

# **INVESTIGACIONES**



**Discursos y dinámicas comunicativas escolares\***Carlos Eduardo Valderrama Higuera<sup>41</sup>**Resumen**

Este artículo muestra ciertas implicaciones en la formación de los sujetos a partir de la descripción, con cierto nivel de detalle, de algunas pragmáticas de la comunicación formal en el aula de clase, de las maneras como en esas prácticas cotidianas de interacción se expresan ciertos horizontes de sentido, y de algunos discursos que manejan los actores escolares sobre la comunicación y los medios masivos.

**Palabras clave**

Comunicación, educación, escuela, medios masivos de comunicación, pragmática educativa, discursos escolares, comunicación en el aula.

**Summary**

The article discusses certain implications to human development through the description, with certain level of detail, of some formal communication pragmatics in the classroom; of the ways these everyday interaction practices are expressed in certain sense contexts and of some discourses about communication and mass media used by the actors of the school context.

**Key words**

Communication, education, school, massive means of communication, pragmatic educational, school speeches, communication in the classroom.

Uno de los retos que según Castells (2001) tenemos planteados con respecto de la actual sociedad de la información y el conocimiento está relacionado con la educación. Afirma que tener la capacidad de procesar información y generar conocimientos es fundamental. En este sentido, la educación, comprendida como la “adquisición de la capacidad intelectual necesaria para aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información digitalmente almacenada, recombinándola y utilizándola para producir conocimientos para el objetivo deseado en cada momento” se convierte en uno de los elementos claves para las sociedades.

Pero así entendida la educación, continúa Castells, se pone en tela de juicio todo el sistema educativo desarrollado en la era industrial y se exige una nueva pedagogía basada “en la interactividad, la personalización y el desarrollo de la capacidad de aprender y pensar de manera autónoma”. En efecto, la densa semiotización de la vida

---

\* Este artículo fue recibido el 18 de mayo de 2004 y arbitrado el 25 de mayo de 2004.

<sup>41</sup> Sociólogo. Docente/Investigador del Programa de Comunicación-Educación del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central. E-mail: cvalderramah@ucentral.edu.co

cotidiana y la consecuente complejidad simbólica implican una apertura y una permeabilidad de la escuela frente a las diversas manifestaciones de la cultura, así como la superación de su perspectiva instrumental y funcional. La institución educativa debe entrar en diálogo directo con otras instancias socializadoras y transformar sus dispositivos pedagógico-comunicativos, hasta ahora dominados por la lógica lineal y rígida de la cultura escrita, de tal manera que en ellos puedan coexistir lógicas y narrativas propias de las culturas orales, audiovisuales y las, ya en franco crecimiento, electrónicas e hipertextuales.

Sin embargo, pensar la transformación de la institución escolar y poner en marcha una nueva pedagogía que contemple comunicativamente relaciones dialógicas, interactivas, que parta de la idea de que el sujeto de la educación es un sujeto activo, que asuma la formación del ciudadano mirando de frente las transformaciones informacionales de la sociedad contemporánea, supone no sólo hacer visibles las prácticas cotidianas dentro y fuera del aula de clase, sino también comprender los saberes socioculturales, las opiniones, las representaciones sociales y los imaginarios que los actores escolares poseen sobre el mundo de la comunicación y la educación. Por ello, en este texto, intentaremos mostrar con cierto nivel de detalle algunas pragmáticas de la comunicación formal en el aula de clase, algunos discursos de los actores escolares sobre la comunicación y los medios masivos, y las implicaciones que esto tiene en la formación de los sujetos.

## 1. Comunicación formal y no formal en el aula

Trilla (1993: 22 y 23) hace una distinción entre la comunicación educativa formal y la comunicación educativa informal. La primera, afirma, parte de un propósito pedagógico y se estructura como procedimiento específicamente educativo. El “modelo más convencional de la formalización pedagógica es el que se materializa en la escuela: se trata de una comunicación educativa institucionalizada, de mensajes graduados y sistemáticos, metódica en el proceso, profesionalizada en cuanto al rol del emisor y que transcurre en un espacio delimitado y específicamente estructurado, durante un tiempo prefijado”. Por otra parte, la comunicación educativa informal es aquella que sin tener una intencionalidad pedagógica y siendo de carácter simple y espontáneo genera efectos educativos: nos “educamos, además de en la escuela, por medio de las múltiples y variadas relaciones comunicativas que establecemos con los demás, con nosotros mismos y con el medio”.

Sin embargo, más allá de la distinción analítica establecida por Trilla, lo verdaderamente significativo son las maneras como en las prácticas cotidianas tanto del aula de clase como de otros espacios institucionales de interacción se desarrollan estos tipos de comunicación, los horizontes de sentido que agencian y expresan –y que trascienden los contenidos mismos de la comunicación–, así como el tipo de formación del sujeto que ellas propician en concordancia con ciertas prácticas pedagógicas y ciertos discursos<sup>42</sup> sobre la comunicación misma y los medios masivos.

