>Considere: escritorio, bancas, estrado, puerta de acceso, pizarrón y ventanas.</b>	Nte.
	Sur

25.- ¿Cuándo trabaja con su grupo cómo lo distribuye en el salón?

<input type="checkbox"/> Por filas y en serie.	<input type="checkbox"/> Deja que se junten por afinidad o simpatía.
<input type="checkbox"/> Por zonas ("los más ruidosos con los más callados", etc.)	<input type="checkbox"/> Por parejas.
<input type="checkbox"/> Por subgrupos según su criterio.	<input type="checkbox"/> No toma en cuenta este factor.
<input type="checkbox"/> Por número de miembros para equilibrar los equipos.	

Usos comunicativos de los medios en la EdA

26.- ¿Cómo define usted al pizarrón? Marque 3 opciones.

- Un recurso didáctico
- Parte del mobiliario.
- Un medio didáctico auxiliar del profesor
- Un medio de comunicación en el espacio escolar
- Un apoyo para que el estudiante tome dictado

27.- ¿Cómo fue que aprendió a usar el pizarrón?

- Por necesidad.
- Aprendió viendo a sus profesores.
- Le enseñaron la técnica.
- No lo sabe usar "correctamente"
- Otra: \_\_\_\_\_

28.-Escriba las 3 recomendaciones que usted haría para usar adecuadamente el pizarrón en clase.

---



---



---

29.-¿Cuándo utiliza el pizarrón o la video/televisión, con qué otros medios los complementa?

Medio principal	Medios complementarios	Medio Principal	Medios complementarios
Pizarrón	_____	Televisión y/o video	_____
	_____		_____
	_____		_____

30.- ¿Cuándo practica la lectura de un texto en clase cómo lo hace?

Señale las 3 actividades más frecuentes.

- Por turnos, los alumnos leen un fragmento del texto hasta concluir la lectura o agotarse el tiempo.
- Se selecciona al que leerá el texto por sus aptitudes.
- Se invita a algún voluntario.
- Se hace lectura en voz alta a coro.
- Se hace lectura en silencio, durante un tiempo acordado.
- Se lee en voz alta para que el grupo tome dictado.
- Regularmente la lectura se deja de tarea.

31.-¿Cuándo inicia la clase normalmente que rutinas realiza para ganar la atención del grupo? Marque por lo menos 3 rutinas frecuentes.

- Hace una entrada "ruidosa" al salón.
- Golpea con el borrador el pizarrón.
- Cierra la puerta y pone el seguro.
- Se para en el centro del salón y habla en voz alta.
- Camina en silencio por entre la filas y espera a que los alumnos perciban que usted está esperando...
- Comienza a escribir en el pizarrón.
- Dicta apuntes.
- Pasa lista o revisa tareas.
- Regaña o saca al alumno inquieto o ruidoso.
- "Los alumnos siempre lo esperan".
- El grupo desea "su clase"

**Gracias.**

## ANEXO C

=====

### TABLAS DE LA ENCUESTA: USOS Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL EDUCADOR DE ADULTOS SOBRE LOS MEDIOS EDUCATIVOS.

#### Observaciones:

El resultado de las tablas (35) se expone en la frecuencia absoluta (FA), que a su vez es la base con la que se formula la frecuencia relativa (fr) y que se expresa en datos porcentuales. Se consideró en cada caso a veces el total de la muestra (29 encuestados) y en otras ocasiones el número de respuestas globales posibles porque algunas preguntas suponían más de una respuesta por parte del encuestado.

En la medida de lo posible se evitó usar claves a fin de favorecer claridad en la lectura de los datos. Asimismo conviene advertir que las 31 preguntas del cuestionario: *Usos y competencias comunicativas del educador de adultos sobre los medios educativos* (consultar en este mismo anexo), fueron tabuladas aunque no fue así su expresión gráfica. De tal modo que la secuencialidad numérica no guarda una correspondencia paralela. Así por ejemplo, los datos de la tabla 4 se exponen en la gráfica 1 y la tabla 18 se ilustra y desglosa en las tablas 12 y 12ª respectivamente.

En el mismo tono de la advertencia, observamos que las tablas y gráficas siguen el orden numérico de las preguntas y datos-respuestas del cuestionario aplicado. Sin embargo para la lectura de datos y gráficas en el contexto del texto del apartado 2.2.3 *La experiencia mediática de los educadores de adultos*, el ordenamiento más que numérico es temático. Por ello se sugiere apegarse al texto para encontrar el sentido a las tablas y gráficas.

Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 1. . Edad de los Educadores de Adultos

CLAVES  
H) Hombres  
M) Mujeres  
f) Frecuencia  
PM) Punto medio

Edad	M	H	f	PM	fPM
15-20	0	1	1	17.5	17.5
21-25	2	1	3	23.0	69.0
26-30	2	1	3	28.0	84.0
31-35	2	2	4	33.0	132.0
36-40	5	3	8	38.0	304.0
41-45	3	3	6	43.0	258.0
46&	2	2	4	48.0	192.0
	16	13	29		1056.5

Edad promedio: 36.4 años

TABLA 2. Rangos de experiencia.

CLAVES:  
F)Frecuencia  
PM) Punto medio

Años de experiencia	F	PM	fPM
1-5	11	3.0	33.0
6-10	05	8.0	40.0
11-20	12	15.5	186.0
	28		259.0

Experiencia promedio: 9.2 años.

TABLA 3. Escolaridad.

CLAVES:

F)Frecuencia absoluta

Fr) Frecuencia relativa en %

Indicadores	F	fr
Educación básica:	3	11.1 %
E. Media superior	7	25.9 %
E. Superior	12	44.4 %
Posgrado	5	18.5 %
	27	99.9 %

TABLA 4. Cronología de equipamiento 1950-1990 (gráfica 1).

Decadas	1950		1960		1970		1980		1990		Totales (21)	
	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	Fr		
Radio de mesa (bujías/transistor %)	4	2.0	1	0.5	2	1	6	3.0	15	7.6%		
Radio-reloj					6	3.0	3	1.5	6	3.0	15	7.6%
Cocleola			2	1.0	3	1.5					5	2.5%
Tocadiscos	1	0.5	1	0.5	3	1.5	1	0.5			6	3.0%
Radiograbadora			1	0.5	6	3.0	5	2.5			12	6.1%
Grabadora					2	1.0	5	2.5	1	0.5	8	4.1%
Walkman/diskman								2			2	1.0%
Modular					1	0.5	6	3.0	10	5.1	17	8.7%
TV b/n			1	0.5	4	2.0	3	1.5	9	4.5	17	8.7%
TV color			1	0.5	3	1.5	9	4.6	10	5.1	23	11.7%
TV cable/parabólica							2	1			3	1.5%
Videograbadora					1	0.5	5	2.0	10	5.1	16	8.2%
Cámara cine					1	0.5					2	1.0%
Cámara video									4	2.0	4	2.0%
Cámara fotográfica					2	1.0	7	3.5			9	4.6%
Teléfono	1	0.5			3	1.5	7	3.5	2	1.0	13	6.6%
Teléfono celular									2	1.0	2	1.0%
Contestadora telefónica							2	1.0	2	1.0	4	2.0%
Fax									3	1.5	3	1.5%
Computadora			1	0.5			2	1.0	6	3.0	9	4.6%
Internet/correo electrónico											1	0.5%
FA	6	3.0	13	6.6	36	18.4	63	32.3	77	38.4	195	99.1%
Total de aparatos de radiofonía (21)												

TABLA 5. Evolución de los aparatos de radiofonía (gráfica 2).

CLAVES  
A)Radio de mesa B)Radiograbadora C) Radio-reloj

Categorías	A		B		C		Totales	
	F	fr	F	Fr	F	Fr		
Años	F	fr	F	Fr	F	Fr		
1950	4	2.0					4	2.0%
1960	3	1.5	1	0.5			4	2.0%
1970	2	1.0	5	5.5	6	3.0	13	6.6%
1980			5	2.5	3	1.5	8	4.1%
1990			6	3.0	6	3.0	12	6.1%
Totales	9	4.6%	17	8.7%	15	7.6%	41	21.0%

El porcentaje está en relación con la suma total de aparatos de la tabla 4 (195 aptos).

Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 6. Aparatos de reproducción sonora (gráfica 3).

