

*Andrés Felipe
Jiménez López*

COMUNICACIÓN EXPANDIDA UNA SALIDA PARA LA CRISIS EN LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS CONTEMPORANEOS

Esta investigación surge de un problema identificado en el aula, y recoge al tiempo todas las preocupaciones por la imposibilidad que se presenta en el salón de clases con los estudiantes, de tener una comunicación que permita recopilar la información personal, social y familiar. Lo anterior con el fin de reconocer datos indispensables para permear la vida del alumno con los conocimientos impartidos, y lograr así, una asimilación de los conocimientos contextualizados en sus propias experiencias. Se reconoce entonces que el problema que existe para recopilar dicha información y lograr una mediación pedagógica para aprendizajes significativos, se basa en las diferencias de lenguaje y comunicación, en la relación de docente y estudiante.

COMUNICACIÓN EXPANDIDA UNA SALIDA PARA LA CRISIS EN LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS CONTEMPORANEOS

Andrés Felipe Jiménez López

Campo de Conocimiento
Pedagogía y currículo

Tutora:

Sulay Rocío Echeverry Mejía

Universidad Católica de Manizales
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Manizales
2013

Contenido

RESUMEN.....	3
ABSTRACT	3
PROBLEMA INVESTIGATIVO.....	4
RUTA METODOLÓGICA.....	8
CIRCUITO RELACIONAL.....	12
MOVIMIENTO UNO. LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA COMO RECORRIDO EPISTEMOLÓGICO	16
Una aproximación al concepto de mediación	20
MOVIMIENTO DOS. DE – CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS PARA UNA NUEVA SIGNIFICANCIA DE LA COMUNICACIÓN Y LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA.....	28
Mediación y comunicación.....	29
Las relaciones de comunicación	36
Comunicación y organización educativa	38
Comunicación y relaciones de poder.	40
La categoría de código	41
Enmarcamiento Comunicacional	41
Los propósitos comunicacionales	42
Las Paradojas en la relación y la comunicación educativa.....	42
Poder y prácticas educativas	47
Poder y transformación del cuerpo	57
MOVIMIENTO TRES. NUEVA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA HACIA LA EXPANSIÓN DEL ACTO COMUNICATIVO EDUCATIVO.....	61
AUTORES CONVOCADOS.....	73

RESUMEN

Esta investigación surge de un problema identificado en el aula, y recoge al tiempo todas las preocupaciones por la imposibilidad que se presenta en el salón de clases con los estudiantes, de tener una comunicación que permita recopilar la información personal, social y familiar del estudiante. Lo anterior, con el fin de reconocer datos indispensables para permear la vida del alumno con los conocimientos impartidos, y lograr así, una asimilación de los conocimientos contextualizados en sus propias experiencias. Se reconoce entonces que el problema que existe para recopilar dicha información y lograr una mediación pedagógica para aprendizajes significativos, se basa en las diferencias de lenguaje y comunicación, en la relación de docente y estudiante.

PALABRAS CLAVES: Comunicación, Pedagogía, Mediación pedagógica, Relaciones de poder.

ABSTRACT

This investigation stems from a problem area identified by a teacher in the classroom, and includes all concerns while the inability to be present in the classroom with their students to have a communication that allows collecting personal information, social and student's family in order to recognize data needed to permeate the lives of students with the knowledge imparted and thus achieve an assimilation of contextual knowledge in their own experiences recognized then that the problem exists to collect this information and pedagogical mediation achieve significant learning achieved is based on differences in language and communication in the relationship of teacher and student.

KEY WORDS: Communication, Pedagogy, Pedagogical mediation, Power relations, planetary world.

PROBLEMA INVESTIGATIVO

La investigación pretende buscar una des-tensión al conflicto de la descomposición comunicativa en la sociedad, y más específicamente en el aula, es decir, en una mediación pedagógica entre estudiante-maestro. Dicha relación tiene sus raíces en el primer momento de interacción, donde se presentan algunos roces por el poder que cada uno de los actores influencia o intenta hacerlo sobre el otro. Se pretende entonces, mediante el estudio de la comunicación y la de-construcción del concepto de comunicación asertiva, para llegar a una re-construcción de un concepto contextualizado de comunicación expandida.

Nos preguntaremos entonces:

¿Posibilidades de la comunicación en expansión que desde la mediación pedagógica las relaciones de poder, la historicidad y la sensibilidad estética potencien el aprendizaje significativo?

Se concibe entonces dentro de la labor docente que debe existir una interacción dinámica entre el estudiante y el profesor, estas relaciones siempre en busca de la potenciación del aprendizaje, siendo esta premisa fundante para una educación con grandeza.

Partiendo de la afirmación anterior, cabe entonces preguntarse

¿Se evidencian estas interacciones en la labor docente?

Es preciso pensar la existencia de estas relaciones. Pero no son dinámicas, debido a que se concibe en la mayor parte de los docentes una relación unidireccional. Dicha relación comprenden su labor como la acumulación de conocimientos del estudiante, y ponen como máxima la conceptualización de un texto.

También se encuentra que la mayor parte de docentes con esta visión lineal de su labor, pretende dentro del trabajo que realiza en el aula, ser el único que

puede comprender y manejar la situación. Evidenciada en su visión lineal de la educación, y que al tiempo permea su acción docente estática.

Al tiempo podemos inferir que la educación requiere de una recuperación de su sentido dinamizador y del carácter humano de los sujetos que se educa. Además el reconocimiento de la dinámica que existe entre los actores de la educación, propiciando así el sentido excluyente desde las relaciones de poder que se sobrepone a la historicidad y sensibilidad estética que posee un sujeto educable.

Al referirnos a la historicidad, la cual es excluida cuando la labor de aula se minimiza en una relación unidireccional de dar y receptor contenidos, se está desconociendo que el sujeto que tenemos frente, que se educa, que se engalana de grandeza con el conocimiento, tenga una historia; piense puntos de vista diferentes, vea el mundo con ojos propios, y también engrandezca su entorno llenándolo de su significación. Con esta práctica excluyente, nos estamos encaminando a homogenizar el mundo, a perderle el sentido de la otredad, de la diferencia y hasta la destrucción de identidad de sujeto.

La carga histórica que trae el estudiante, puede estar establecida por la cultura de su entorno social, familiar y propio, por lo cual es imposible de excluir o borrar, como la información en una computadora, siendo esa historicidad el carácter de humanidad primaria que trae el sujeto que se sumerge en una educación, en el conocimiento, en una institución educativa. El desconocimiento de lo anterior, es la mutilación del carácter heterogéneo del propio sujeto, y la generación de conflictos de identidad, que pueden llevar a la locura, al suicidio.

Esta relación unidireccional que se desarrolla dentro de las aulas de clase, en combinación con el desconocimiento de una historicidad, generan en el ser que se educa, la frialdad propia de un libro que no se lee. Ocasiona al tiempo que el sujeto pierda su propia sensibilidad, que no conciba nada más que su mente en su cuerpo, y que no comprenda la cantidad de manifestaciones estético-corpóreas que existen en su ser. Si se suma a lo anterior el cambio paradigmático de los

tiempos presentes-presentes¹ donde los símbolos de la comunicación de las generaciones modernas (jóvenes) es corpórea, y donde se observa que la juventud ya no solo usa la comunicación verbal; donde se establecen nuevos símbolos de lenguaje como el cuerpo, signos culturales, abreviaturas, señales, hasta el punto de comunicar mediante la subjetiva, con una mirada, una sonrisa, un guiño.

Debido a la utilización de dichas nuevas formas de lenguaje, que están determinadas en la subjetividad, que requieren de un mayor conocimiento simbólico, donde se conozca y se entienda la cultura de contexto; concibiendo el mensaje que se comunica, cargado de un sentido y significado de la propia persona que lo trasmite, por tanto el mensaje trasciende de su contenido textual, hacia una carga de sentimientos, afecciones e historia. Produciendo entonces, que el habitar entre ambos modelos comunicativos propicie una descomposición de la comunicación entre estudiante-docente, en específico genera una falta de sentido del carácter subjetivo del mensaje del docente al estudiante, que debe propiciar un aprendizaje.

Es preponderante entonces el estudio de la comunicación en la educación, para entender toda esa carga subjetiva que un estudiante quiere comunicar. Conocer su historia, su cultura, sus afecciones, sus emociones y un sin número de elementos que no se toman en el paradigma de una comunicación unidireccional y lineal, siendo estos parte de la sensibilidad estética del sujeto educable. Entonces para la solución de este vacío comunicativo, de esta barrera, y de esta distorsión, se hace este estudio profundo de la comunicación para potenciarla hacia el nuevo paradigma.

La comunicación deberá entonces evolucionar a la construcción de sentido dinámico, permitiendo liberarse de un factor que la dificulta, las relaciones de poder. Dichas relaciones reflejadas por la imposición, porque al hablar de

¹ Al hablar de tiempos presentes-presentes se hace hincapié en una necesidad de época que debe ser atendida, además, de una emergencia neurálgica.

transmitir conocimientos, de dar una clase, de enseñar, estos conceptos están cargados de un sentido de poder del docente sobre su aprendiz.

Aunque lo anterior no es culpa o es intencionado por el docente, es una necesidad del paradigma antiguo de comunicación que se plasmó en párrafos anteriores.

Por tratarse de un acto comunicativo lineal, requería entonces estar impregnado de poder, haciendo necesario imponer la opinión de un libro o de un docente sobre el aprendizaje del estudiante. Por otro lado, si nos ubicamos en la comunicación dinámica, en aprendizajes significativos, en libertades culturales, y en revoluciones de conocimiento, se hace necesario que la relación de poder que exista sea más consentida, consensuada, comprensiva, compartida.

Por tanto, si nos ubicamos en tiempos presentes-presentes, donde los conocimientos son maleables, las leyes son difusas, las relaciones son caóticas, permite esta nueva concepción de comunicación en expansión y relaciones ahondar en la solución para pensar así en una sociedad eco-sostenible.

RUTA METODOLÓGICA

Se buscó una fundamentación de la ruta de investigación, desde el punto de vista del nuevo mundo que plantea Morín, Ciurana y Motta en su majestuosa obra *Educación en la era planetaria*.

Argumentación que partió desde los conceptos planteados de método, desde el significado de la complejidad y desde ese impresionante desarrollo mental, físico y científico llamado planetarización. Realizo un énfasis a este concepto por la impresión que me causó al leer el texto, donde (Morin, Ciurana, & Motta, 2003) parten desde la de-construcción del significado de la globalización, siendo este totalmente de la disciplina del marketing y concepto apuntalado en el capitalismo salvaje, hasta la re-construcción de un término planetarización que integra de una manera estética al ser humano, siendo esta construcción compleja, una inspiración para el logro de los primeros pasos para una comunicación expandida con una carga humanizante.