---

<sup>42</sup> Apoyándonos en van Dijk (2000) y Berger y Luckmann (1968) entendemos por discurso el conjunto de saberes (creencias o sistemas de conocimientos socioculturales) y opiniones (juicios de valor ética o estéticamente pautados) que los actores sociales poseen o emiten sobre el mundo, adquiriendo sentido en el marco de un o unos universos simbólicos que lo legitiman tanto normativa como cognoscitivamente.

En las investigaciones que realizamos<sup>43</sup>, encontramos que un número significativo de las 167 clases observadas se estructuran comunicativamente sobre la base de cinco grandes dinámicas: la primera, que está más orientada a la enseñanza de saberes específicos de las asignaturas, tiene la forma completa de Pregunta/Respuesta/Evaluación/Explicación/Moralización. El maestro pregunta, el estudiante responde, el docente dice si lo que dijo el estudiante es correcto, incorrecto o incompleto, posteriormente explica o amplía la respuesta del estudiante y finalmente moraliza: o bien resaltando la virtud del estudiante o la ventaja de ser "aplicado" en general si la respuesta fue acertada, o bien resaltando la indisciplina o la falta de responsabilidad como factores negativos en la formación si no supo responder o lo hizo equivocadamente. Esta estructura puede o no presentarse como ciclo completo y puede no seguir estrictamente la secuencia (excepto claro la de pregunta/respuesta). Cabe resaltar que la pregunta del profesor es la guía de la dinámica conversacional y puede adquirir diversos sentidos: a) indaga por aspectos puntuales, por información específica que el estudiante tiene que recordar o dar cuenta, b) en otros casos la pregunta es un poco más amplia y tiene un sentido evaluativo, pues busca conocer la comprensión que el estudiante ha hecho de un tema trabajado en las clases anteriores o de un texto leído, y finalmente c) otras preguntas invitan a los estudiantes a contrastar el tema con las situaciones de la vida cotidiana, de manera tal que reflexionen y generen debate. De estas tres formas que adquiere la pregunta, se presentan con mayor frecuencia la primera y la segunda.

La siguiente estructura conversacional más recurrente es la frase sin terminar. El profesor deja una frase sin terminar y con la entonación, la gestualidad y la mirada invita a los estudiantes para que la completen, lo cual hacen generalmente en coro. En ocasiones es el mismo profesor el que después de un silencio y de una especie de entonación que denota suspenso, completa la frase.

La tercera forma es la instrucción directa o actos de habla directivos. Dos son los tipos de instrucción que aparecen en las dinámicas comunicativas del aula: el primero es de carácter escolarizante, es decir, tendiente al disciplinamiento del cuerpo, de la mente y de la actitud; el segundo, es de tipo didáctico, tendiente al desarrollo de saberes específicos de las asignaturas, lo cual se convierte en una especie de estrategia didáctica (como en las clases de matemáticas o química en las cuales el docente le va dando las instrucciones paso a paso al estudiante para la resolución de los ejercicios). Si bien la instrucción abunda en todos los colegios, ésta tiene ligeras diferencias desde el punto de vista comunicativo. Diferencias que parecen depender del docente y de su actitud frente al estudiante y frente a la labor pedagógica, así adquiere diversas formas que van desde la solicitud cordial, amable, hasta el imperativo pronunciado con enfado, con gritos, que no deja lugar a duda sobre quién tiene, o pretende tener, la autoridad en el aula de clase.

La cuarta estructura comunicativa formal encontrada en el aula de clase es la que se organiza con base en los turnos de intervención: se trata de la asignación de los turnos por parte del profesor o un coordinador para el orden de la intervención de los participantes (corresponde a las famosas "mesas redondas"). En algunas ocasiones, el

---

<sup>43</sup> Este artículo se basa en las investigaciones *Modalidades comunicativas en la formación ciudadana escolar y Comunicación, educación y ciudadanía. Discursos de actores escolares*, financiadas por Colciencias y la Universidad Central. Formaron parte del equipo de investigación Sonia Rojas (coinvestigadora), Andrés Castellanos (investigador asistente) y un grupo de estudiantes (auxiliares) de las facultades de Publicidad y Comunicación de la Universidad Central.

turno es muy controlado y sistemático, mientras que en otras es más flexible y hay más tranquilidad para intervenir o subvertir el orden del uso de la palabra.

La quinta, encontrada en todas las instituciones observadas, es la que corresponde a los actos de habla representativos. Tomando la clasificación realizada por Searle<sup>44</sup> de los actos de habla ilocutivos, diremos que después de la instrucción, los enunciados que describen las cosas son los que aparecen con mayor frecuencia en el aula de clase. Estos en su mayoría están destinados a describir o referir los saberes específicos de las asignaturas y al discurso ético y moralizante: descripciones, aserciones, conclusiones "comprometen" al oyente con una supuesta verdad contenida en los enunciados. Este es el acto de habla típico de la clase magistral.