CLAVES

A)Tocadiscos B)Consola C) Grabadora D) Modular E) Walkman/diskman

Categorías	A		B		C		D		E		Totales	
	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	Fr	F	fr
Años												
1950	1	0.5									1	0.5 %
1960	1	0.5	2	1.0							3	1.5 %
1970	3	1.5	3	2.5	2	1.0	1	0.5			9	4.6 %
1980	1	0.5			5	2.5	6	3.0	4	2.0	16	8.2 %
1990					1	0.5	10	5.1	5	2.5	16	8.2 %
Totales	6	3.0%	5	2.5%	8	4.1%	17	8.7%	9	4.6%	48	22.9%

El porcentaje está en relación con la suma total de aparatos de la tabla 4 (195 aptos).

TABLA 7. Aparatos de registro y difusión de imágenes (gráfica 4).

CLAVES

A) TV b/n B)TV c c C) TVc/restringido D) Videgrabadora E) Cámara de cine  
F)Cámara fotográfica G)Cámara de video

Categorías	A		B		C		D	
	F	fr	F	fr	F	Fr	F	fr
Años								
1950								
1960	4	2.0	1	0.5				
1970	4	2.0	3	1.5			1	0.5%
1980	4	2.0	9	4.6	2	1.0	5	2.0%
1990	1	0.5	10	5.1	2	1.0	10	5.1%
Totales	13	6.6%	23	11.7%	4	2.0%	16	8.2%

Categorías	E		F		G		Totales	
	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr
Años								
1950							5	2.5%
1960							11	5.6%
1970	1	0.5	2	1.0			28	14.3%
1980			8	4.1			31	15.8%
1990			4	2.0	4	2.0	75	38.1%
Totales	1	0.5%	14	7.1%	4	2.0%		

El porcentaje está en relación con la suma total de aparatos de la tabla 4 (195 aptos).

Usos comunicativos de los medios en la EdA

**TABLA.8. Aparatos de intercomunicación (punto-punto)  
(gráfica 5).**

CLAVES

A) Teléfono B) Teléfono celular C) Contestadora telefónica D) Fax E) Computadora

Categorías	A		B		C		D		E		Totales	
	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr
Años												
1950	1	05									1	05%
1960									1	06	1	06%
1970	3	15									3	15%
1980	7	35			2	10			2	10	11	55%
1990	2	10	3	15	2	10	3	15	6	30	16	80%
Totales	13	65%	3	15%	4	20%	3	15%	9	46%	32	161%

El porcentaje está en relación con la suma total de aparatos de la tabla 4 (195 aptos)

**TABLA 9. Tendencia de nuevas tecnologías (gráfica 6).**

CLAVES

A) Computadora B) Internet C) Correo electrónico D) Teléfono celular E) Fax F) TV c/restringido G) Cámara de video

Categorías	A		B		C		D	
	F	Fr	F	fr	F	Fr	F	fr
Años								
1950								
1960	1	05						
1970								
1980	2	10						
1990	6	30	1	05	1	05	3	15
Totales	9	45%	1	05%	1	05%	3	15%

Categorías	E		F		G		Totales	
	F	Fr	F	fr	F	fr	F	Fr
Años								
1950								
1960							1	05%
1970								
1980			2	10			4	20%
1990	3	15	2	10	4	20	20	100%
Totales	3	15%	4	20%	4	20%	25	125%

El porcentaje está en relación con la suma total de aparatos de la tabla 4 (195 aptos).

**TABLA 10. Los medios en la infancia de los Educadores (gráfica 7).**

Categorías	E	
	F	fr
TV (color y b/n)	19	29.2%
Radio de mesa y radio reloj	24	36.9%
Tocadiscos, consola, grabadora, modular y radiograbadora	13	20.0%
Teléfono	5	7.6%
Libros/periódicos	4	6.1%
Totales	65	99.8%



TABLA 11. Hábitos de lectura (gráfica 8ª y 8b).

Rangos de edad	Frecuencias	
	F	Fr %
A) 0-6	20	74 %
B) 7-12	7	25 %
C) 13-8	0	00 %
Totales	27	99 %

Rango de edad	Figura lectora								Frecuencias					
	Padre		Hermano		Abuelo		Otro		Siempre	Ocasionalmente		Nunca		
A	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	Fr						
0-6	17	7.0	1	0.4	3	1.2	3		7	3.5	13	6.5	0	0.0
Totales	24=9.8%								20=10.0%					

Rango de edad	Figura lectora								Frecuencias					
	Padre		Hermano		Abuelo		Otro		Siempre	Ocasionalmente		Nunca		
B	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	Fr						
7-12	4	4.4	2	2.2	0	0.0	3	3.3	2	3.3	4	6.6	0	0.0
Totales	9=9.9%								6=8.9%					

TABLA 12 Primera lectura, primera experiencia (Sin gráfica:s/g).

Rango de edad	E. Primaria		E. Secundaria		E. Media-superior		Totales	
	FA	Fr	FA	Fr	FA	fr	FA	Fr
0-7	10	3.5					10	3.5%
8-15	7	2.5	8	2.8			15	5.3%
16-20			1	0.3	2	0.7	3	1.0%
Totales	17	6.0%	9	3.1%	2	0.7%	28	9.8%

TABLA 13. Tiempos dedicados a la lectura (s/g).

Rango de edad	E. Primaria		E. Secundaria		E. Media-superior		Totales	
	FA	Fr	FA	Fr	FA	fr	FA	Fr
0-60'	3	4.4	9	13.2	6	8.8	18	26.4%
1:00-2:00	7	10.2	8	11.7	10	14.7	25	36.7%
2:00-3:00	4	5.8	4	5.8	3	4.4	11	16.1%
3:00-4:00	4	5.8	4	5.8	3	4.4	11	16.1%
4:00-5:00	3	4.4	0	0.0	0	0.0	3	4.4%
Totales	21	30.8%	25	36.7%	22	32.3%	68	99.7%

Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 14. Horario de lectura de medios (gráfica 9).

Rango de edad	Publicaciones		Emisiones sonoras		Emisiones audiovisuales		Totales	
	FA	fr	FA	Fr	FA	Cfr	FA	Fr
Matutino	8	9.1	13	14.9	2	2.2	23	26.4%
Vespertino	3	3.4	5	5.7	5	5.7	13	14.9%
Nocturno	11	12.6	8	9.1	20	22.9	39	44.8%
Madrugada	1	1.1	3	3.4	1	1.1	5	5.7%
Todo el día	4	4.5	3	3.4	0	0.0	7	8.0%
<b>Totales</b>	<b>27</b>	<b>30.7%</b>	<b>32</b>	<b>36.5%</b>	<b>28</b>	<b>31.9%</b>	<b>87</b>	<b>99.8%</b>

TABLA 15. Rutinas de sintonía en medios audiovisuales (gráfica 10).

Indicadores	SI		NO		A veces		Totales	
	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	Fr
Consulta cartelera	8	10.8	13	17.8			21	28.7%
Selecciona por exploración	19	26.0	1	1.3	1	1.3	21	28.7%
Sintoniza por hábito	12	16.4	0	0.0	2	2.6	14	19.1%
Sabe que busca	9	12.3	5	6.8	3	4.1	17	23.2%
<b>Totales</b>	<b>48</b>	<b>65.7%</b>	<b>19</b>	<b>26.0%</b>	<b>6</b>	<b>8.2%</b>	<b>73</b>	<b>99.9%</b>

TABLA 16. Criterios para la lectura de publicaciones (s/g).

Indicadores	Frecuencias	
	FA	fr
Título de portadas	12	19.0%
Índice	6	9.5%
Fotografías	6	9.5%
Temas	19	30.1%
Precio	4	6.3%
Ya es un hábito	13	20.6%
Novedad	1	1.5%
Otro	2	3.1%
<b>Totales</b>	<b>63</b>	<b>99.6%</b>

TABLA 17. Precondiciones para la práctica de la lectura (gráfica 11).