Empezaré con la primera parte de la argumentación, haciendo una claridad o más bien salvedad y crítica, basado en la insistencia de un método. El ser humano se caracteriza por su evolución, en la cual no se desconoce que la mente en constante progreso se ha estructurado y en dicho concepto de estructura es una formación organizada, natural o formal. Siendo merecedora del sentido de método, entendido desde secuencia de hechos, que puede ser uniforme o no, pero que si existe, debe dársele su importancia.

De acuerdo con la relación que plantea (Morin, Ciurana, & Motta, 2003) en cuanto a “método como camino” y la experiencia, es directa, porque depende de la experiencia vivida durante el transcurso de la construcción de la investigación; donde se abren y cierran puertas en búsqueda de solución o de luz en la penumbra. Lo anterior forma un camino trazado por la errancia, así como se traza la ruta del campesino al caminar su tierra.

Camino o método, no creo que se deban ver como significado el uno del otro, o como visión, debe entenderse mejor como el transcurso metódico que toma el investigador sumado a la experiencia con la re-construcción del camino tomado o del descubierto, que con la bitácora de la misma, debe formar un método que en últimas, se rompe por el concepto que ya existe, pero que Morín resume en el concepto de A-método.

Por tanto lo incorporo en este texto, para darle fundamento a la experiencia vivida al entrar en la gran selva de conocimiento, virgen e inexplorada. Además me ayudará a construir en la propia errancia una salida a la descomposición comunicativa que se vive en el mundo moderno, dió vida al camino que quise descubrir, ayudó en un mundo donde se plantea la inexistencia de comunicación, pero lo que se presenta es un manejo de una comunicación homogénea en una heterogeneidad de sujetos y situaciones.

Es necesario destacar el papel predominante de la complejidad, dado que es necesario que la comunicación sea expandida debido a esto deberá ser dinámica, estética y formadora, no podemos comunicarnos de una sola manera, solo con observar que ya no solo existe la comunicación verbal o escrita, sino que se le suma la gestual; es donde el pensamiento complejo debe presentarse, porque será necesario pensar la comunicación como una red de pensamiento-acción-comunicación, sumando la necesidad de re-conocer al sujeto con quien nos comunicamos, esto requiere también un proceso bucléico para formar un desarrollo comunicativo educativo superior, donde nos podremos comunicar con la heterogeneidad de sujetos en el mundo.

Después de intentar argumentar el A-método de esta errancia con o sin sentido dependiendo del lector, pero si absolutamente con un norte, tan complejo como el mundo actual, pero tan importante como lo es hoy un computador, un televisor, un celular y una infinidad de cosas materiales a los cuales damos poderes sobrenaturales, me refiero a la comunicación punto central y solucionador de este camino investigativo, necesitamos de-construir para re-construir una nueva mirada del comunicarnos, darle el papel o regresárselo mejor, el puesto

que ha tenido en la historia humana, aun mas en un mundo actual, un mundo que ha cambiado, y que como lo dice Jacques Robín citado por Morín “los focos del cambio de era se revelarán, no lo dudemos, múltiples, inesperados, diseminados por toda la superficie de la tierra. Lo quiera o no, lo sepa o no, la humanidad ha entrado en su fase de mundialización, y la civilización por venir, si debe haber una, no puede ser más que planetaria. Nos queda por saber cuál es el atractor: ¿la universalización del sistema actual, para mayor provecho de algunos o la expansión de los habitantes de la Tierra hacia la puesta en común de sus diferencias culturales?” esto resume, sintetiza, aclara y revela la realidad del mundo actual, un mundo cambiante, aterradorante y al tiempo mágico.

Una planetarización en términos de Morín, Ciurana y Motta (2003), “un término radicalmente antropológico que expresa la inserción simbiótica, pero al mismo tiempo extraña, de la humanidad en el planeta Tierra”, un término que me asombra, porque le entrega el verdadero valor al sujeto, papel predominante en su mundo, donde convive y vive. Es en esta nueva visión del mundo, donde la heterogeneidad propia del ser humano lo hace complejo, y es donde nace la preocupación del trayecto investigativo, una indagación sobre una actualidad de la comunicación, un concepto dinámico, estético y útil.

La comunicación se enseña y se entiende como el proceso de habla, de expresión de las ideas y la forma en que un ser humano se hace entender; pero para la educación en una era planetaria, en un mundo planetarizado es necesario un concepto no líneal, que permita la interacción entre los individuos pensantes y heterogéneos, por esta razón debe ser expandida, debe escogerse u adecuarse, debe ser complejo, debe recoger más información, sobre el sujeto, sobre su entorno, sobre su formación, sobre su sentir y sobre una infinidad de situaciones, que ayudaran a comunicarnos de una manera correcta; pero también, este mundo es físico/biológico/antropológico, donde hay adultos, jóvenes, niños, profesores, abogados, presidentes, ministros, obreros, ayudantes, y miles de cargos más, simbólicos, pero que no se debe desconocer su importancia en el planeta, por esto debemos no simplemente sabernos comunicar de manera asertiva, sino manejar

las relaciones de poder que se presenten, que abre las puertas a la apuesta de esta investigación por una nueva dinámica comunicativa desde la apertura de mirada hacia horizonte de camino y sentido, que daría un acto comunicativo expandido.

Desde los términos de trayecto hologramático propuesto por (Amador P., Arias A., Cardona G., Garcia G., & Tobon V., 2004), lo consideran como “el movimiento en forma de laberinto de la imagen de rizoma, de bucle, encíclico. La movilidad enciclopediante es uno de los pilares del trayecto; demanda ir mas allá de los límites y las fronteras disciplinares, dar apertura a nuevas formas de razonar y pensar los problemas, los intereses de conocimiento y la realidad, con el propósito de encontrar que impacten la realidad hologramática (interrelacionada e interaccionada)” (p. 45). Lo anterior, ve reflejada la presente investigación al convocar la realidad de la comunicación en tensión actual, para que dialoguen.

CIRCUITO RELACIONAL

Encontramos entonces dentro de los circuitos relacionales, una explicación para el desarrollo de una apertura compleja. Primero, por su grado de entramado que se quiere lograr poner en armonía para un enriquecimiento y des-tensión de una EDUCACION en crisis de sentido. Segundo un pensamiento crítico, al reconocer en la mediación pedagógica la existencia de un escollo importante que no permitía trascender al aprendizaje significativo, a partir, del distanciamiento que genera entre los principales actores educativos, como son el estudiante y el docente. Por último, se contempla un elemento abierto porque no solo quedamos como observadores dentro del contexto, sino que se pretende hacer una intervención directa, vital y abismal. Todo lo anterior, al apostarle a la de-construcción de un concepto estático (comunicación unidireccional) para llegar a una re-construcción de un concepto dinámico y flexible (comunicación en expansión), que le permitirá a la mediación pedagógica una intimación respetuosa entre estos actores, logrando un conocimiento de su historicidad, un mejoramiento de su relación de poder, y una sensibilidad eco-sensible.

Dentro del circuito que guía y da vida a la investigación, se parte desde el contexto problémico, la mediación pedagógica. Esta mediación da luz a la primera interacción entre los actores educativos principales de estudiante-docente. Se convierte en la cuna de la educación debido al papel determinante que vincula la formación cognitiva a la vida, no como institución sino vista desde la subjetividad del lugar de enseñanza. Luego de entender y comprender este espacio no temporal, se reconoce como principal facilitador la comunicación. La cual al tiempo es tensión porque en la actualidad este acto comunicativo que presenta la mediación pedagógica, se evidencian aspectos importantes como:

- Las relaciones de poder, que se presenta obligatoriamente porque estamos frente a sujetos en formación y emancipación propias de su ser, ambos actores por su rol deben ejercer un poder específico.

Haciendo relevante que se estudie a profundidad las teorías de poder y la interacción del mismo, con el objetivo de comprender e intervenir en salidas para que se generen ambientes de convivencia, paz y reflexión. Buscando específicamente el papel preponderante del acto comunicativo para alcanzar este ambiente emancipador.