Lo clave de anotar con respecto de estas cinco principales estructuras es que la mayoría no propicia que el estudiante realice su propia reflexión. El hecho de que el maestro sea quien dirija la dinámica, quien explica y concluye o moraliza, que las preguntas tengan ese carácter evaluativo, hace que la dinámica comunicativa propicie más la respuesta puntual y el ejercicio de la recordación que la reflexión o la comprensión de los saberes y los procesos a los que se hace referencia en el desarrollo de las asignaturas. En términos estrictos, estamos hablando de dinámicas comunicativas formales inscritas en –y a su vez refuerzan– pedagogías tradicionales fundamentadas principalmente en prácticas memorísticas, en la repetición de saberes considerados estáticos, que suponen a un sujeto de la educación vacío, carente de saberes previos y fundamentalmente pasivo.

Pero como habíamos dicho, no sólo se encuentran las dinámicas comunicativas formales. Los estudiantes han desarrollado una serie de estrategias que les permiten resistir el ordenamiento institucional y al mismo tiempo crear procesos instituyentes más o menos alternativos en los cuales pueden expresarse y construir sus propias prácticas culturales. A nivel de la institución en general, por ejemplo, dos formas notorias de resistencia son la trasgresión abierta de la norma, especialmente de aquellas consideradas no graves (comerciar dentro de la institución, apostar dinero en juegos de azar, circular por espacios restringidos a ciertas horas, etc.) y el desafío de los parámetros institucionales sobre presentación personal: el uso del uniforme, la manera de llevar el cabello, la altura de la falda, el uso de maquillaje y adornos personales, etc.

Para el caso concreto de las dinámicas del aula, el juego, el chiste, la chanza, la ironía son permanentemente usados como una forma de resistir algunas actitudes autoritarias del maestro, de cuestionar la institucionalidad, de desacartonar algunas situaciones comunicativas en el aula de clase, de expresar inconformidades o simplemente de aplazar alguna labor o trabajo académico que consideran falta de interés. Por supuesto, existe el desacato abierto, o velado, a pesar de la insistencia, la súplica e incluso las amenazas impartidas por los docentes. Existen también muchas inconformidades, individuales o colectivas, y diversas maneras de expresarla: con protestas inconclusas, con manifestaciones no verbales a espaldas del docente, con palabreo en voz baja y ante los pares, o con el enfrentamiento abierto y en voz alta, etc.

De esta manera, mientras suceden los actos de habla formales, los estudiantes que momentáneamente no se encuentran involucrados en ellos sostienen múltiples procesos

---

<sup>44</sup> Searle, citado por van Dijk (2000: 73), agrupa los actos ilocutivos en cinco grandes grupos: Representativos (un enunciado que describe un estado de cosas), Directivos (enunciado utilizado para hacer que el oyente haga algo), Comisivos (enunciados que comprometen al oyente a hacer algo), Expresivos (enunciados que expresan el estado psicológico del hablante) y Declarativos (enunciados que producen modificación de un estado de cosas).

de comunicación verbal y no verbal en pequeños grupos o por parejas, de los cuales queda excluido el profesor y los compañeros que no se encuentran cerca.

Lo importante aquí es señalar que en medio de esa densidad comunicativa existe una tensión altamente fluida entre una dinámica formal de comunicación –en general liderada por el docente y configurada con base en las estructuras y patrones anteriormente descritos–, y otras dinámicas tanto reactivas como de resistencia que generan unos espacios comunicativos en donde el estudiante se "toma la libertad" de disentir, afirmar, negar, expresar su opinión o simplemente hablar de otra cosa distinta al tema de clase. Esta tensión expresa, en la cotidianidad del aula de clase el entrecruzamiento de la cultura escolar con las distintas culturas específicas que convergen en una institución educativa particular. Es decir, expresa la convergencia entre la cultura de la escolarización, entendida como el disciplinamiento social de los sujetos –de sus cuerpos y sus saberes–, la racionalización de las prácticas cotidianas, la configuración de una lógica escritural, y la exclusión de otras maneras de formación diferentes a la escolar (Huergo y Fernández, 2000) y otras formaciones culturales que hacen referencia tanto a la cultura propia –instituida– de un establecimiento educativo<sup>45</sup>, a las culturas juveniles que se configuran a partir de las múltiples maneras de ser joven y expresarse como tal, y a las culturas gremiales, las cuales se configuran a partir de las prácticas docentes, los horizontes de sentido gremial y las adscripciones individuales de los maestros y maestras a una determinada tendencia política.

## 2. Los medios y el lenguaje audiovisual en el aula

Un segundo punto de la reflexión en el ámbito del aula de clase tiene que ver con el lenguaje audiovisual y el lugar que ocupan los medios masivos de comunicación en la relación pedagógica. Si bien debemos reconocer que en Colombia de algún tiempo para acá ha comenzado a tratarse el tema con trabajos en lectura de la imagen, proyectos en producción en medios, proyectos en hipertexto e hipermedia y algunas cosas en lectura crítica de medios de comunicación<sup>46</sup>, a manera de hipótesis debemos decir que en términos generales y salvo algunas experiencias que generalmente son iniciativa de algún o alguna docente, el lenguaje audiovisual no ha adquirido suficiente protagonismo en las que llamamos dinámicas comunicativas formales en el ámbito escolar y específicamente en el aula de clase. No adquiere presencia decidida en las prácticas pedagógicas ni en las estructuras curriculares.