Indicadores	Silencio		Volumen alto		Soledad		Acompañado		Totales	
	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	fr
Leer	25	19.8	1	0.7	11	8.7	4	3.1	41	32.5%
Escuchar	10	7.9	7	5.5	14	11.1	11	8.7	42	33.3%
Ver	10	7.9	0	0.0	11	8.7	22	17.4	43	34.1%
<b>Totales</b>	<b>45</b>	<b>35.7%</b>	<b>8</b>	<b>6.3%</b>	<b>36</b>	<b>28.5%</b>	<b>37</b>	<b>29.3%</b>	<b>126</b>	<b>99.9%</b>

TABLA 18 Espacio y figuras de interlocución (gráfica 12 y 12ª)

Lugares físicos	Frecuencias		Figuras	Frecuencias	
	FA	fr		FA	Fr
Trabajo	27	29.6	Novias	3	3.1%
Escuela	17	18.6	Familia completa	13	13.8%
Casa	19	20.8	Esposa (o)	11	11.7%
Autobus	9	9.8	Sólo hijos mayores	6	6.3%
Cantina	3	3.2	Sólo hijos menores	2	2.1%
Café	7	7.6	Otro familiar	8	8.5%
Calle	5	5.4	Peluquero	2	2.1%
Otro	4	4.3	Taxista	4	4.2%
			Compadre	1	1.0%
			Amigos	20	21.2%
			Compañeros de trabajo	23	24.4%
			Nadie	0	0.0%
			Jefe	4	4.2%
Totales	91	99.3%		94	102.6%

TABLA 19. Usos del contenido de los medios comunicativos (gráfica 12b).

Usos de la información	Frecuencias	
	FA	Fr
Acompañamiento	5	4.8%
Buscar empleo	1	0.9%
Conocer acontecimientos locales	13	12.6%
Conocer temas educativos	20	19.4%
Entretención	15	14.5%
Exponer quejas ciudadanas	4	3.8%
No los considera en absoluto	0	0.0%
Obtener temas de conversación	7	6.7%
Ocupar el tiempo libre	5	4.8%
Organizar el trabajo	17	16.5%
Orientar actividades cotidianas	7	6.7%
Recordar situaciones vividas	4	3.8%
Solucionar problemas personales	5	4.8%
Totales	103	99.3%

TABLA 20 Grado de confianza hacia los medios (s/g)

Indicadores	Veraces NO		Veraces SI		Veracidad relativa		Indiferencia		Total	
	FA	fr	FA	Fr	FA	Fr	FA	fr	FA	Fr
Revistas	1	0.3	5	1.7	16	5.5			22	7.6%
Periódico	2	0.6	3	1.0	21	7.2	1	0.3	27	9.3%
Folletería comercial	6	2.0	2	0.5	9	3.1	5	1.7	22	7.6%
Cartel	1	0.3	4	1.3	14	4.8	3	1.0	22	7.6%
Bardas	3	1.0	4	1.3	12	4.1	3	1.3	23	7.9%
Manuales	1	0.3	12	4.1	6	2.0	4	1.0	22	7.6%
Noticieros de radio	1	0.3	3	1.0	21	7.2			25	8.6%
Comerciales de radio	6	2.0	7	1.3	10	3.4	4	1.3	24	8.3%
TV noticieros	3	1.0	3	1.0	18	6.2			24	8.3%
Comerciales de TV	5	1.7	1	0.3	14	4.8	5	1.7	25	8.6%
Libros	1	0.3	17	5.9	9	3.1			27	9.3%
Publicaciones oficiales	5	1.7	5	1.7	14	4.8	1	0.3	25	8.6%
Totales	35	12.1%	63	21.8%	164	56.9%	26	9.0%	288	99.9%

Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 21. Efectos del medio en lo individual (gráfica 13).

Indicadores	Regular		Ocasionalmente		Nunca		Total	
	FA	fr	FA	fr	FA	fr	FA	fr
Enojo	3	0.7	16	3.8	4	0.9	23	5.5%
Angustia	2	0.4	14	3.4	5		21	5.1%
Alegría	8	1.9	15	3.6	2	0.4	25	6.0%
Depresión			12	2.9	10	2.4	22	5.3%
Interés	19	4.6	6	1.4	1	0.2	26	6.3%
Sorpresa	7	1.7	12	2.9	4	0.9	23	5.5%
Nostalgia	2	0.4	12	2.9	8	1.9	22	5.3%
Expectación	6	1.4	13	3.1	3	0.7	22	5.3%
Aprendizaje	19	4.6	7	1.7			26	6.3%
Relajamiento	4	0.9	17	4.1	2	0.4	23	5.5%
Incertidumbre	3	0.7	13	3.1	4	0.9	20	4.8%
Certeza	3	0.7	12	2.9	6	1.4	21	5.1%
Seguridad	6	1.4	7	1.7	9	2.1	22	5.3%
Confianza	6	1.4	9	2.1	7	1.7	22	5.3%
Curiosidad	13	3.1	13	3.1	1	0.2	27	6.5%
Ternura	1	0.2	14	3.4	5	1.2	20	4.8%
Reflexión	17	4.1	7	1.7	1	0.2	25	6.0%
Soledad			9	2.1	10	2.4	19	4.6%
Ninguna			2	0.4			2	0.4%
Totales	119	28.9	210	51.0	82	19.9	411	99.9%

TABLA 22. Efectos de los medios en el grupo familiar (gráfica 14).

Indicadores	Frecuencias	
	FA	fr
Genera conflictos con sus familiares cercanos	6	6.8%
Genera problemas con amigos o compañeros de trabajo al opinar públicamente.	7	8.0%
Nunca los toma en cuenta para asuntos familiares	5	5.7%
Motiva para realizar actividades colectivas en familia	17	19.5%
Orienta para solucionar problemas cotidianos	20	22.98%
Aporta aprendizajes ejemplares para algún miembro de la familia	19	21.83%
Promueve reuniones familiares	13	14.9%
Totales	87	99.6%

TABLA 23. Los medios que leen los Educadores de Adultos (gráfica 15).

Indicadores	Frecuencias	
	FA	fr
Periódicos	32	21.3%
Revistas	28	18.6%
Radio	34	22.6%
TV	56	37.3%
Totales	150	99.8%

Los periódicos más leídos fueron la Jornada, Financiero, Reforma y la Prensa. Las revistas: Proceso, el País, Muy Interesante y Tiempo Libre. De las estaciones de radiodifusión: Radio Educación, Radio Red y Radio UNAM fueron las más sintonizadas. Finalmente los canales de televisión más vistos son Canal 13, Canal 11 y Canal 22.

Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 24 Actividades que dan contexto de situación a la lectura, la escucha y la visión (gráfica 16).

Indicadores	Leer		Escuchar		Ver		Total	
	FA	fr	Fa	fr	FA	fr	Fa	Fr
Bañar	1	0.2	14	4.1			15	4.4%
Desayunar	5	1.4	14	4.1	3	0.8	22	6.4%
Comer	3	0.6	11	3.2	3	0.8	17	5.0%
Cenar	8	1.7	11	3.2	8	2.3	25	7.3%
Tomar café	7	2.0	5	1.4	7	2.0	19	5.6%
Descansar en casa	22	6.4	14	4.1	21	5.8	57	16.8%
Platicar	4	1.1	7	2.0	6	1.7	17	5.0%
Transportarse	18	5.37	6	1.7	2	0.5	26	7.6%
Disfrutar tiempo libre	9	2.6	9	2.6	4	1.1	21	6.1%
"Despabilarse"	1	0.2	9	2.6	1	0.2	11	3.2%
Trabajar	11	3.2	9	2.6	5	1.4	20	5.8%
Reflexionar	19	5.6	5	1.4	4	1.1	28	8.2%
Estudiar	6	1.7	5	1.4	3	0.8	14	4.1%
Escuchar música	9	2.6					9	2.6%
Ver televisión								
Hacer tareas escolares	6	1.7	10	2.9	3	0.8	19	5.6%
Hacer negocios	1	0.2					1	0.2%
Telefonar			3	0.8	1	0.2	4	1.1%
Vacacionar	1	0.2					1	0.2%
Ambientar el área de trabajo								
Conciliar sueño			4	1.1	8	2.3	12	3.5%
Asear la casa			1	0.2			1	0.2%
Totales	129	38.0%	139	39.2%	77	22.7%	339	99.9%

TABLA 25. Uso preferente del medio comunicativo en el hogar y en la escuela (gráfica 17).