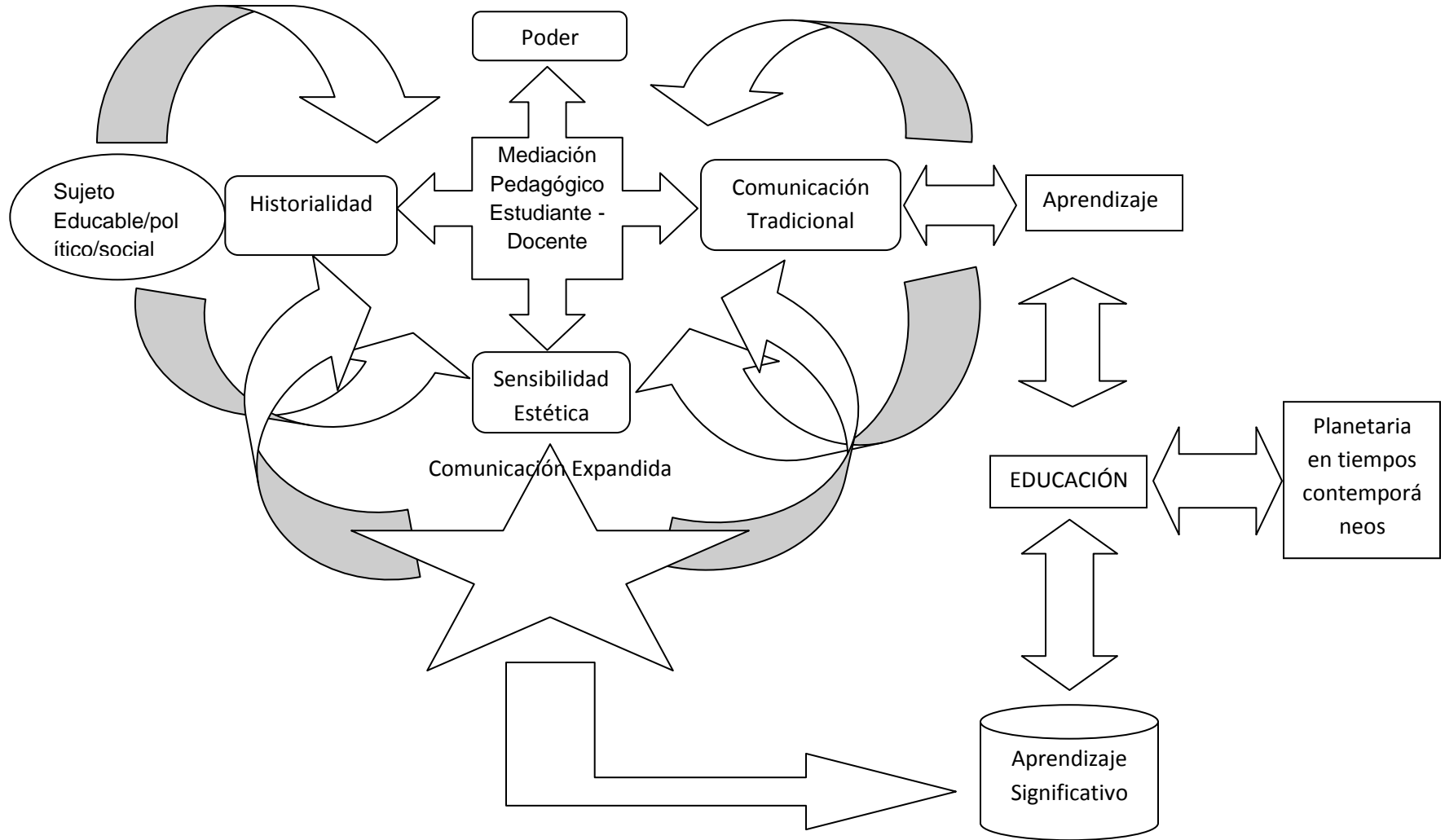
- Historicidad, entendida como las dimensiones del sujeto educable-político-social para comprender entonces en su integridad al estudiante, como actor en la formación. Pero sin olvidar también que es un persona con historias de vida propias y también como persona con decisión, participación y responsabilidad, los anteriores campos son necesarios conocerlos para dar el salto entre la formación y aprendizaje tradicional de conglomeración de conocimientos, y pasar a conocer y contextualizarnos en la vida fuera de los muros de la educación de la persona que está en nuestras manos para su formación cognoscitiva-social-política.
- La sensibilidad estética entendida en términos de comunicación y expresión del estudiante en su formación, buscaría permear al estudiante como sujeto integral y planetario. No como receptor de conocimiento que es una visión sesgada de la labor de la formación. Además, procurar que las relaciones de poder que se manejan en el acto mediador estén armónicamente relacionadas con la transformación del cuerpo para generar una interacción adecuada.
- La comunicación tradicional pretende recorrer el camino ya vivido en la educación, porque es necesario reconocer errores y avances que puedan aportar a la investigación, porque no es ético desconocer los avances del trayecto ya recorrido, además que debe tomarse también como el proceso de enseñanza desde el punto de vista cognoscitivo, para así encontrar fragmentaciones que permitan visionar la nueva apuesta comunicativa pero ambientalizada dentro

de la labor de formación como concepto clave también de salida al posibilitamiento de la transmisión de conocimiento.

Para dar como conclusión, luego del trayecto hologramático investigativo, una re-conceptualización de la comunicación en el acto mediador, el cual debe permitir una relación armónica entre los actores educativos y un reconocimiento de la existencia del otro como actor dinamizador. Además, la transformación corpórea de un sujeto reflexivo, crítico y complejo contrario a un sujeto dócil, para terminar, construyendo las aproximaciones que amplíen el campo del conocimiento de la mediación pedagógica en óptica comunicativa de aula, es decir, que el acto mediador sea evocado desde la comunicación inclusiva, reflexiva y de otredad (comunicación en expansión).

El siguiente grafico muestra el circuito relacional de construcción de conocimiento:

Grafico No 1. Circuitos relacionales



MOVIMIENTO UNO.

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA COMO RECORRIDO EPISTEMOLÓGICO

La mediación pedagógica, ha sido bastante estudiada hasta los tiempos de hoy. Pero existe un vacío en su recorrido histórico - hermenéutico, donde su concepción ha sido simplificada a términos prácticos. Se evidencia, dentro de las investigaciones consultadas, que utilizan la mediación pedagógica como un medio para insertar las herramientas tecnológicas en la educación.

Lo anterior se evidencia en las investigaciones realizados por autores como:

- Santibáñez (2010), hace un acercamiento a la percepción que tienen los alumnos de magisterio sobre el uso de una plataforma educativa como soporte y ayuda a clases presenciales, donde el autor se pregunta por las ventajas que pueda generar el uso de esta herramienta tecnológica. Se han encontrado ventajas como espacios de colaboración, auto-aprendizaje, comunicación y reflexión, individualización y autonomía de los estudiantes. También se establecieron procesos de resistencia hacia la transición a estos ambientes virtualizados, radicadas principalmente, en la necesidad que tienen los estudiantes de adquirir nuevas competencias para desarrollar su aprendizaje en estas atmosferas tecnológicas. Hace entonces que un porcentaje de los estudiantes de dicho estudio, prefieran la educación tradicional.
- García P. (2003) realiza una reflexión sobre los métodos tradicionales de enseñanza y el auge que existe por el uso de herramientas tecnológicas, haciendo un acercamiento sobre las posibilidades de usar dichas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, llegando a precisiones, sobre mediación pedagógicas, que tienen un matiz bastante humanístico, pero que

se diluye en el interés absoluto de simplificarlo a un medio. Se desarrolla la discusión alrededor del entusiasmo que genera en el educando aprender a través o en apoyo de nuevas herramientas tecnológicas, asegurando que *“Un proceso educativo sostenido por el entusiasmo significa que todos los participantes en el mismo se sientan vivos, compartan su creatividad, generen respuestas originales, jueguen, se diviertan”* (García P., 2003, pág. 3).

Además, el autor llega a una conclusión, que revela entonces la imposibilidad que existe cuando se observa la mediación como simple medio. Evidencia que jamás el papel del docente y de la interacción presencial perderán su importancia, el autor concluye que *“ninguna tecnología despierta de manera mágica las ansias de aprender, aunque la computadora aparezca como un recurso muy motivador, ni tampoco deja fuera el papel de la institución ni la del educador”* (García P., 2003, pág. 8).

- Herrera P. (2009) realiza un estudio donde pretende observar en un primer avance de la investigación, las reflexiones teóricas y conceptuales alrededor de evaluar el impacto que tienen las aulas virtuales como mediaciones pedagógicas en las asignaturas presenciales de pregrado de la universidad militar nueva granada, en dicho estudio el autor hace un recorrido desde los términos de pedagogía, mediación pedagógica, y se ancla en educación virtual y visualización. Pero sin llegar a hacer una precisión exacta de la sinergia entre sus hallazgos teóricos y conceptuales.

- Alzate Piedrahita, M. V.; Arbeláez Gómez, M. C.; Gómez Mendoza, M. Á.; Romero Loaiza, F.; Gallón, H. (2005) exponen en su investigación, mediaciones a través de textos escolares, el papel preponderante que tiene el uso de dichos textos, con el objeto de desarrollar un mayor aprendizaje en los estudiantes. Se enmarca entonces en establecer esas relaciones mediáticas del uso de herramientas, en este caso, no virtuales, sino en textos de orientación; y su relación con la enseñanza-aprendizaje en el aula. Llega a

una conclusión pragmática de afirmar “el texto es un mediador entre los propósitos del docente y las demandas del aprendiz, entre el saber natural y espontáneo del aprendiz y el saber disciplinar propio de las ciencias” (Alzate Piedrahita, Arbelaez Gómez, Gómez Mendoza, Romero Loaiza, & Gallón, 2005, pág. 15)

- Chan Núñez (2010), esta autora es una de las mayores exponentes en tiempos modernos, en temas de ambientes virtualizados. En el caso, el artículo que se cita, se expone “un acercamiento al fenómeno de la virtualización de la educación universitaria, desde un enfoque comunicacional y de la teoría de la mediación social” (Chan Núñez, 2010, pág. 65). Dónde se centra dicho acercamiento?, primero, en exponer las diferencias entre tecnificación y virtualización; segundo, explorar dicho fenómeno a través de cinco dimensiones de la mediación; por último, se contrasta con un paradigma comunicacional educativo contemporáneo.

La mediación pedagógica y la comunicación educativa, a través de las investigaciones estudiadas, hace evidente, que su objeto de estudio está dado alrededor de las TIC's. Simplificando una concepción que es humanística, a términos de herramienta, de uso y de medio. En los ámbitos universitarios, es posible pensar que los medios tecnológicos sirvan como herramienta para el aprendizaje, porque se tiene una capacidad de auto-aprendizaje, de autonomía y de madurez en el estudiante. Además, de la capacidad instalada para que todos los estudiantes puedan acceder a dichos métodos de mediación extra clase o en la clase misma.

La concepción de mediación pedagógica que se expone en las diferentes investigaciones consultadas, se quiere aplicar en la educación básica, secundaria y media, pública y privada. Pero no se ha tenido en cuenta que la capacidad instalada, los medios virtuales y la cultura de la mayoría de las escuelas, en el caso Colombia, no poseen las cualidades para que la aplicación o apoyo mediante

mediaciones pedagógicas virtualizadas para que el estudiante mejore su aprendizaje, haciendo entonces que esta transición sea un obstáculo, y se utilicen espacios necesarios para reflexionar e implementar procesos de mayor preponderancia para el contexto, por implantar un proceso de virtualización que trae mayores obstáculos que beneficios.

Esta concepción simplificada y mutiladora de la mediación pedagógica en la educación, ha generado un problema fundamental, en las interacciones que se establecen entre estudiante-docente, haciendo que estas, se basen simplemente en instrucciones, dejando por fuera al educando como sujeto receptor de información, mutilando su capacidad de razonamiento.

La concepción anterior, hace pertinente que se observe polisémicamente el término de mediación pedagógica, permitiendo que se recupere: primero, una educación que propenda por el desarrollo integral del sujeto-educable; segundo, que el espacio de aula, sea reflexivo, liberador y heterogéneo de las capacidades del educando; por último, que los problemas sociales, culturales, políticos y personales del estudiante, sean tratados y analizados a la luz de una mediación pedagógica, dando paso entonces a generar un aprendizaje significativo.

Además de lo anterior, se hace necesario que se convoque la complejidad en el estudio del término de mediación pedagógica. Esto responde, a la necesidad que se evalúe conceptualmente con otras disciplinas; Una de ellas la psicología, evaluando aspectos comportamentales de los estudiantes, como lo son las interacciones que presenta en el aula. Desde la educación, se observaran los procesos de enseñanza aprendizaje, siempre en busca de generar un aprendizaje significativo del sujeto educable.