En nuestra investigación, por ejemplo, pudimos constatar varias cosas en relación con los medios masivos de comunicación y el uso del lenguaje audiovisual. De las 167 clases observadas, solamente en un 10% se usó algún medio masivo de comunicación. En unas pocas se usó el periódico y en las restantes, productos audiovisuales correspondientes a tres géneros: los noticieros, el cine-arte y los documentales. Paradójicamente son los géneros que menor consumo tienen por parte de los jóvenes y los niños. Pero además de la escasa incorporación de los medios a los procesos pedagógicos, la manera como ellos se introducen no sobrepasa generalmente su uso instrumental: bien con la intención de hacer más dinámicas las clases, bien como soporte para transmitir más eficiente y eficazmente cierta información, o bien para "acercar" al estudiante a una realidad "externa" a la institución. A manera de ilustración podemos mencionar que en uno de los

---

<sup>45</sup> Por ejemplo, en el caso de las instituciones religiosas católicas, el mito judeocristiano; en el caso de las militares, precisamente la lógica que sustenta la milicia; en las privadas no confesionales, la filosofía que se plasma en la misión, la visión y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

<sup>46</sup> Ver, por ejemplo, los trabajos de innovación pedagógica presentados en los eventos convocados en los últimos tres años por la Secretaría de Educación Distrital y el IDEP (para el caso de Bogotá).

colegios encontramos a un docente que todos los jueves en su clase hacía “previa de noticias”: (...) *yo tengo la parte de ciencias políticas y democracia, y ellos cada vez que tienen clase conmigo se evalúan noticias, siempre, siempre, siempre (...)* Yo siempre les tomo nota, les evalúo la parte de noticias, siempre siempre escojo a quince personas por sorteo (...)”<sup>47</sup>. En este caso, la relación que se está propiciando entre estudiantes y medios masivos de comunicación es una relación de obligatoriedad, un acercamiento a ellos para dar cuenta de algo, para indagar inquisitivamente por lo que dijeron los medios en torno de un tema particular.

Aquí vale la pena resaltar la necesidad de comenzar a reconocer que el papel asignado a la institución escolar por la modernidad como el lugar por excelencia para la introducción del individuo en la sociedad hoy lo comparte con otras instancias y que cada vez es más clara la preeminencia de las llamadas educaciones no formales e informales con las cuales la escuela tiene que dialogar de manera inteligente y no meramente instrumental o mecánica. Como dice Luis Fecé (2000), el mundo de referencia del alumno ha cambiado y su entorno cercano, su forma de relacionarse con el mundo, la adquisición de conocimientos o las relaciones interpersonales están condicionadas por nuevos sistemas de representación: el cómic, las teleseries, las películas de la televisión, el videoclip, la moda, la música pop. En alguna medida, la relación tradicional maestro-alumno como eje del proceso educativo formal comienza a ser descentrada por los medios masivos de comunicación, los videojuegos, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y por las relaciones interpersonales de las barriadas, de la cuadra, del parche.

### 3. Discursos sobre la comunicación y los medios

Tal y como lo hemos venido resaltando, ni en las prácticas ni en los discursos la institución escolar es algo monolítico. Muy por el contrario, la escuela es un escenario de confrontación entre culturas, de convergencia de múltiples y a veces contradictorias visiones de mundo. En este sentido, debemos reconocer que no existe homogeneidad discursiva en las instituciones ni en los estamentos, e incluso, ni siquiera existe homogeneidad en el discurso de un mismo sujeto. Lo que tenemos entonces, es una convergencia de múltiples elementos de sentido que organizan múltiples discursos (saberes y opiniones).

Dado lo anterior, y de acuerdo al nivel trabajado sobre el corpus de información obtenido en las investigaciones, no fue posible hacer una distinción en términos discursivos por estamento, como tampoco entre generaciones (adultos y jóvenes). Encontramos más bien horizontes de sentido que atravesaban estas dos variables y que atravesaban igualmente las instituciones que participaron en el estudio.

#### 3.1 Con relación a la comunicación

Un primer horizonte de sentido general, que enmarca los discursos de los actores escolares y que es común tanto a las nociones de comunicación como a las de los medios y las nuevas tecnologías, lo constituye *la idea transmisionista*. En efecto, a partir de las entrevistas realizadas encontramos que muchos de los actores escolares entendían por comunicación el flujo de información de distinto nivel y de diverso orden: saberes específicos, datos, sentimientos, etc.

---

<sup>47</sup> Colegio religioso, entrevista a docente.

Bueno, la comunicación (...) es la manera como yo hago que mis sentimientos y mis pensamientos lleguen, de la manera más fiel a la otra persona. Sí porque puede haber comunicación, yo puedo transmitir mis cosas a otra persona, pero de pronto yo quise decir una cosa y la otra persona me entendió otra, entonces aunque ha habido algo de comunicación, hum, no, no cumplió la finalidad que eso llevaba, entonces. Yo pienso que hay comunicación de verdad, de verdad, verdad, cuando lo que yo siento y pienso lo puedo transmitir <sup>48</sup>.