Indicador	Frecuencia		Indicador	Frecuencia	
	FA	fr		FA	Fr
Radio-reloj	8	5.5%	Pizarrón	18	13.6%
Modular	15	10.4%	Retroproyector	11	9.4%
Radiograbadora	13	9.0%	Radiograbadora	4	3.4%
Diskman/walkman	4	2.7%	TV	9	7.6%
TV color	24	18.6%	Teléfono	7	5.9%
TV cable	3	2.0%	CP	10	8.5%
Tocadiscos	3	2.0%	Libros/guías de trabajo	23	19.6%
Libros	16	11.1%	Videograbadora	9	4.2%
Periódicos/revistas	13	9.0%	Rotafolios	3	7.6%
Teléfono	11	7.6%	Fax	1	2.5%
Grabadora	3	2.0%	Grabadora	1	0.8%
CP	8	5.5%	Proyector de cuerpos opacos	1	0.8%
Videojuegos	1	0.6%	Carteles	4	3.4%
Videograbadora	12	8.3%	Fotografías	5	4.2%
Cámara de video	3	2.6%	Mimeógrafo	2	1.7%
Cámara fotográfica	7	4.8%	Plansferio	1	0.8%
			Videoteca	5	4.2%
			Sala de proyecciones	2	1.7%
Totales	144	99.9%		118	99.9%

Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 26. Pautación relacional con el medio comunicativo en el espacio del aula (gráfica 19).

Indicadores	Frecuencias		Indicadores	Frecuencias		Total	
	FA	fr		FA	fr	FA	fr
Pizarrón			TV/video				
Exposición oral	3	5.4%	Exposición oral	4	7.2%	7	12.7%
Debate grupal	4	7.2%	Debate grupal	2	3.6%	6	10.9%
Periódico mural	1	1.8%	Pizarrón	3	5.4%	4	7.2%
Rotafolios	6	10.9%	Rotafolios	3	5.4%	9	16.3%
Libro y fotocopia	3	5.4%	Libros	1	1.8%	4	7.2%
Documentos	1	1.8%	Radiograbadora	1	1.8%	2	3.6%
Dictado	1	1.8%	Películas	3	5.4%	4	7.2%
Fotografías	1	1.8%				1	1.8%
Cartel	2	3.6%				2	3.6%
Dibujos y mapas	2	3.6%				2	3.6%
Láminas	2	3.6%				2	3.6%
Ejemplos físicos	2	3.6%				2	3.6%
Cuaderno de apuntes	3	5.4%				3	5.4%
Grabadora	2	3.6%				2	3.6%
Retroproyector	4	7.2%				4	7.2%
TV video	1	1.8%				1	1.8%
Totales	38	69.0%		17	30.6%	55	99.6%

Tabla 27. El pizarrón: conceptos y modos de aprendizaje (s/g).

Indicadores	Frecuencias		Indicadores	Frecuencias	
	FA	fr		Fa	fr
Concepto			Modos de aprendizaje		
Recurso didáctico	23	32.8%	Por necesidad	12	31.5%
Mobiliario	5	7.1%	Viendo a profesores	10	26.3%
Medio auxiliar del docente	19	27.1%	Sabe la técnica	5	13.1%
Medio de comunicación en el aula	18	27.1%	No sabe usar el pizarrón "correctamente"	9	23.6%
Recurso de dictado	5	7.1%	No se tiene pizarrón	1	2.6%
		7.1%	Otra	1	2.6%
Totales	70	99.8%		38	99.7%

TABLA 28. Experiencias y recomendaciones de uso del pizarrón (gráfica 18).

	Frecuencias			Frecuencias		Totales	
	FA	Fr		FA	fr	FA	Fr
Organizar el espacio por zonas	3	8.8	Tener adecuada visión	3	8.8	6	17.6%
Conservar en buen estado	2	5.8	Ilustrar sólo la exposición oral	1	2.9	3	8.8%
Anotar sólo lo esencial	11	32.3	Trabajar siempre con guión de exposición (previo)	1	2.9	12	35.2%
Trabajar sólo cuadros sinópticos	1	2.9	No usar como objeto de castigo	2	5.8	3	8.8%
Conocer las técnicas básicas	4	11.7	Usarlo como medio de expresión del alumno	2	5.8	6	17.6%
Anotar sólo palabras clave	1	2.9	No anotar cuando se hagan exposiciones	1	2.9	2	5.8%
Usar sólo si es necesario	2	5.8				2	5.8%
	24	70.5%		10	29.4%	34	99.9%

Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 29. Rutinas que puntúan la relación comunicativa en salón de clase (gráfica 20).

Indicadores	Frecuencias	
	FA	Fr
Entrada ruidosa	3	5.4%
Golpea el pizarrón	0	0.0%
Cierra la puerta y la asegura por dentro	2	3.6%
Se para en el centro del salón y habla	14	25.4%
Camina por entre las filas y en silencio	2	3.6%
Escribe algo en el pizarrón	5	9.0%
Dicta o da apuntes	1	1.8%
Pasa lista o revisa tareas	10	18.1%
Regaña o expulsa	0	0.0%
Los alumnos lo esperan	6	10.9%
El grupo desea su clase	4	7.2%
Espera a los alumnos	2	3.6%
Saluda	1	1.8%
Hay una mutua espera	1	1.8%
Pide al grupo que entre al salón	2	3.6%
Conversa con los alumnos que estén	2	3.6%
<b>Totales</b>	<b>55</b>	<b>99.4%</b>

TABLA 30. Equipamiento actual en el hogar y en la escuela del Educador de Adultos (gráficas 21 y 21\*).

Aparatos	Frecuencias		Aparatos	Frecuencias	
	FA	%		FA	Ct
Radio de mesa	6	2.7%	Radiograbadora	4	2.35
Radio reloj	18	8.1%	Grabadora	1	0.5%
Radiograbadora	21	9.4%	Altavoces	2	1.1%
Grabadora	6	2.7%	TV color	10	5.0%
Walkman/boombox	12	5.4%	TV cable	1	0.5%
Console	1	0.4%	Videograbadora	7	4.1%
Tocadiscos	3	1.3%	Cámara de video	1	0.5%
Modular estereodónico	21	9.4%	Cámara fotográfica	2	1.1%
TV (bn y color)	32	14.4%	Cámara de cine	0	0.0%
TV cable	3	1.3%	Retroproyector	6	3.5%
Videograbadora	22	9.9%	Proyector de cuerpo op.	7	4.1%
Cámara de cine	1	0.4%	Teléfono	12	7.1%
Cámara fotográfica	20	9.0%	Teléfono celular	0	0.0%
Teléfono	24	10.8%	Fax	6	3.5%
Cámara de video	6	2.7%	Modem	0	0.0%
Teléfono celular	3	1.3%	CP individual	9	5.3%
Fax	2	0.9%	CP Multimedia	1	0.5%
Modem	1	0.4%	Internet/Correo electrónico	3	1.7%
Computadora	10	4.5%	Videojuegos	0	0.0%
Cp multimedia	2	0.9%	Chaleco virtual	0	0.0%
Internet	2	0.9%	Pizarrón	17	10.1%
Correo electrónico	2	0.9%	Rotafolios	8	4.7%
Video juegos	4	1.8%	Franelógrafo	2	1.1%
Chaleco de realidad virtual	0	0.0%	Geotablero	0	0.0%
			Imprenta escalar	1	0.5%
			Mimeógrafo	2	1.1%
			Libro de texto	17	10.1%
			Guías auxiliares	12	7.1%
			Carteles	8	4.7%
			Fotografías	7	4.1%
			Planificadores/mapas	13	7.7%
			Otros	8	4.7%
<b>Totales</b>	<b>222</b>	<b>99.5%</b>		<b>167</b>	<b>98.0%</b>

Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 31. Zonas de interacción comunicativa (s/g).

CLAVE DE CATEGORÍAS

X) Rincón de fondo. Y) Próxima a puerta Z) Pared lateral. W) Zona de cátedra.  
W\*) Interior de grupo. W) Fuera del aula. V) Fuera de grupo. Q) En mesas. \$) Centro de aula.

	Mayor interacción docente/alumno		Mayor interacción alumno/alumno		Aislamiento		Competencia docente/grupo		Conflicto		Fuga		Silencio		Totales %	
	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr
X					1	1.7	1	1.7	4	7.0	1	1.7	2	3.5	9	15.7
Y					2	3.5			1	1.7	2	3.5	1	1.7	6	10.5
Z	3	5.2	1	1.7	2	3.5	1	1.7	1	1.7	3	5.2	1	1.7	12	21.0
W							4	7.0	1	1.7					5	8.7
W*	1	1.7													1	1.7
W	9	15.7	3	5.2											12	21.0
		7														
V					4	7.0			1	1.7	1	1.7	2	3.5	8	14.0
Q	4	7.0													4	7.0
\$																0.0
Totales	17	29.8	4	7.0	9	15.7	6	10.5	8	14.0	7	12.2	6	10.5	57	99.7%

TABLA 32. El grupo en el espacio áulico (s/g).