Una aproximación al concepto de mediación

Según Marabotto (2005), la mediación pedagógica puede entenderse como un conjunto de acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos, como sistema articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su principal objetivo es facilitar la intercomunicación entre el estudiante y los docentes para favorecer a través del razonamiento, un acercamiento comprensivo de ideas y conocimientos.

En los procesos educativos, la mediación pedagógica se apoya cada vez más en los avances tecnológicos, donde el docente continúa desempeñando su función de guía, sin pretensiones de sustituir la actividad creadora del estudiante.

Vygotsky (1979), trabajó sobre el concepto de mediación, volviéndose cada vez más importante para comprender el funcionamiento mental. El término mediación se fundamenta a partir del uso de signos y herramientas o instrumentos, según Vygotsky (1934), el término *signo* significa “poseedor de significado”, por lo cual, la mediación ubica al signo entre el individuo y el objeto de aprendizaje o finalidad, y se determina por la relación entre estos. Comprender la fuerza de los signos implica reconocer su capacidad mediacional.

Desde Vygotsky (1979), los signos más importantes al inicio de su teoría surgen del lenguaje humano y sentaron su base en la relación entre procesos individuales y sociales. Sin embargo, estos signos se desarrollan a través de un proceso. Este autor defendía los puntos principales del desarrollo en términos de los cambios experimentados en la forma de mediación utilizada.

Todo medio o actividad redundante en la acción mediada sobre la cual Vygotsky resalta la importancia de estímulos medios, como herramientas que ayudan a controlar la respuesta del individuo. En este caso, los signos y herramientas se configuran como facilitadores de comportamientos. La mediación implica una práctica social orientada a “tender puentes”, construir nuevos vínculos y posibilitar

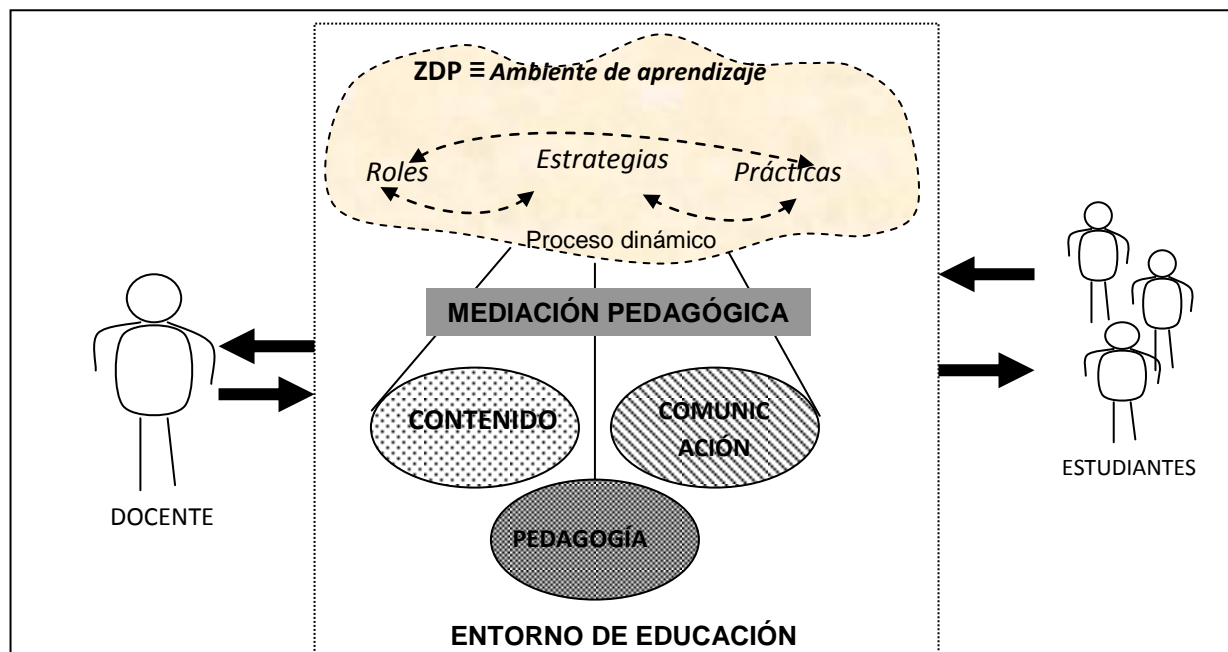
el aprendizaje, de igual manera, permite reforzar la motivación del estudiante en los métodos utilizados para lograr aprender.

Así, la mediación a través de las herramientas implica externalización e internalización de la realidad; las tecnologías en este caso son un puente conector que facilitan la comunicación, la interacción y la transposición del conocimiento del docente a un conocimiento didáctico que pueda ser comprendido por el estudiante.

La mediación, se basa en el uso de recursos de mediación y pone énfasis en la actividad del estudiante, es decir, en los aprendizajes, y en este sentido cobran significación las estrategias y recursos mediacionales seleccionados por el docente. La dirección se marca en los procesos cognitivos con que el estudiante capta la enseñanza y elabora el aprendizaje, ya que se parte de la premisa de que el éxito de la labor del profesor depende de que haya aprendizaje, y éste sólo se produce cuando el estudiante se implica personalmente en las tareas que se realizan, reelaborando sus contenidos hasta llegar a elaborar esquemas conceptuales propios. Por lo tanto, el elemento decisivo del éxito para la enseñanza estriba en los procesos que median entre la enseñanza y el aprendizaje, y éstos son procesos de carácter cognitivo que se desarrollan en el interior del estudiante.

La siguiente figura representa un modelo mediacional en un entorno de educación donde se observan elementos centrales: los *contenidos*, objeto de estudio; la pedagogía, de donde se centran las teorías de aprendizaje, y la comunicación, que proporcionan los recursos tecnológicos. Estos elementos constituyen la base para la mediación pedagógica y la creación de ambiente de aprendizaje como Zona de Desarrollo Próximo ZDP donde juegan roles, estrategias y diferentes prácticas en un proceso dinámico y continuo.

Grafica No 2. Representación esquemática de los elementos de mediación en un entorno de educación



Fuente: Elaboración propia

Los procesos mediacionales en el campo de la educación requieren de la puesta en marcha de una serie de estrategias que posibiliten el aprendizaje en el estudiante, a juicio de Armas (2003), una estrategia educativa está orientada, a direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En un ámbito educativo, la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto, desde su estado real hasta un estado deseado y que tiene como propósito vencer dificultades, con una optimización de tiempo y recursos.

Sin embargo es necesario reconocer en el marco del presente trabajo de revisión teórica, que el tema de la mediación ha adquirido gran relevancia en el discurso pedagógico de los últimos años. En relación a la temática de la mediación pedagógica en educación, existen innumerables investigaciones y publicaciones que se ocupan de su tratamiento. Pero es necesario aclarar que, si se hace referencia a la mediación como práctica social, hablamos de tender puentes, de construir nuevos vínculos desde una perspectiva inclusora, desde otro lugar de referencia, dando una posibilidad de reconstrucción a la situación de modo de

establecer un nivel comunicativo superador de rupturas que impiden la comprensión del discurso de un *otro*.

Con referencia a ello Prieto Castillo (1996), sostiene que “entre un área del conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender, la sociedad ofrece mediaciones. Llamamos pedagogía a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje”. En el caso de rupturas epistemológicas, la acción mediadora desde la interacción social (acción docente), estará signada por la búsqueda de estrategias que permitan -al alumno- reposicionarse con relación al objeto de conocimiento.

En el acto comunicativo mediado simbólicamente, agrega el citado autor que se da entre un sujeto y otro sujeto, se genera un plexo de interacción a través de significados; como se trata de una experiencia donde no cabe la neutralidad y el intercambio, necesariamente, deberá posicionar al estudiante como participante comprensivo, reflexivo, crítico.

Con relación a la mediación Bruner (1994), hace referencia a la mediación instrumental, asegurando que “La actividad humana mental depende, para lograr su expresión plena, de estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales, una serie de prótesis, por decirlo así, estamos bien encaminados cuando al estudiar la actividad mental tomamos en cuenta los instrumentos utilizados en esa actividad” (pág. 26).

En la educación bajo cualquier modalidad el docente está presente a través del material escrito, audiovisual o informatizado, la comunicación se halla mediatizada por la tecnología. Esto nos remite, necesariamente, al concepto de mediación instrumental definido como una modalidad alternativa de mediación pedagógica, cuya naturaleza distintiva resulta de la convergencia de una organización didáctica, es decir, un conocimiento seleccionado por su significatividad y estructurado para su transmisión sistemática, y un soporte tecnológico cuya elección y empleo se justifica por sus competencias, posibilidades y restricciones para vehicular dicha mediación (lenguajes específicos, procesamientos de la

información, naturaleza de las respuestas que se esperan del sujeto de aprendizaje) donde la estructura conceptual del contenido debe favorecer el reposicionamiento del sujeto con relación a teorías previas, relacionar saber con saber hacer y desarrollar acciones meta cognitivas que le permitan pensar sobre su pensar, que supone una organización didáctica del contenido seleccionado en función de su significatividad y estructurado para su transmisión sistemática, y la especial consideración del soporte tecnológico que lo sustenta.

En términos didácticos y a juicio de Chevallard, (1991) se requiere de una sintaxis apropiada para cada soporte, para favorecer la transposición del saber sabio al saber a enseñar. A través de estos mediadores se provoca una verdadera interacción del educando con los materiales. Esta interacción es generadora de procesos creativos, capaces de ayudar al sujeto a construir nuevos esquemas y reestructurar los construidos.

Desde esta perspectiva el mediador instrumental es un dispositivo que regula la relación del estudiante con el saber enseñar en un contexto simbólico y social que rige el encuentro entre el aprendiz y el saber disciplinar. Los mediadores instrumentales tienen una relación infinitamente variable con el tiempo. Es decir, la dimensión temporal del dispositivo es la vinculación de éste, variablemente definido en el tiempo, con un sujeto en aprendizaje. Lo importante es diferenciar el tiempo perteneciente al mediador instrumental (tiempo didáctico), del tiempo perteneciente al estudiante (tiempo cognitivo).

Existe un conjunto de elementos que permiten describir la relación del aprendiz con el mediador, entre ellos se encuentran: los medios y técnicas de producción de materiales; su modo de circulación; de reproducción; los lugares en que ellos son accesibles y los soportes de difusión. El conjunto de estos materiales y sistema organizativo es lo que se denomina dispositivo.