En general, desde los saberes y opiniones expresados por los entrevistados, es posible distinguir varios elementos que configuran esta perspectiva transmisionista de la comunicación: a) La comunicación es entendida como transportar información de un lugar a otro y la principal preocupación es hacer que esa información llegue de manera clara y fluya oportunamente desde un emisor hacia un grupo objetivo. b) El flujo de información, en las instituciones u organizaciones, generalmente se concibe como de una sola vía: de los niveles jerárquicos más altos hacia los más bajos. c) Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se entienden como herramientas que permiten transmitir más volumen de información, a mayor velocidad y con más eficacia. d) En relación con lo educativo, se concibe que los medios de comunicación sirven básicamente para romper con las rutinas de las didácticas tradicionales, hacer más eficaz la transmisión del saber y como objeto de capacitación para la competitividad laboral. e) En relación con la sociedad, se estima que su aporte principal es el de mantener informada a la población.

Es evidente que esta perspectiva reduce la comunicación a su dimensión más instrumental, técnica y estadística. Y ello puede hacernos traer serias consecuencias de tipo pedagógico, ético y político, pues nuestra preocupación puede centrarse únicamente en cómo hacer que la información que producen los administradores o directivos o gobernantes llegue de la mejor y más clara manera a los destinatarios, en cómo hacer que esta información fluya oportunamente hacia un grupo objetivo determinado. Incluso, a veces el reduccionismo es tal que ni siquiera se plantean o se tienen en cuenta los mecanismos técnicos para recibir las retroalimentaciones que puede producir ese público objetivo; es decir, que sólo contemplamos el flujo de información como de una sola vía: de arriba hacia abajo. Esta perspectiva, en principio, desconoce la existencia de otras dinámicas comunicativas que tienen que ver más con los procesos de participación, con los escenarios cotidianos en los cuales confluyen las ideas, los sentimientos y las propuestas de los diferentes actores escolares, con escenarios de argumentación y contrargumentación, con escenarios de construcción conjunta de sentidos que fundamentan proyectos comunes, es decir, desconoce dinámicas y escenarios de expresión de los actores escolares.

El otro sentido general encontrado en relación específicamente con la noción de comunicación es el de considerarla como una condición suprahumana, como un producto externo a la propia labor de los sujetos: para algunos de los entrevistados la comunicación es o bien producto de la naturaleza o bien un milagro, cuyo origen y fuente es de carácter divino: "Es así, yo pienso que la comunicación es una oportunidad que uno tiene en la vida, es como un don que le dio la naturaleza. No todos estamos para comunicarnos, no todos tenemos la disposición para hablar, no todos tenemos para escuchar al otro"<sup>49</sup>. "Para mí la comunicación es un milagro, es un milagro maravilloso, eh, nunca lo he podido desentrañar, para mí será siempre una incógnita"<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> Directivo docente.

<sup>49</sup> Directivo docente.

<sup>50</sup> Docente.

Hablamos entonces de una concepción reificada de la comunicación. Según Berger y Luckmann (1968: 116) la reificación es la aprehensión de fenómenos humanos en términos no humanos. Vale decir, la reificación es la "aprehensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina". La reificación indica que el ser humano des-conoce, niega lo que él mismo ha construido, deshumaniza su propia acción y su propia obra. Y al deshumanizar su obra, al alienar el mundo, niega, de cierta manera, la posibilidad de modificarlo. Le otorga una condición de inmodificable, o por lo menos se niega la posibilidad de una intervención humana.

Según los autores citados la reificación se puede presentar tanto en el plano pre-teórico como en el teórico de la conciencia. Es decir, que ella no sólo se limita a las construcciones complejas de cuerpos de teoría, sino que hace presencia en la vida cotidiana, en la conciencia del "hombre de la calle", donde, afirman, tiene mayor significación práctica. En este orden de ideas, puede ocurrir que en la práctica no queramos cambiar un statu quo, o que pensemos que no podemos modificarlo, que afirmemos, explícita o implícitamente, que no queremos o no tenemos porqué cambiar nuestra "naturaleza", y de paso derivar también una especie de justificación de formas autoritarias del ejercicio del poder:

No todos estamos para comunicarnos, no todos tenemos la disposición para hablar, no todos tenemos para escuchar al otro. Yo he aprendido en este oficio de directivo a escuchar porque me ha tocado, ¿Sí? Porque le dicen a uno, vea, usted no escucha, usted no sé qué. Entonces prácticamente le dicen a uno que uno los amarra de manos y patas y les pone esparadrapo en los oídos y eso. El asunto es que (...) yo realmente, sí, yo a veces los escucho. Yo toda... Me he dado el lujo hasta de demorarme media, una hora escuchándolos. Así, fijamente o... Y después, con dos o tres palabras les digo, esto es así. Esa es mi forma, realmente, yo no (...) no creo que castigue a nadie con eso ni que (...) la gente se sienta mal.