Indicadores	Frecuencias	
	F	Fr
Por filas y en serie	4	10.2%
Por zonas	2	5.1%
Por subgrupos según su criterio	8	20.5%
Por número de miembros	6	15.3%
Afinidad o simpatía	11	28.2%
Por parejas	1	2.5%
No nota en cuenta este factor	5	12.8%
En círculo	1	2.5%
Otro	1	2.5%
Totales	39	99.6%



Usos comunicativos de los medios en la EdA

TABLA 33. Ubicación de los aparatos de comunicación en el hogar (gráfica 22).

C.LAVES: A) TV/video B) Modular/estereo C) Radiograbadora D) Libros E) Teléfono F) Radio de mesa G) Computadora H) Consola

	A		B		C		D		E		F		G		H		Total	Fr
	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr	F	fr		
Centro	5	3.4	1	0.6	0	0.0	2	1.3	2	1.3	0	0.0	1	1.6	1	0.6	12	6.1
Rincón	8	5.4	4	2.7	2	1.3	4	2.7	7	4.7	0	0.0	2	1.3	0	0	27	18.3
Pared lateral	3	2.0	1	0.6	1	0.6	5	3.4	2	1.3	0	0.0	2	1.3	0	0.0	14	9.5
Totales	16	10.8	6	3.8	3	1.9	11	7.4	11	7.4	0	0.0	5	3.4	1	0.6	45	30.0
Centro	1	0.6	1	0.6	1	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	2.0
Rincón	1	0.6	1	0.6	0	0.0	0	0.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	2.0
Pared lateral	0	0.0	3	2.0	1	0.6	1	0.6	3	2.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	9	6.1
Totales	2	1.2	5	3.2	2	1.2	1	0.6	4	2.6	1	0.6	0	0.0	0	0.0	16	10.7
Centro	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	1	0.6
Rincón	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	1.3	0	0.0	0	0.0	2	1.3
Pared lateral	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Totales	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	1.9	0	0.0	0	0.0	3	2.0
Centro	10	6.8	1	0.6	1	0.6	1	0.6	1	0.6	2	1.3	0	0.0	0	0.0	16	10.8
Rincón	9	6.1	0	0.0	2	1.3	5	3.4	4	2.7	5	3.4	0	0.0	0	0.0	25	17.0
Pared lateral	3	2.0	0	0.0	3	2.0	4	2.7	4	2.7	0	0.0	1	0.6	0	0.0	15	10.2
Totales	22	14.9	1	0.6	3	1.9	10	6.8	9	6.1	7	4.7	1	0.6	0	0.0	46	31.0
Centro	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	2	1.3	0	0.0	3	2.0
Rincón	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6	0	0.0	2	1.3	0	0.0	3	2.0
Pared lateral	1	0.6	2	1.3	2	1.3	4	2.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	6.1
Totales	1	0.6	2	1.3	2	1.3	5	3.4	1	0.6	0	0.0	2	1.3	0	0.0	10	6.8
Centro	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Rincón	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Pared lateral	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	2.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6	1	0.6	5	3.4
Totales	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	2.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6	1	0.6	5	3.4
Totales	41	27.8	14	9.5	13	8.8	30	20.4	25	17.0	11	7.4	11	7.4	2	1.3	147	99.6

TABLA 34. Ubicación de los aparatos en el espacio áulico (gráfica 23).

	Frente central		Rincón/fondo		Pared central		Rincón frontal		Total	
	F	fr	F	fr	F	Fr	F	fr	F	Fr
TV/videograbadora	6	19.3	0	0.0	0	0.0	3	9.6	9	29.0%
Pizarrón	8	25.8	0	0.0	1	3.2	1	3.2	10	32.2%
Rotafolios	5	16.1	0	0.0	1	3.2	1	3.2	7	22.5%
Retroproyector	4	12.9	0	0.0	0	0.0	1	3.2	5	16.1%
Perifoneo mural	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0%
Radiograbadora	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0%
Totales	23	74.1%	0	0.0%	2	6.4%	6	19.3%	31	99.8%

TABLA 35. Ubicación del mobiliario escolar en el espacio del salón de clases (gráfica 23\*).

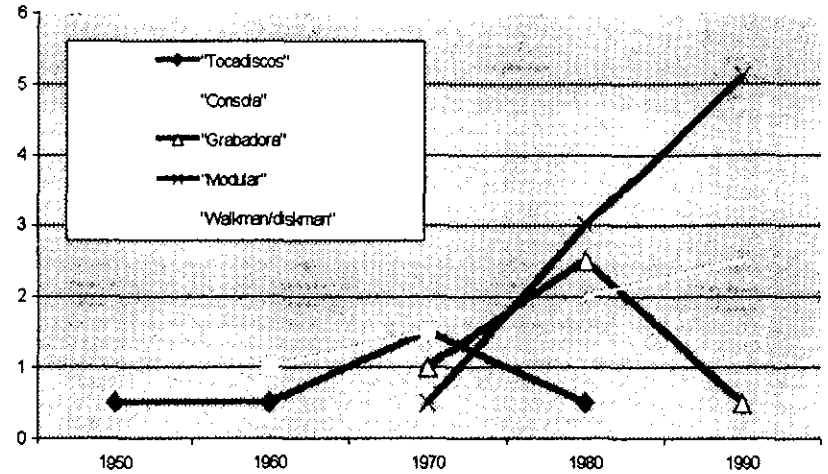
	Escritorio		Archivero		Bancas/mesas		Otros		Totales	
	F	Fr	F	fr	F	fr	F	Fr	F	Fr
Zona de cátedra	5	23.8							5	23.8%
Area central					10	47.6			10	47.6%
Pared lateral									0	0.0%
Rincón									0	0.0%
Filas									0	0.0%
Círculo					3	14.2			3	14.2%
Herradura					3	14.2			3	0.0%
Totales	5	23.8%	0	0.0%	16	76.1%	0	0.0%	21	99.8%

# **ANEXO D**

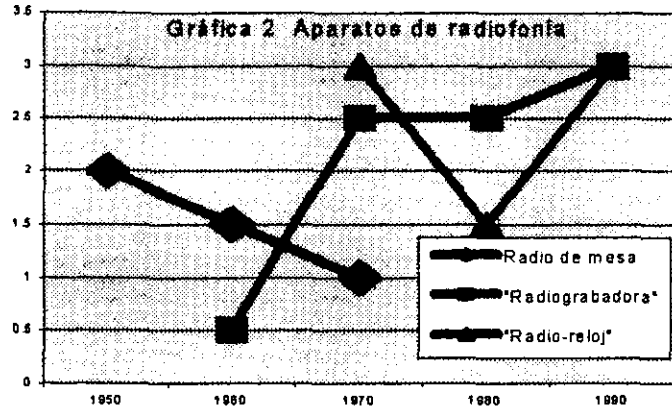
## **Gráficas**



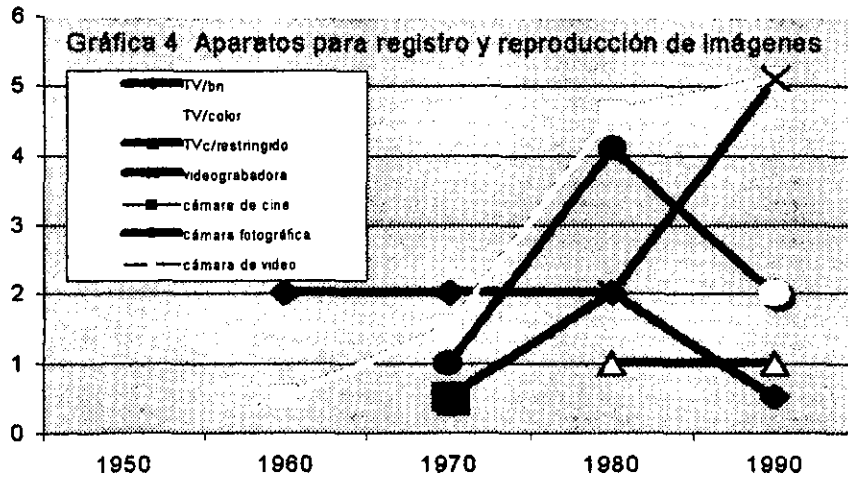
Gráfica 3 Aparatos de reproducción sonora.