La relación con el mediador es de naturaleza fundamentalmente diferente a la de la relación con el docente. Parafraseando a Aumont (1992), diremos que la primera función del dispositivo es la de proponer soluciones concretas a la gestión de ese contacto contra natura entre el espacio del alumno y el espacio del mediador, espacio que se denomina de “situación didáctica”.

Pero además existen otras relaciones con dimensiones que son menos abstractas, generadas por el imaginario social, las concepciones previas y la disciplina de formación. En síntesis, el alumno se encuentra, en relación con el mediador, en un ambiente de coexistencia entre lo real y lo virtual.

El Ministerio de Educación Nacional afirma que 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. En ella se entretajan lenguajes, tradiciones, textos sociales, materiales pedagógicos, ruralidades, nuevas y viejas representaciones, memoria popular, imaginarios, condiciones educativas sociales, económicas, laborales, familiares y personales.

Por otra parte Ferreiro (2007), la define como el proceso mediante el cual el maestro dirige la actividad/comunicación, es decir, la participación de los alumnos, hacia el logro de objetivos previamente establecidos que harán posible que muestren determinadas competencias necesarias para la vida social.

Esta revisión, evidencia la complejidad del concepto, pues en ella se revelan procesos y situaciones de orden cultural, comunicativo, formativo, tecnológico y organizacional que se debe tener en cuenta para su comprensión y aplicación.

Como campo de conocimiento la mediación pedagógica se constituye en un espacio continuo que tiene distintas líneas de fuerza que conforma su comportamiento y desarrollo. Es un fenómeno complejo a partir de líneas culturales, comunicativas, formativas y tecnológicas.

Desde lo cultural, el conocimiento es representado por la mediación, pues esta modela de una u otra manera los elementos fundamentales y las relaciones de un determinado campo, que no es más que el descubrimiento de la naturaleza, del mundo de la vida y del universo. Por esta razón al ser percibido y leído “el mundo” a través de la mediación, esta promueve y direcciona la actividad humana, la cual construye el orden social y cultural.

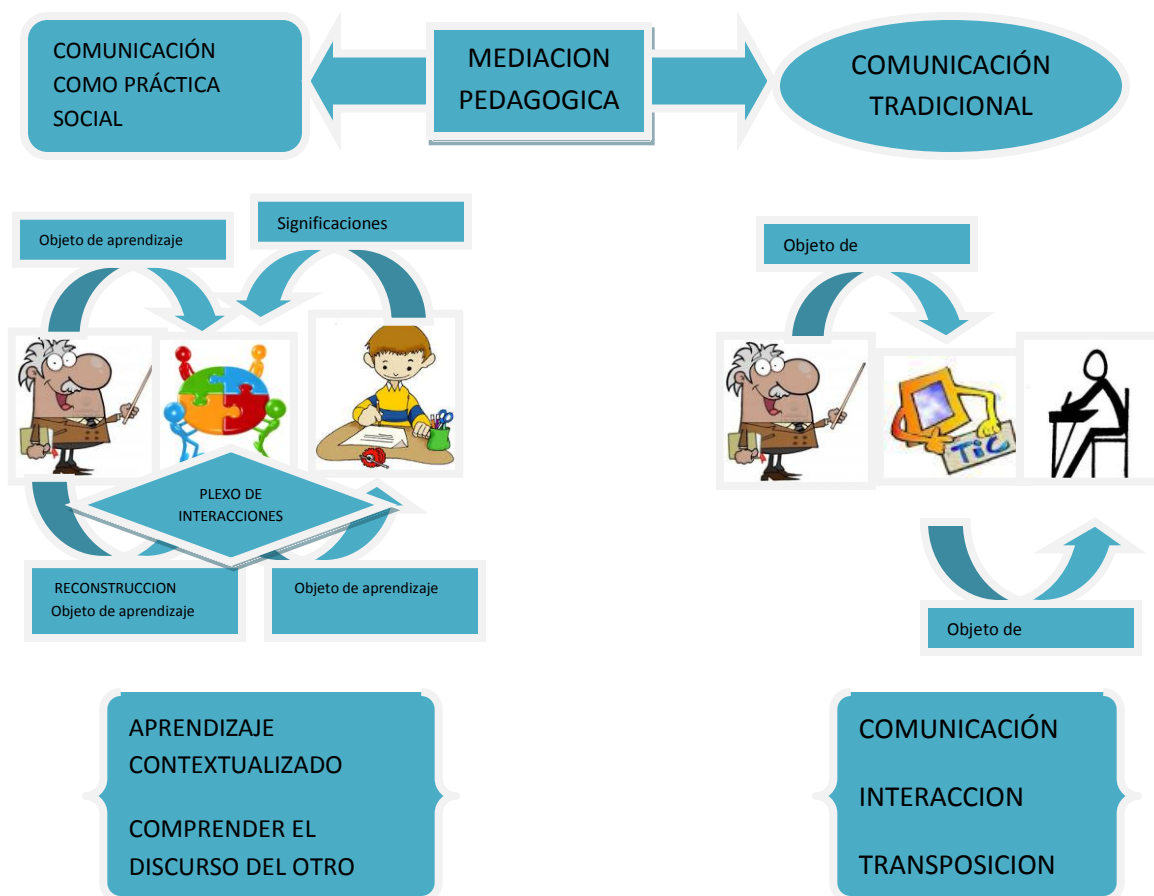
Desde lo comunicativo, la mediación pedagógica es inherente a la actividad humana, pues a través de ella es posible compartir, construir y reconstruir la percepción y la representación del mundo y el contexto. Definir estrategias de comunicación que aseguren el proceso de aprendizaje, es propósito del docente, pues así elabora adecuadamente signos y lenguaje, canales y mecanismos, que permiten la simbolización y significación y por tanto la generación de cambios de orden cognoscitivo, socio – afectivo, comunicativo y actitudinal en el estudiante.

En la medida en que la educación es comunicación e información (contenido del proceso comunicativo), la teoría de la comunicación se afirma como base para la reflexión educativa y el análisis crítico.

Desde lo formativo, la mediación no es algo coyuntural o temporal, como la percepción del mundo no lo es, transforma al ritmo de la comprensión humana; va del análisis, desglose mental de los elementos y relaciones que componen el fenómeno observado, hacia la síntesis que encaja nuevamente dichos elementos en una unidad mínima de aprendizaje para su comprensión y apropiación.

Desde lo Tecnológico, enmarca el tratamiento de los medios y dominios tecnológicos, que juegan un papel primordial en el proceso de comunicación y socialización, para lo cual se considera la gestión de la información y los productos generados a través de dicho proceso. En esta lógica, se asegura la reutilización, almacenamiento, modularidad y compartición que los objetos de información actualmente presentan.

Acudiendo al trayecto hologramático que convoca esta investigación podemos ver como emerge una nueva posibilidad comunicativa en expansión luego del análisis de diferentes elementos. Partiendo del paso de la mediación pedagógica enclavada en los dominios de la comunicación tradicional que la aborda como simple instrumento para el aprendizaje. Llegando al uso de elementos como mediación pedagógica encausada a una práctica social que necesariamente debe ser reflexiva, crítica y compleja.



MOVIMIENTO DOS.

DE – CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS PARA UNA NUEVA SIGNIFICANCIA DE LA COMUNICACIÓN Y LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

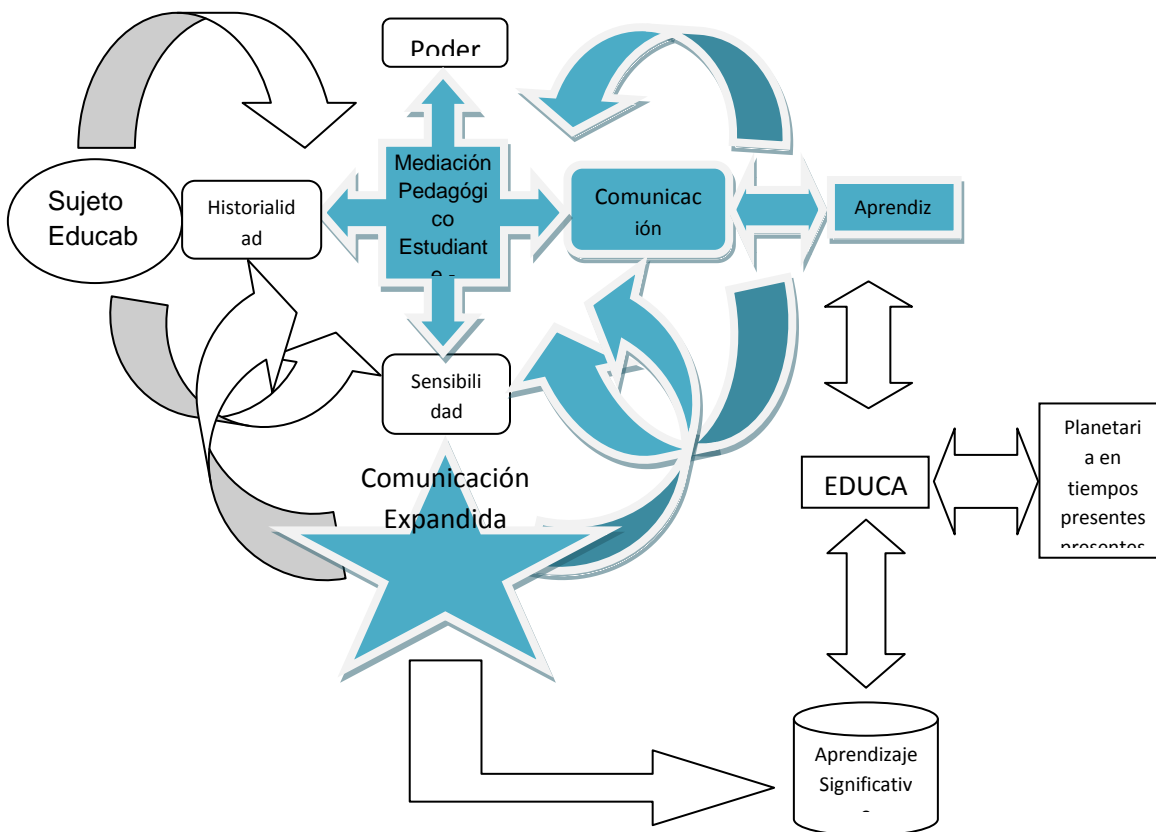
Después del recorrido epistemológico, se hace evidente que el estudio de las interacciones y mediaciones dentro del aula de clase, es una categoría poco estudiada, lo que genera, un vacío epistemológico, que tiene consecuencias directas en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior, debido al poco entendimiento que existe entre ambos actores educativos, puede darse el caso, donde el docente da una instrucción o realiza una enseñanza y el estudiante puede mal interpretarla y generarse un alejamiento entre los actores, provocando el desplome total del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario para esta de-construcción de significados, que se conozcan los términos que van a ser re-significados y re-construidos en pro de provocar una nueva significación del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto a partir, del estudio de la mediación pedagógica y la comunicación entre sus principales actores, estudiante y docente; siendo estas dos categorías las que permiten pensar y potencializar un aprendizaje significativo en las aulas de educación básica, secundaria y media.