Una tercera manera de entender la comunicación es concebirla como un proceso dialógico, como construcción de sentido o de sentidos de vida. Si bien para algunos entrevistados es explícita la idea de proceso y la idea de construcción de significados a través del diálogo, para otros diríamos que existe una suerte de acercamiento hacia esta manera de entender la comunicación, a partir de concebirla, según sus mismas palabras, como el "darse a conocer", el "expresarse", el "entenderse", el "compartir", etc. "Comunicar es la posibilidad de intimar, intimar en el sentido de que me descubro y la otra persona se descubre. Eh, me descubro para, para ver qué hay, para ver qué encuentro, para ver qué siento, para ver qué, qué aprendo, ¿sí?"<sup>51</sup>

Finalmente, encontramos dos elementos que se plantean como horizontes transversales de sentido a muchas de las opiniones y saberes expresados: La idea de verdad (ya sea como finalidad o como condición de la comunicación) y la idea de transparencia (entendida tanto como claridad de los contenidos como la actitud de los actores).

Así, bien como finalidad o bien como condición para que exista la comunicación, la idea de verdad emerge como horizonte de sentido, como algo que se debe buscar para que exista una "buena" comunicación, o simplemente como aquello que se puede transmitir, dar a conocer o compartir con otros. Podríamos decir, en relación con la idea de verdad

---

<sup>51</sup> Docente.

asociada a cierta concepción de comunicación, que ella ejerce una especie de condicionamiento epistemológico. Por una parte, afirmaciones como que “las apariencias engañan”, la “almendra” de la comunicación o la idea de que no se puede opinar sobre lo que no se conoce, apuntan todas a admitir la existencia de un cierto esencialismo del mundo en general, de los objetos que vehiculiza la comunicación y de ella misma en particular. Esencialismo que se puede asociar, en el fondo, a lo estático, a lo no modificable, lo cual es coherente con ese otro macrosentido que denominamos anteriormente como reificación.

Relacionada con la idea de verdad, está la idea de transparencia. En varias de las intervenciones se resalta la calidad de la transparencia como condición para la existencia de comunicación. Transparencia de los “contenidos” y/o transparencia entendida como la actitud (buena fe) que deben asumir los participantes de la comunicación. Vale la pena resaltar que este afán o prurito por la transparencia puede ocultar una concepción un tanto chata de la interacción social, pues como afirman Huergo y Fernández (2000: 57) con respecto a lo que denominan la tradición oficial de la comunicación en la educación, la transparencia como acuerdo, como contrato, aplana las diferencias y las pugnas y “celebra una forma atenuada de conformismo social y una visión de la sociedad como armoniosa o carente de conflictos”.

### 3.2 Con relación a los medios

Los sentidos generales desde los cuales se organizan la mayoría de los discursos sobre los medios de comunicación giran en torno de una visión dual sobre el papel que ellos cumplen en la educación y en la sociedad en general. En este sentido, los discursos se mueven entre quienes consideran que los medios de comunicación –y las nuevas tecnologías– tienen una gran responsabilidad y hacen un gran aporte tanto en lo educativo como al funcionamiento de la sociedad, y los que asumen una perspectiva negativa de los mismos. En relación con la primera perspectiva, se considera que los medios son los encargados de mantener informada a la población, posibilitan el acercamiento a otras personas y a otros contextos sociales y culturales, que generan reflexión y cumplen una labor educativa. En oposición, existen otros actores, tanto estudiantes, como docentes, como padres, para quienes los medios son proponentes de antivalores, desinforman y desvirtúan la realidad, no aportan significativamente a la sociedad, sino, por el contrario, influyen de manera negativa en las personas, en sus pensamientos y conductas.

En relación con la televisión, encontramos que muchos de los maestros piensan que la televisión es un elemento distractor y perturbador de la formación de los niños y niñas, que es portadora de antivalores y malas costumbres. A manera de ejemplo citaremos un fragmento de una entrevista a una docente:

Bueno yo diría que en la sociedad, y concretamente en la educación, estos medios masivos nos robaron totalmente el protagonismo, es una contradicción y es una lucha totalmente desigual la que nosotros enfrentamos con nuestros alumnos frente a los medios masivos de comunicación (televisión, radio, prensa, por ser los más accesibles, no hablemos de Internet ni nada de ese cuento) en donde una cosa es el conocimiento que yo doy, unos son los valores que yo transmito para que ellos [los estudiantes] de pronto los asuman y algo totalmente diferente es lo que se hace a través de estos medios.

Para resumir, y como lo decía un docente: “ellos son como el mito de la Odisea: desbaratan en la noche y los fines de semana lo que nosotros hacemos durante el día”.

Con respecto al valor educativo de los medios, algunos entrevistados estiman que pese a las críticas que puedan suscitar, los medios sí enseñan, principalmente la prensa escrita y la televisión. Se considera que esa enseñanza realizada por los medios se presenta en dos sentidos: el primero tiene que ver con el reforzamiento de los conocimientos técnicos y académicos a partir de los relatos o las informaciones que ellos pueden transmitir, es decir, como apoyo o refuerzo de la enseñanza. El segundo, destaca que el valor educativo de los medios está en su capacidad de provocar reflexiones sobre la realidad. Para algunos actores escolares, los medios y la oferta de programas tienen una finalidad educativa porque nos dicen algo, porque invitan a hablar de asuntos que nos conciernen a todos.