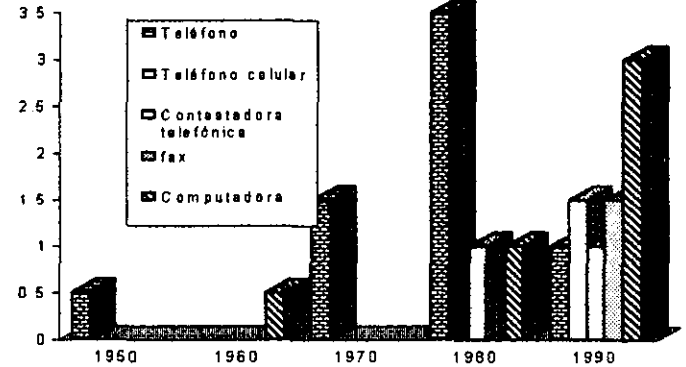
Gráfica 2 Aparatos de radiofonia



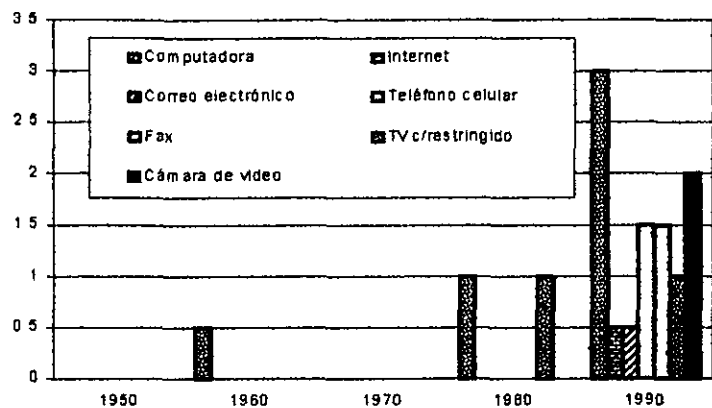
Gráfica 4 Aparatos para registro y reproducción de imágenes



Gráfica 5 Aparatos de telecomunicación e informáticos



**Gráfica 6 Nuevas tecnologías**



Libro/periódico 6.1

Teléfono 7.6

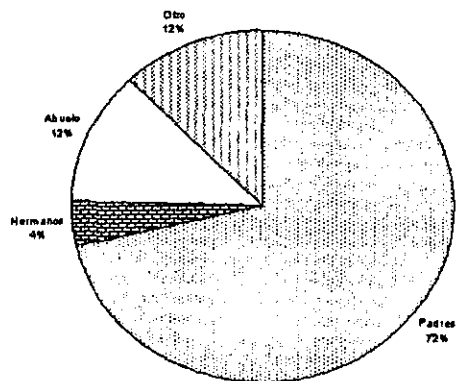
Grabadores 20

Radios d/mesa 36.9

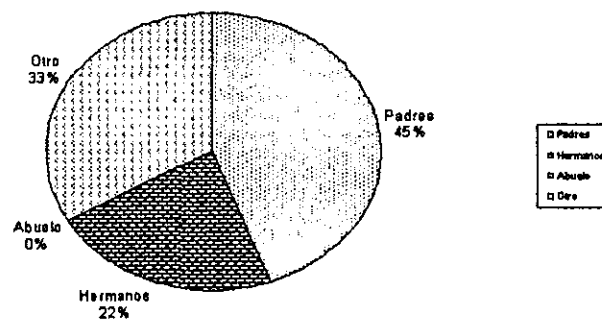
TV color/b-n 29.2

**Gráfica 7 Entorno mediático**

**Gráfica 8a Inducción a la lectura (rango 0-6)**

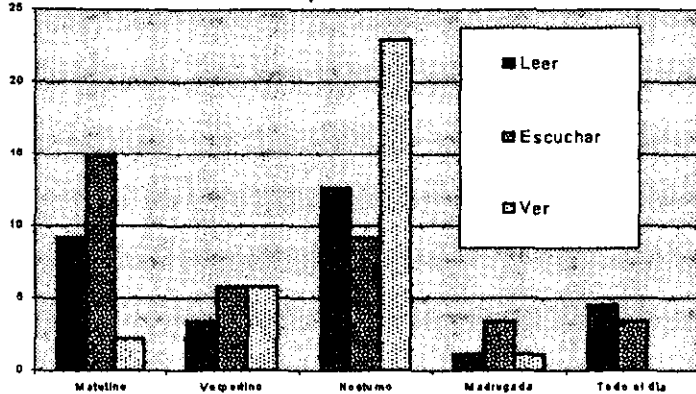


**Gráfica 8b Inducción a la lectura (rango 7-12 años)**

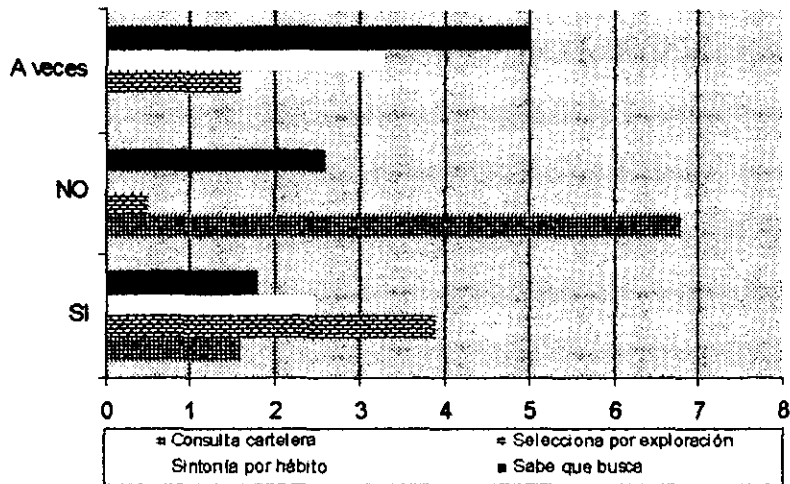


Padres  
 Hermanos  
 Abuelo  
 Otro

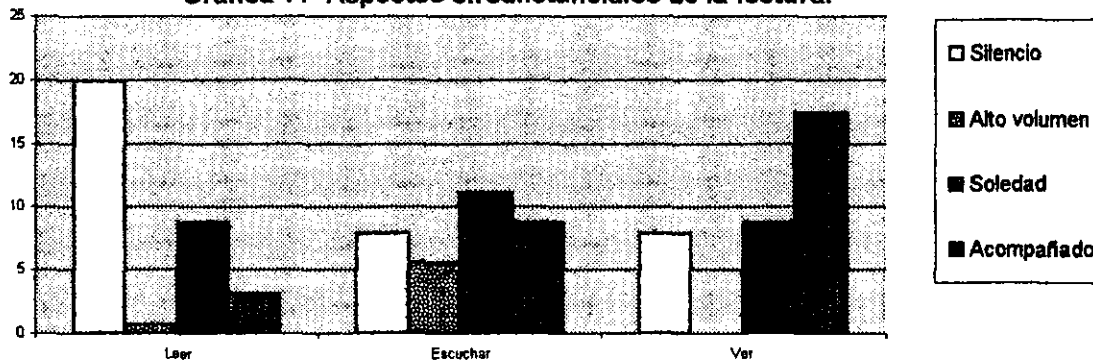
Gráfica 9 Horario para lectura de medios.



Gráfica 10 Rutinas para la sintonía de medios audiovisuales.