Para la tarea humanística y preponderante en tiempos presentes-presentes que se exploró en esta apuesta investigativa de orden teórico, se siguieron los circuitos relacionales que se expusieron anteriormente. Se trabajaron entonces relaciones por categorías, y entre categorías con el fin de lograr un nivel de transdisciplinariedad en el estudio.

Se estudiaron las relaciones anteriores mediante el desarrollo de cuestionamientos provocadores de nuevos horizontes de mirada. Dichas preguntas provocadoras de apertura de pensamiento y que enriquecieron el pensamiento bucléico al abordar un amplio espectro de mirada de las categorías, pero que no tiene el ámbito de observarlas en totalidad o simplificarlas a islas de conocimiento. Se entretejieron mediante la de-construcción nuevos tejidos de tensión, con el fin de llegar a nuevas conceptualizaciones.

Mediación y comunicación



La mediación y el acompañamiento constituyen procesos de interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de producir conocimiento. En el ámbito educativo, el mediador interactúa con los actores de la escuela y de la comunidad para lo cual requiere del empleo

de habilidades para identificar potencialidades, intereses, visiones y recursos, llegando a apropiarse de la comprensión y de la significación como factores fundamentales de aprendizajes.

Santrock (2000) destaca que a través de la mediación las personas pueden adquirir una serie de habilidades del pensamiento que son indispensables para el aprendizaje y la asimilación favorable de cada experiencia, que más adelante puede llegar a sufrir cambios.

La mediación constituye una estrategia de carácter sociocultural que se ajusta al propósito de sistematizar la diversidad de opiniones y acciones del colectivo e implica cambios en la metodología de análisis de las situaciones. La mediación escolar enfoca sus esfuerzos en la producción de energías sistémicas dirigidas a hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje, en donde la cultura esté continuamente en desarrollo.

Para ello, las metas gemelas del desarrollo individual y organizacional continuamente cambian, se redefinen y se mejoran, como resultado de aprendizaje desde la experiencia. En este sentido, las instituciones educativas, entendidas como organizaciones formales de aprendizaje, conforman espacios apropiados para el intercambio permanente entre los actores del hecho educativo, donde se entrecruzan valores, motivaciones e intereses en la búsqueda de mejoras, sobre la base del aprendizaje individual, grupal y organizacional.

Desde la óptica comunicacional y como salida a las crisis presentes en los contextos educativos, Díaz y Tapia (1999) argumentan que en la mediación el discurso es la vía expedita que inicia la interacción y por ello los mediadores deben manejar estrategias comunicacionales apropiadas, pues esa es la forma en que se puede ayudar a la gente. Ello indica que es necesario asignar importancia a lo que se dice y a la manera cómo se dice.

Un elemento fundamental para estos procesos enseñanza-aprendizaje es la comunicación. El proceso mediante el cual profesor y alumno intercambian información y ponen en común sus conocimientos es el eje de todo proceso didáctico. Pero no debemos olvidar que este proceso no es exclusivamente humano, dada la proliferación de instrumentos técnicos que se incorporan al contexto educativo.

La finalidad del proceso comunicativo generado entre un emisor y un receptor – como esquema básico-, es la de ‘llenar’ el vacío que éste último muestra mediante el intercambio de mensajes en situaciones espacio-temporales similares o diferentes. Implica, al mismo tiempo, un ‘querer hacer’ desde ambas partes y una intencionalidad por parte del emisor pese a que la interpretación posterior del receptor no sea la esperada. Las combinaciones posibles son varias, incluso cuando emisor es equivalente a receptor. Pero no resulta tan fácil relacionar elementos con el mensaje, el código en que este se transmite y el canal de comunicación que se usa para tal efecto.

Martínez (1999) distingue cuatro factores específicos en la definición de comunicación:

- A. *Proceso*. Este primer elemento implica entender una referencia dinámica en la que intervienen una serie de elementos desde el inicio hasta la consecución de algún resultado.
- B. *Intercambio*. Bajo este término debe entenderse que todo proceso de comunicación se desarrolla entre dos sujetos –como mínimo- que interactúan e intercambian información. Para ello es indispensable la existencia de un código común.
- C. *Distancia espacio-temporal*. Si tradicionalmente entendemos la comunicación como un proceso cara a cara, la no coincidencia en espacio y

en tiempo puede eliminar la identidad de los sujetos que hablan así como reconocer que puede darse un proceso de comunicación en espacios físicos diferentes.

D. Finalmente, todo lo apuntado lleva a la conclusión de que la comunicación es un proceso que se desarrolla entre sujetos que disponen de algún tipo de *convención* y que mediante su utilización intercambia algo, indiferentemente de su localización física y temporal.

Comunicarse es un acto volitivo para los sujetos que participan; sin esta intencionalidad previa no puede desarrollarse tal proceso. Es, al mismo tiempo, un proceso humano que favorece las relaciones sociales y que requiere compartir un código que posibilite el entendimiento del mensaje enviado por el emisor y decodificado por la persona que lo recibe o receptor (acción sujeta a cierta subjetividad).

Desde este punto de vista vamos a considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos de comunicación singulares; como un caso particular de la comunicación humana, siendo aplicable todo lo referente a esta última a la comunicación didáctica. Esta es una postura que siguen autores como Titone (1981), Zabalza (1984), Rodríguez Diéguez (1985), Pérez Gómez (1985), González Soto (1989) o Contreras (1990), entre otros. Si bien este proceso de comunicación suele ser humano, también puede ser mediático, es decir, dicho proceso puede valerse de instrumentos o medios que sirvan de enlace en el intercambio de significados.

La comunicación mediata, como la define Contreras (1990:58) se produce cuando *“los objetos e instituciones sociales también comunican, son fuente de significación, pudiendo sustituir a las personas en la emisión de mensajes, mediando las relaciones directas”*.

Los mensajes que se intercambian son elaboraciones compartidas que implica la existencia de un código mediante el cual transmitir dichos significados. Este código, que debe ser compartido entre el emisor y el receptor es, en el caso de la comunicación humana, polisémico; es decir, se caracteriza por ser un sistema de correspondencia entre señales y contenidos de múltiples soluciones.

Esto a juicio del autor (Contreras, 1990) provoca que aparezcan elementos connotativos en las significaciones subjetivas que tienen los contenidos para los sujetos; a pesar de los significados denotativos de los significantes, en principio comunes, convencionales y aceptados, los componentes connotativos alteran el sentido acordado de los mensajes para darles significados particularizados y no siempre compartibles.

En la comunicación mediada, como ocurre en aquella que se realiza a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el canal por el cual emisor y receptor intercambian mensajes utilizan códigos diversos que no sabemos aún de su utilidad y, por tanto, si provocan el aprendizaje deseado.

La comunicación no es simplemente dominar ciertas reglas de correspondencia entre significantes y significados, sino que es necesario establecer unas normas que orienten cuáles son las posibilidades de esas acciones recíprocas y qué significado tienen para el desarrollo del intercambio, interactuar de una u otra manera.

En palabras de Smith (1976:17-18), se necesita también un código, unas reglas del juego para seguir e interpretar la interacción. La retroalimentación es uno de los elementos que ayudan a controlar la comprensión correcta de lo que se pretendía comunicar, aunque ella misma, entendida como proceso de comunicación puede recaer en otra interpretación equívoca (se acentúa la distorsión del mensaje si éste no ha sido descodificado anteriormente de manera adecuada).

Es en suma, un fenómeno de fundamental importancia principalmente en situaciones de enseñanza con el fin de regular la interacción didáctica. La comunicación en sí misma, deriva de compartir un código gestado socioculturalmente, es decir, que es el contexto cultural, el compartir de un grupo de personas el que ha ido fomentando y configurando un código común mediante el cual la macrosociedad ha interactuado.

Del mismo modo, existen microsociedades que han dado lugar a otros códigos; este podría ser el caso del medio educativo, el cual ha dado pie a una forma de intercambio de significados acorde a sus necesidades. Actualmente, estamos viviendo sobre 'un caldo de cultivo' donde se cocinan las bases de la Sociedad del Conocimiento. Este nuevo contexto sociocultural promovido por el avance tecnológico, los cambios económicos y sociales, entre otros, está dando pie a una nueva manera de entenderse y de comunicarse.

La educación como reflejo de estos cambios adapta las formas necesarias generando una nueva modalidad o código a simultanear ineludible para garantizar el éxito de la comunicación, concretamente de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La tarea recae ahora en averiguar este código y diseñar las bases del intercambio.

El interés centrado en la comunicación didáctica mediada a través de las TIC implica centrar nuestro análisis en varios puntos. En primer lugar, es obvio que toda comunicación tiene un aspecto de contenido a transmitir que se rige como base del proceso de enseñanza – aprendizaje – transmitir información-, y que recoge todas las preocupaciones en la medida que busca encontrar mecanismos que mejoren este intercambio.