De otra parte, algunos actores escolares no ven en los medios de comunicación un agente educador. Por el contrario, se rivaliza con ellos en tanto se estima que transmiten contenidos catalogados como negativos: actitudes violentas, antivalores, etc. Algunos van más allá al afirmar que los medios sí cumplen una labor en la sociedad y con respecto a la escuela, pero esa labor es de-formativa: “Sí se puede aprender y mucho, pero hacia el otro lado, como hacia el mal, porque en todo programa hay violencia, y eso es lo que nos fascina a los colombianos”<sup>52</sup>.

Vale la pena resaltar que para algunos actores escolares, bien consideren que sí existe un valor educativo positivo en los medios o bien opinen lo contrario, se encuentra un punto de convergencia que está también en relación con una de las nociones de educación: lo que se aprende, ya sea bueno o malo, se aprende a través de la imitación, del ejemplo. Esta manera de entender la forma como los medios educan tendría que ser analizada a partir tanto de las perspectivas de ciertas pedagogías tradicionales como de las matrices culturales de las culturas populares o de la cultura oral, lo cual se sale de la intención de este trabajo.

Por último, el otro sentido general, muy recurrente y común a los diferentes estamentos, es la idea del desplazamiento. Esta concepción está relacionada con tres aspectos básicos: El desplazamiento de los seres humanos por las máquinas, lo cual reducirá las posibilidades de empleo; el desplazamiento de los docentes por los medios y las nuevas tecnologías que los sacará también del mercado laboral o que les cambiará su rol en el proceso educativo y, finalmente, la idea de que los medios desplazarán al libro y acabarán con las habilidades de lecto-escritura y oratoria de las personas.

Es de anotar que la organización de los discursos a la manera de lo que Eco llamó apocalípticos e integrados oculta la complejidad de lo que significan los medios masivos de comunicación en la sociedad actual y no permite acercarnos a las tensiones y juegos de poder que se gestan tanto en ellos como en su interacción con las audiencias. Si pensamos los medios en tanto instituciones, debemos tener presente que tanto en ellos como entre los diferentes medios existen confrontaciones que obedecen a intereses ideológicos, políticos y económicos. Ni como sistema de medios ni como instituciones particulares son monolíticos. Quizá esta fue una de las lecturas iniciales de ellos (recordemos los textos de los autores de la Escuela de Frankfurt), pero hoy a la luz de otras perspectivas, sabemos que esto no es así. Los medios, y el sistema que conforman, también son campo de confrontación entre culturas, de tensión entre hegemonías y

---

<sup>52</sup> Estudiante.

contrahegemonías. Por otra parte, como bien lo muestra Thompson (1998), son sujetos activos los que interactúan con los universos simbólicos y el material simbólico que proponen los medios. Sujetos activos que construyen activamente sus subjetividades, forman audiencias con estructuras complejas (Orozco, 2001) en cuyo seno se resignifican los mensajes, interactúan con los medios a través de múltiples mediaciones (para utilizar el concepto de Jesús Martín-Barbero) y abordan los mensajes desde los contextos locales e inmediatos. En fin, no existe en los procesos de recepción e interacción con los *mass media* una relación causal que permita tan siquiera sospechar de un poder omnímodo de los medios masivos de comunicación, a menos que consideremos al sujeto audiencia condenado a ser totalmente vacío y pasivo.

#### 4. Algunas reflexiones y retos

Un primer aspecto que se desprende de las descripciones anteriores tiene que ver con lo que hemos denominado la densidad comunicativa. En el ámbito de la institución escolar podemos caracterizar la densidad comunicativa desde tres dimensiones. Por una parte, en la institución escolar existe una múltiple convergencia de lenguajes: el lenguaje oral, el lenguaje escrito, el lenguaje audiovisual y en algunas ocasiones el lenguaje emergente de la digitalidad o electrónica. Junto a ellos, los diversos lenguajes no verbales –el del cuerpo, el de los mismos espacios físicos, etc.–. Es de destacar que la existencia de estos lenguajes no implica una mera co-existencia formal. Por el contrario, de lo que se está hablando es de la convergencia de múltiples culturas, que establecen relaciones de poder en términos de hegemonía y contrahegemonía. Que tienen diversas matrices de sentido, distintos y a veces contrapuestos universos simbólicos.

En segundo lugar, convergen diferentes medios, masivos y no masivos, de comunicación: el tablero, los medios escolares, las llamadas ayudas educativas, la radio, la televisión, la prensa, las nuevas tecnologías y otros como las agendas escolares, las carteleras, los memorandos o circulares, etc. Todos ellos entendidos de diferentes maneras y con distintas valoraciones por parte de los actores escolares, que a su vez originan diferentes usos y apropiaciones.

Por último, convergen multiplicidad de sentidos. Multiplicidad que está dada por la diversidad de informaciones –de distinto nivel y con distintos propósitos–, pero sobre todo, por la diversidad de saberes. En efecto, en la institución escolar no sólo concurren los saberes propios de los campos curriculares, es decir, los saberes específicos de las asignaturas, sino los distintos saberes experienciales, los producidos por la vivencia cotidiana, única que poseen todos y cada uno de los actores escolares, y que se constituye en un gran marco de referencia de la interacción social y de la actuación pública.