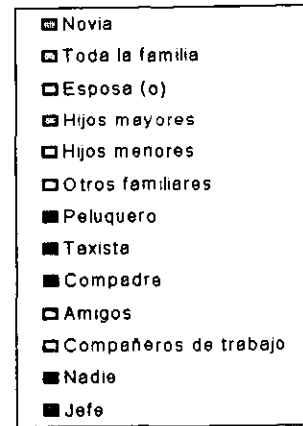
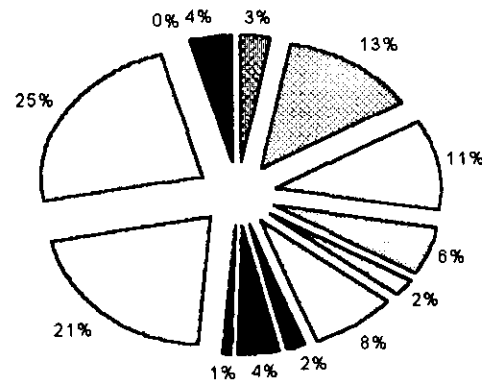
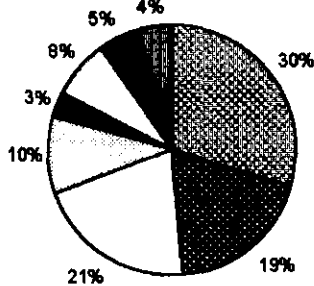
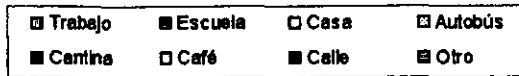


Gráfica 11 Aspectos circunstanciales de la lectura.

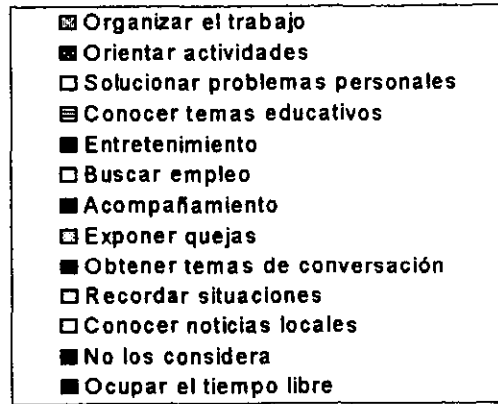
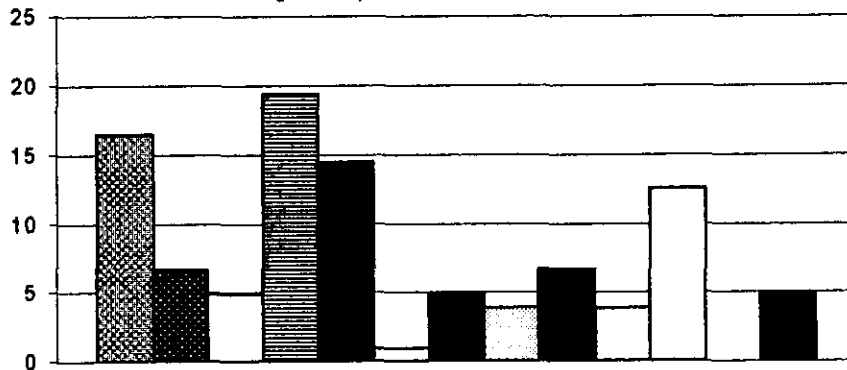


**Gráfica 12a ¿Con quién se platica el contenido de los medios?**

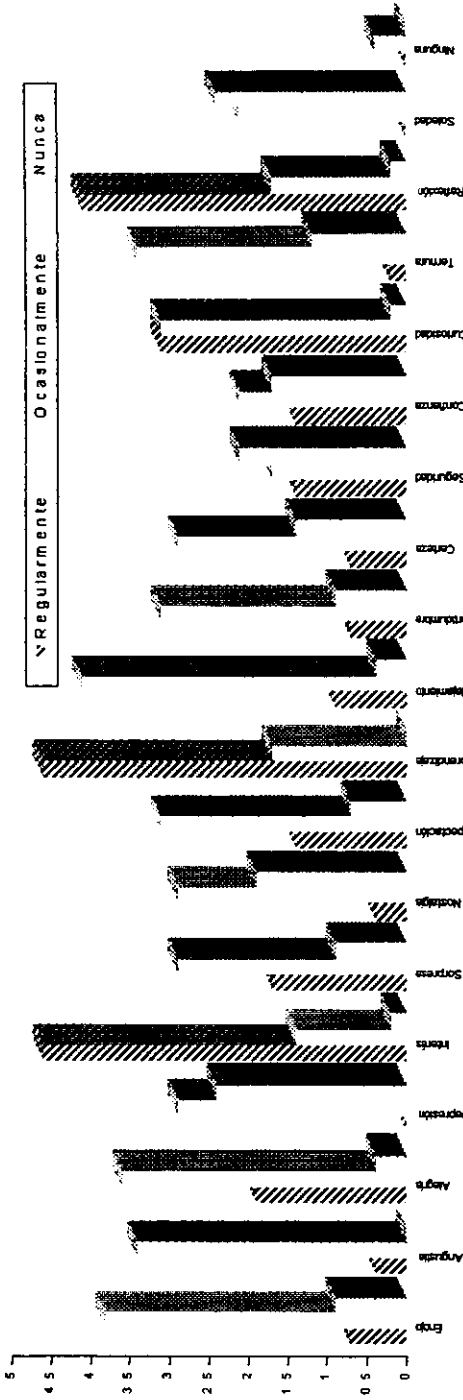
**Gráfica 12 ¿Dónde se platican los contenidos de los medios?**



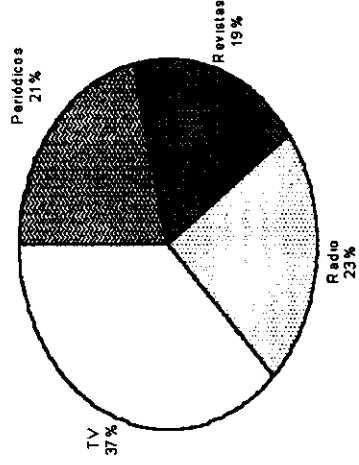
**Gráfica 12b ¿Para qué se usan los contenidos de los medios?**



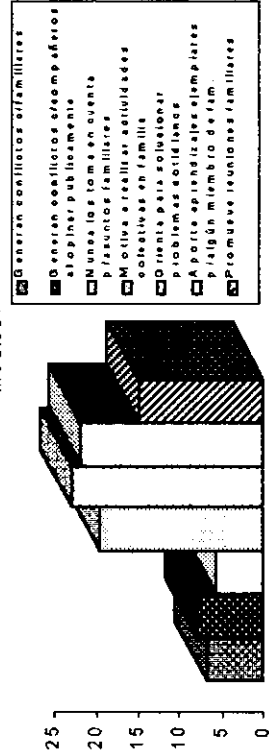
Gráfica 13 ¿Cómo afectan los contenidos de los medios en lo individual?



Gráfica 15 Los medios que más utilizan los Educadores de Adultos.

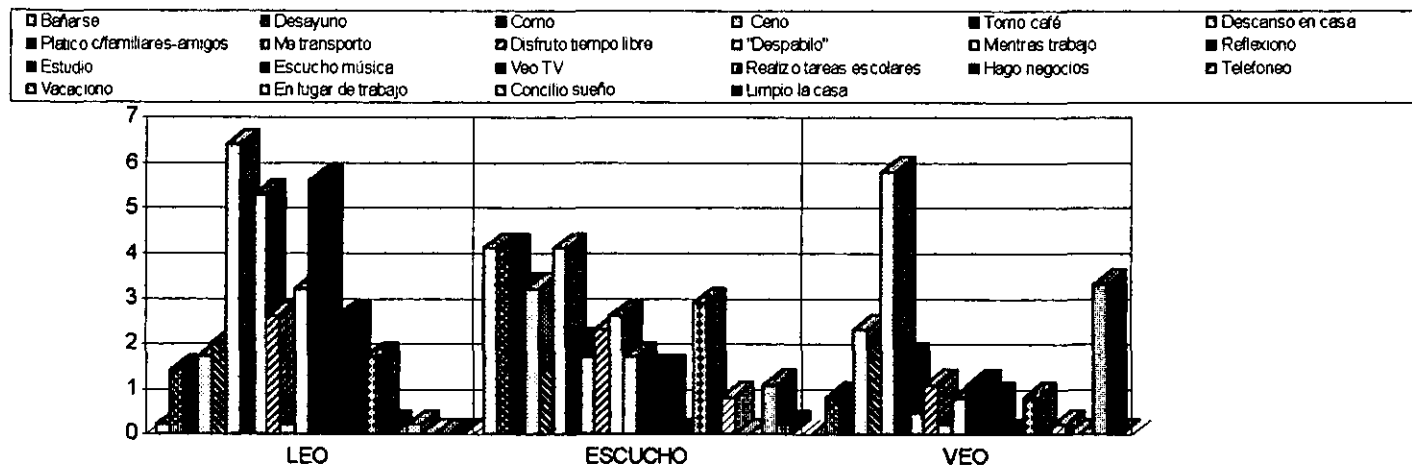


Gráfica 14 ¿Cómo afectan al grupo familiar los contenidos de los medios?