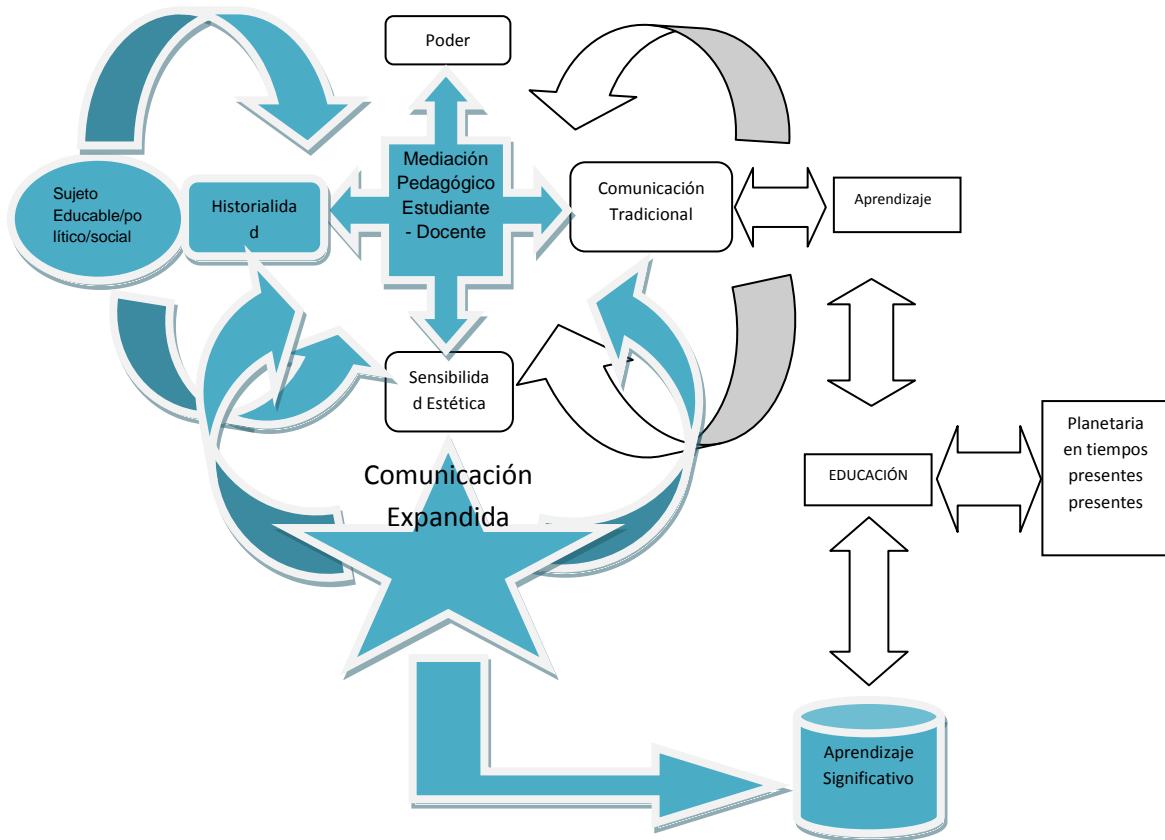
Pero paralelamente, encontramos los aspectos relacionados que, si bien muchas veces se han dejado de lado, pueden convertirse en el motor del aprendizaje. No

se puede olvidar que uno de los 'virus' de la educación no presencial es, precisamente, la falta de comunicación interpersonal que se manifiesta entre los distintos emisores y receptores que forman parte del proceso didáctico. Se advierte, pues, la necesidad de analizar este aspecto relacional en busca de vías de mejora.

El interés por conocer los procesos de comunicación didáctica mediada, implica valorar de qué manera se ven afectadas las dimensiones formales: la sintaxis, la semántica y la pragmática. Dimensiones que si bien no pueden encontrarse en la realidad deben ser motivo de análisis si quiere mejorarse el significado de los mensajes intencionales que se generan en la enseñanza.

Por tanto, es necesario resaltar tres elementos a manera de conclusión para este circuito relacional y una forma de aporte a la nueva conceptualización de una comunicación expandida que integrada a la mediación pedagógica proporciona mejores aprendizajes. Primero, el acto comunicativo es volitivo el cual acude a la voluntad compartida de enseñar para el docente y aprender para el estudiante. Segundo, se requiere de un código común para que la comunicación sea efectiva lo que garantiza sino una enseñanza de contenidos, si un aprendizaje significativo en el estudiantes, debido lo anterior al uso de un código que sea gestado en el contexto del estudiante. Tercero, el acto comunicativo en educación es polisémico, por gestarse en un aula con 30 o 40 estudiantes y por cada uno ser un mundo de significaciones diferentes, retando así al docente para que su comunicación sea tan expandida, tan contextualizada, que cada estudiante pueda aprehender de ella.

Las relaciones de comunicación



La importancia de este componente del modelo didáctico es trascendental, en la medida en que la enseñanza es un fenómeno de comunicación, como se ha analizado en apartados anteriores.

Las diferentes posturas que puede tomar la comunicación didáctica influyen en las estrategias didácticas que se desarrollan. Las relaciones interpersonales entre profesor y alumno es uno de los temas más tratados hasta el punto que esta comunicación determina la eficiencia de la enseñanza, a la vez que determina el modelo de enseñanza (por ejemplo, puede usarse el método de la enseñanza magistral o el sistema de grupos, etc.)

La importancia de las relaciones de comunicación se define en la medida que mantiene una dinamicidad con los otros elementos del modelo a la vez que provoca la misma relación entre éstos, con el fin de estructurar un proceso que lleve a la consecución de unos objetivos.

Debemos tener en cuenta las siguientes subdimensiones:

Estructura y elementos de la comunicación. Hace referencia a los elementos que configuran el proceso educativo y el papel que éstos adoptan, condicionando así el contacto personal o los propios contenidos.

Dirección de la comunicación. Gimeno (2007) menciona el carácter unidireccional o recíproco de la comunicación. Valorar así la alternancia de roles es en este proceso la capacidad de respuesta que puede tener el receptor y la posibilidad de que el emisor sea modificado por esa reacción del receptor. Esta dimensión insinúa la participación del alumno en el proceso comunicativo que es la enseñanza.

Contenido de la comunicación. La estrategia didáctica puede dar cabida a diferentes contenidos que pueden comunicarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor destaca tres tipos: área de contenido, área estructurante, área personal-afectiva. La responsabilidad del profesor en incidir en éstas tres áreas es diversa; la tendencia es a que los medios adopten la comunicación en base a las dos primeras áreas, siendo el área personal la única a trabajar por éste.

Control de comunicación. Esta dimensión es la llave de todo el método. En suma, determina quién debe tener el control del proceso comunicativo, del proceso de enseñanza-aprendizaje; quien lo ostente tendrá capacidad para definir la unidireccionalidad o bidireccionalidad de la comunicación, las fuentes de información, la estrategia, los contenidos, porque en definitiva, la enseñanza es comunicación.

Carácter personal o técnico de los emisores. El papel de emisor de los diversos campos o áreas de la comunicación puede ser desempeñado por diversos elementos personales o bien a través de medios técnicos. Requiere plantearse la

cuestión de para qué funciones de comunicación son intercambiables las personas y los recursos técnicos y para cuáles no. Cada opción configura una estrategia didáctica.

Por tanto, este aparte genera posibilidades enriquecedoras en la búsqueda de una comunicación en expansión y posibilita el reconocimiento de la historicidad del sujeto educable. Primero, la importancia que tiene la dinámica en la comunicación didáctica, representando entonces la existencia de una comunicación más allá de un mensaje de contenido. Segundo, la estructura y elementos comunicativos deben transformar al sujeto educable en los contenidos que se enseñan hasta la frontera de lo personal, jugando un papel preponderante las re-significación que desde la historicidad que el estudiante trae al aula. Tercero, en consecuencia a lo anterior la dirección comunicativa debe ser un juego de roles que en alternación logren modificar y contextualizar el aprendizaje. Cuarto, los contenidos no deben solo ostentar su carácter de contenido y estructura sino que deben acudir a un carácter posibilitador de lo afectivo o personal del sujeto. Por último, el que ostenta el control comunicativo debe ser consiente de generar la dinámica que posibilita una nueva comunicación en expansión y además usar los medios técnicos como apoyo y no como razón de ser de la enseñanza aprendizaje.

Comunicación y organización educativa

En el sistema educativo ha preponderado una comunicación que es reflejo de su organización. A una organización vertical ha correspondido una comunicación vertical. Esta comunicación, a la que podríamos llamar de carácter administrativo tiene diversos rasgos que la identifican:

- Los interlocutores se ubican a “alturas diferentes”, se elevan informes, se bajan resoluciones. (Onetto, 2004)
- El recorrido comunicacional es “radial”: los mensajes parten y vuelven a un único centro que es el emisor de mensajes.

-Se acentúa la formalidad de la comunicación, por lo que una parte esencial del mensaje viene determinada por su formato (resolución, disposición circular, información). El sello o la fecha, por ejemplo, calificarán la relevancia del mensaje tanto o más que su contenido. Los receptores retienen, agilizan, demoran o descartan los mensajes basándose en los mismos criterios de formato.

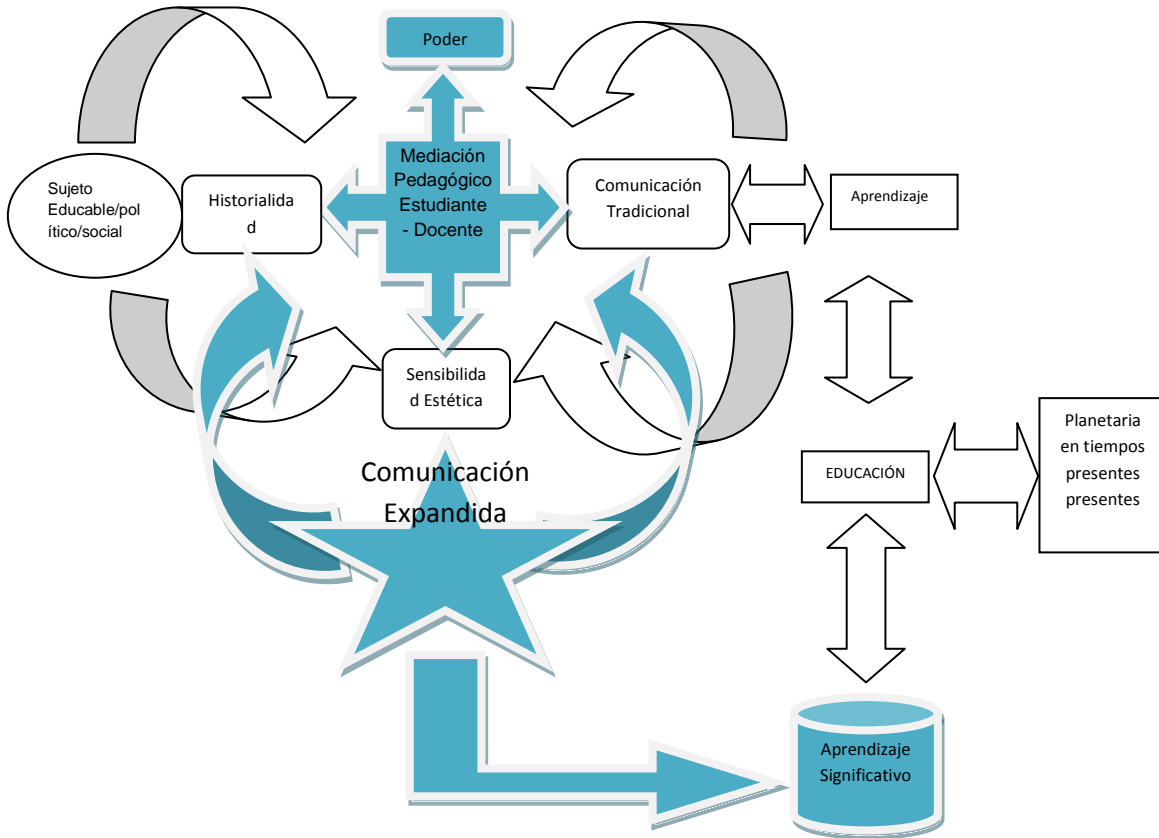
Este paradigma de comunicación puede ser válido y eficiente cuando su propósito es normativo, pero se vuelve ineficaz para todo otro tipo de mensaje. Algunos efectos que produce el modelo administrativo de comunicación:

- No hay comunicación transversal entre los actores educativos. Hay sí, dificultad para establecer una comunicación cooperativa.
- No hay interacción entre los interlocutores, ni intercambio de significados. No se dice lo que se piensa o siente, sino que se “cumple con informar”.