En este sentido, la densidad comunicativa no sólo hace referencia a los múltiples lenguajes, a la confluencia y mediación instrumental de distintos medios de comunicación, sino a la convergencia y diálogo de diferentes sentidos y visiones de mundo. Convergencia y diálogo que no siempre se da en términos horizontales y pacíficos, sino en múltiples juegos de poder que expresan la tensión entre una cultura hegemónica y otras de resistencia que generan y crean procesos que minan directa o indirectamente las dinámicas instituidas.

El reto que aquí se plantea es el de reconocer esa existencia, pero no como un reconocimiento meramente formal, sino como una práctica real y democrática. Aceptar

activamente que los jóvenes tienen otras competencias, otras formas de comunicación y entendimiento del y con el mundo. Desde el punto de vista comunicativo, ello significa que la escuela debe propiciar que los actores educativos (los niños y los jóvenes, docentes, padres) puedan expresar las múltiples maneras de ser joven o niño, docente o padre hoy. Que puedan expresar la manera –o maneras– como ven el mundo, su mundo. Que puedan tener otros recursos, otros sistemas de expresión, otros lenguajes diferentes al de la escritura y al de la verbalización, que puedan combinarlos, que además de la lógica de la razón puedan expresarse a través de lo que Joan Ferrés (2000) llama la lógica de la emoción.

En relación con los medios audiovisuales y especialmente los medios de comunicación masiva, y por consiguiente los lenguajes que los constituyen, la idea es que podamos lograr que ellos formen parte de las estrategias metodológicas. No tanto en el sentido de la tecnología educativa. Lo decimos más bien en el sentido de que actúen como mediadores entre los saberes específicos y los distintos planos y niveles del contexto. Es decir, que a través de la mediación de los medios los saberes que circulan en la escuela entren en diálogo con los saberes de la vida cotidiana. Ello no obsta para que también los medios se conviertan en objeto de conocimiento. Desde el campo de la comunicación-educación existen no pocas propuestas en el ámbito de lo que se ha llamado lectura crítica de medios o educación de las audiencias, las cuales permiten formar sujetos no solo con actitud crítica frente a los medios, sino “expertos” en aprovechar pedagógicamente la diversidad de mensajes que propone la comunicación masiva.

Finalmente, creemos que un segundo elemento –desde luego cercano al anterior– para pensar la relación escuela-comunicación en el marco de la sociedad contemporánea es reconocer que en el ámbito escolar existe una convergencia de culturas en permanente interpelación. Por una parte, la cultura hegemónica que se configura en la escolarización, entendida como el disciplinamiento social de los sujetos (Huergo y Fernández, 2000: 91 y ss), y por otra, aquellas que hacen referencia a la cultura propia de un establecimiento educativo en particular, a las culturas juveniles que se configuran a partir de las múltiples maneras de ser joven y expresarse como tal, las culturas gremiales, las cuales se constituyen a partir de las prácticas docentes, los horizontes de sentido gremial y las adscripciones individuales de los maestros y maestras a una determinada tendencia política. Todo ello, por supuesto, expresándose a través de prácticas y discursos transversales a los diferentes estamentos, conviviendo contradictoriamente, incluso en el seno mismo de prácticas y discursos de un mismo sujeto particular.

Creemos que un re-conocimiento en estas direcciones nos ampliará y enriquecerá la relación, en términos de la comunicación, que la escuela establece las nuevas realidades de lo que se ha denominado como sociedad de la comunicación, la información y el conocimiento.

### **Referencias bibliográficas**

Berger, P., y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

Castells, Manuel. *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés, 2001.

Dijk, Teun van. "El discurso como interacción en la sociedad", en *El discurso como interacción social*, Vol. 2. Barcelona: Gedisa, 2000.

Fecé, José Luis. "Lectura crítica de medios audiovisuales", en Pérez T., José Manuel, *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós, 2000.

Ferrés, Joan. "Televisión, emoción y educación", en Valderrama H., C. Carlos, ed. *Comunicación-Educación: Coordinadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Universidad Central-Siglo del Hombre Editores, 2000.

Huergo, Jorge, y Fernández, María B. *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Santa fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.

Orozco, Guillermo. *Televisión, audiencias y educación*. Bogotá: Norma, 2001.

Thompson, J. *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.

Trilla, Jaume. *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos, 1993.

Valderrama H., Carlos Eduardo, y Rojas, Sonia. *Modalidades comunicativas en la formación ciudadana escolar*, Informe de Investigación, Documento impreso. Bogotá: Departamento de Investigaciones Universidad Central, 2001.

Valderrama H., Carlos Eduardo, Rojas, Sonia, y Castellanos, Andrés. *Comunicación, educación y ciudadanía: Discursos de los actores escolares*, Informe de Investigación, Documento impreso. Bogotá: Departamento de Investigaciones Universidad Central, 2003.