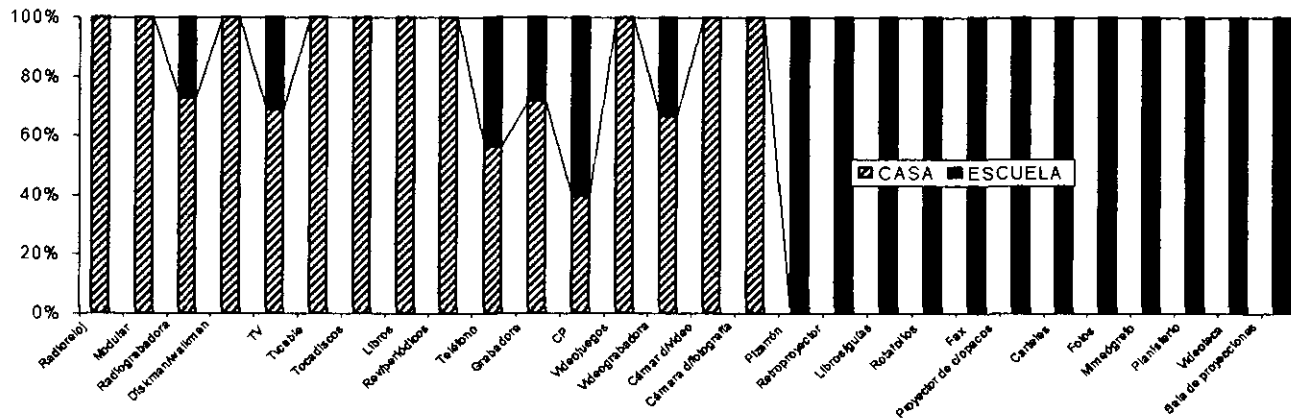




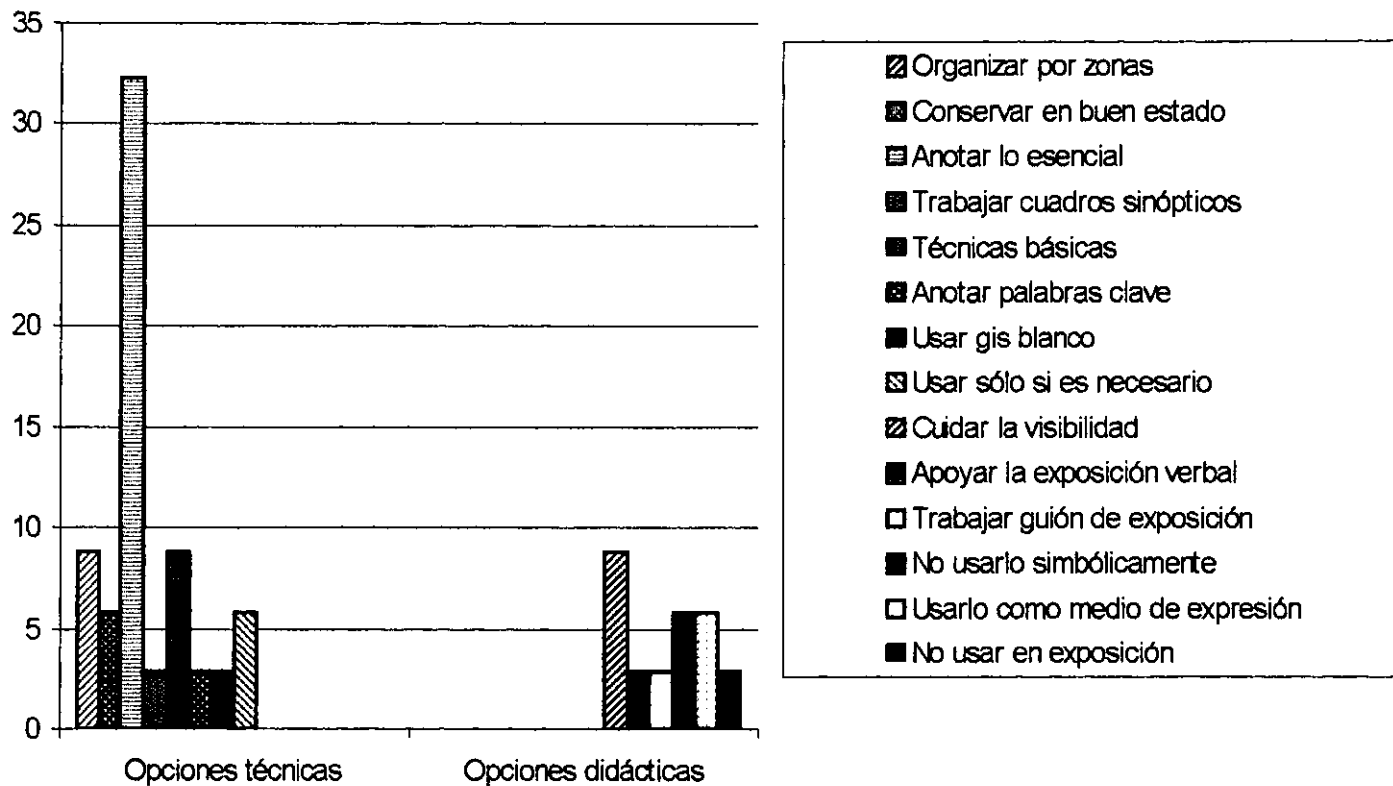
Gráfica 16 Actividades que dan contexto a la situación de lectura, escucha y visión.



Gráfica 17 Preferencias de los medios por los Educadores de Adultos



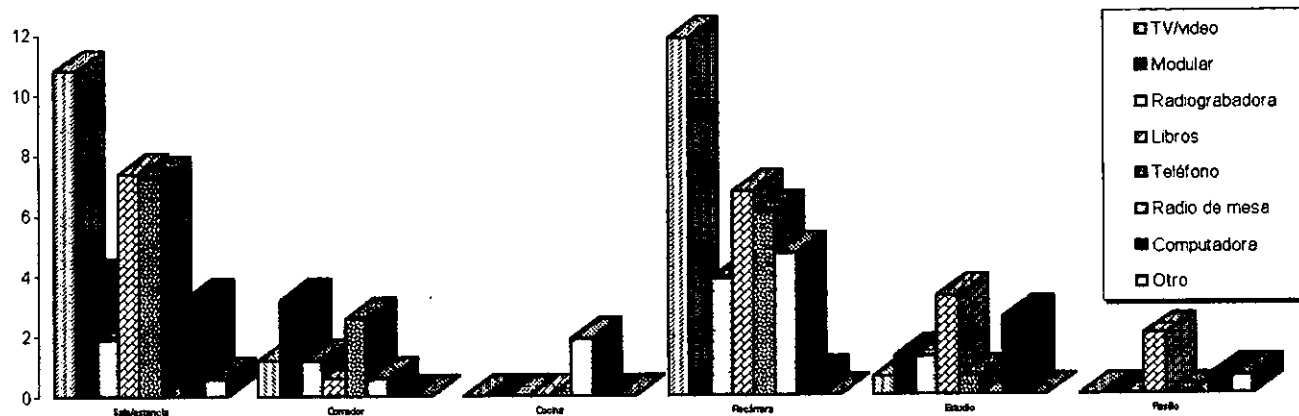
Gráfica 18 Recomendaciones de uso para el pizarrón.



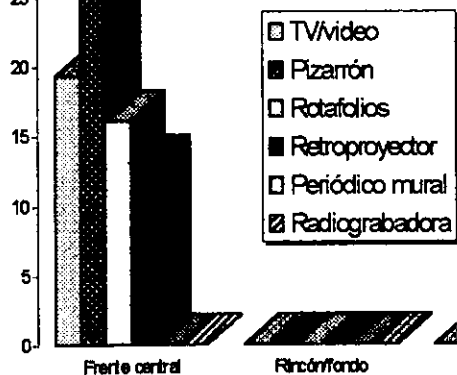




Gráfica 22 Aparatos de comunicación en el espacio del hogar



Gráfica 23 Tecnologías educativas en el espacio áulico.



Gráfica 23a Mobiliario del aula.