En el campo educativo esta comunicación vertical genera problemas muy importantes. Cuando la relación directa con el estudiante se limita simplemente a entrega de trabajos, cumplimiento de tareas y una nota resultado. Al caer dicha comunicación que es de carácter administrativo en el ámbito de aula, destruye por completo el acto de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, la re-conceptualización de la comunicación con un carácter expandido, va en contra posición de dicho carácter administrativo. Debe entonces transformarse la comunicación en una reflexión y retroalimentación constante del estudiante.

Comunicación y relaciones de poder.



El intercambio de mensajes en la escuela se realiza en un contexto de intereses individuales y grupales. En la escuela, como en toda organización social, existe una micropolítica cotidiana: alianzas visibles u ocultas, permanentes o transitorias, acumulación o pérdida de poder.

La escuela en sus mensajes no es tampoco ajena a la distribución de poder que existe en su contexto social. Basil Bernstein, se ha dedicado a desarrollar este enfoque de la comunicación en la escuela. Él propone diversas categorías para entender el proceso comunicacional en dicho ámbito; mencionamos algunas a continuación:

La categoría de código

En la comunicación el poder se manifiesta como la capacidad de “hacer interior lo que es exterior”, hacer natural lo que es en realidad resultado de una historia. La comunicación hace que los mensajes pasen a formar parte de la identidad de las personas. El código de la comunicación no es una forma de lenguaje sino que es la regla organizativa de la comunicación y se ejerce en la selección de voces (quien puede hablar y quien debe callar) distribuyendo posiciones de interlocución (uno decide, otro acepta; uno enuncia, el otro repite), establece también la agenda de temas (de qué se habla y de qué no se habla). Una de las prácticas comunicativas que expresa de manera especial la presencia de un código es el aislamiento.

El aislamiento² como los signos de puntuación en las frases, establece significado. Cuando se establece el código del aislamiento se dificultan los cambios y el crecimiento de la institución porque disimula las contradicciones e incoherencias internas.

Por tanto, dentro del objeto de estudio de esta investigación debemos reconocer que la existencia de dicho código es necesaria y organizativa del proceso comunicativo. Pero debemos cuidar que nunca la organización educativa pretenda un código de aislamiento, aun en mayor sentido la comunicación expandida coexistirá con dicho carácter de aislamiento.

Enmarcamiento Comunicacional

Se llama “marco comunicacional” al uso de tiempo y espacio en la comunicación. Es interesante pensar que el uso del espacio que se hace en la escuela es en sí mismo un mensaje. Lo mismo se puede decir en la organización del tiempo y en la distribución temporal de los mensajes o el ritmo de la comunicación. El marco no sólo contiene los mensajes sino que él mismo es un mensaje poderoso. La presión

² “El aislamiento es el medio por el cual lo cultural se vuelve natural”

de la lógica administrativa que atraviesa a la escuela envía siempre el mensaje implícito de que hay poco tiempo para decir y para escuchar.

Los propósitos comunicacionales

La comunicación puede ser pensada desde los significados contenidos en el lenguaje, pero también puede pensarse como interacción. Ejemplo de ello es el Programa Nacional de Convivencia Escolar de dos o más interlocutores guiada por propósitos o intereses. Es comprender la comunicación como una estrategia que se propone lograr en la relación con otros.

Las Paradojas en la relación y la comunicación educativa

Uno de los riesgos comunicativos más importantes que deberíamos evitar en nuestras escuelas es el caer en paradojas comunicacionales. La comunicación paradójica es aquella que plantea en sus mensajes dos o más demandas simultáneas, que son imposibles de cumplir porque se excluyen entre sí. Por ejemplo, expresiones como “debes ser más espontáneo”, “sólo los que comparten estos valores pueden pertenecer a la escuela”, “sé honesto”, “sé libre”, “sé sincero”... todas ellas implican una paradoja. ¿Por qué? Porque en esas expresiones se convierte en mandato y obligación lo que tiene que surgir de una convicción, de un deseo. Si un estudiante fuera honesto porque se lo manda la profesora no sería honesto, sería obediente.

Lo mismo podríamos decir respecto de la sinceridad, la libertad y la espontaneidad. Cuando nos proponen estas paradojas nos quedamos sin salida: si hago caso del mandato del otro que me obliga a ser sincero, honesto, libre, al mismo tiempo estaría decepcionándolo. Se lo decepciona si se acepta su exigencia y se lo decepciona si se la rechaza. No hay salida. No hay forma de que ese tipo de comunicación llegue a buen puerto.

Para poder sobrevivir a un vínculo paradójico (sin salir de él) sólo queda la alternativa de desdoblarlo; manejar dos tipos de vínculos uno aparente y otro real, uno sentido y otro simulado, lo cual lleva peligrosamente a un desdoblamiento de la propia identidad. Insistir sólo en el “cumplimiento” tiende a favorecer estrategias de simulación, es decir, a establecer comunicaciones paradójicas. Las personas simulan aceptar la demanda del otro aunque esta respuesta no surja de una convicción interna y reservan sus verdaderos sentimientos y forma de pensar. Recordemos esto cuando diseñemos nuestra estrategia de comunicación con alumnos, familias, directivos y docentes en este proyecto.

Otro buen recaudo es no confundir el campo de las normas y el campo de los valores. El campo de las normas no deja opción, es prescriptivo, una vez acordado se impone como una ley a cumplir. Los valores, en cambio, se proponen, caen dentro del espacio de libertad de las personas y los grupos.

Desde esta perspectiva es preciso diferenciar este "poder" de aquél que se ejerce sobre las cosas, y que da la capacidad de modificarlas, utilizarlas, de consumirlas o de destruirlas. Un poder que remite a aptitudes directamente inscritas en el cuerpo o mediatizadas por instrumentos. En este caso se trata de "capacidad". Por el contrario, lo que caracteriza al poder que se analiza es que pone relaciones entre personas (o entre grupos). Si se habla del poder de las leyes, de las instituciones o de las ideologías, si se habla de estructuras o de mecanismos de poder, sólo es en la medida en la que se supone que "alguien" ejerce un poder sobre otros.

El término de "poder" designa relaciones entre "miembros asociados" (al decir esto no pienso en un sistema de juego, sino simplemente y permaneciendo por el momento en lo más general, en un conjunto de acciones que se inducen y que responden unas a otras).

También es necesario diferenciar las relaciones de poder de las relaciones de comunicación que transmiten información a través de la lengua, de un sistema de signos o de cualquier otro medio simbólico. Comunicar siempre es, sin lugar a

dudas, una determinada manera de actuar sobre el otro o los otros. Pero el producir y el poner en circulación elementos significantes puede tener también como objetivo o como consecuencia, ciertos efectos de poder que no son simplemente un aspecto de los primeros.

Las relaciones de poder tienen su especificidad, pasen o no por sistemas de comunicación. Por lo tanto, no se debe confundir "relaciones de poder", "relaciones de comunicación" y "capacidades objetivas". Lo cual no quiere decir que se trata de tres terrenos separados; y que, por un lado existe el terreno de las cosas, de la técnica dotada de un fin, del trabajo y de la transformación de la realidad; del otro, el terreno de los signos, de la comunicación, de la reciprocidad y de la fabricación de sentido; y por último, el de la dominación de los medios de coerción, de la desigualdad y de la acción de los hombres sobre los hombres.

Se trata de tres tipos de relación que, de hecho, están siempre imbricados, dándose un apoyo recíproco y sirviéndose de instrumentos mutuamente. El empleo de capacidades objetivas en sus formas más elementales implica relaciones de comunicación (ya sea que se trate de información previa o de trabajo compartido); también está ligado a relaciones de poder (ya sea que se trate de tareas obligatorias, de actitudes impuestas por una tradición o por un aprendizaje, de subdivisiones o de distribución más o menos obligatoria de trabajo).

Las relaciones de comunicación implican actividades dotadas de un fin (aunque sólo sea la utilización "correcta" de elementos significantes) y producen efectos de poder por el sólo efecto de que modifican el campo informativo de quienes participan en ella. Por su parte, las relaciones de poder se ejercen, en una medida extremadamente importante, a través de la producción y el intercambio de signos; y también se pueden dissociar de las actividades dotadas de un fin, ya sea que se trate de las que permitan ejercer ese poder (como las y técnicas de amaestramiento, los procedimientos de dominación, las maneras de obtener la

obediencia) o las que precisa para que se lleven a cabo relaciones de poder (como en la división del trabajo y la jerarquía de las tareas).

Evidentemente la coordinación entre estos tres tipos de relaciones no es uniforme ni constante. En ninguna sociedad hay un tipo general de equilibrio entre las actividades dotadas de un fin, los sistemas de comunicación y las relaciones de poder. Más bien existen diversas formas, diversos lugares, diversas circunstancias u ocasiones en las que estas interrelaciones se establecen según un modelo específico. Pero también existen "bloques" en los cuales el ajuste de capacidades, las redes de comunicación y las relaciones de poder constituyen sistemas regulados y concertados.

Parafraseando a Michel Foucault, en su texto *Cómo se ejerce el Poder*, una institución escolar: su disposición espacial, el reglamento meticuloso que rige su vida interior, las diferentes actividades que se organizan en ella, los diversos personajes que viven o se reúnen allí, cada uno con una función, un lugar, un rostro bien definido; todo esto constituye un "bloque" de capacidad comunicación-poder. La actividad que permite el aprendizaje y la adquisición de las aptitudes o de los tipos de comportamiento se desarrolla a través de todo un conjunto de comunicaciones ordenadas (clases, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, signos que permiten distinguir el "valor" de cada uno de los niveles de saber) ya a través de toda una serie de procedimientos de poder (vigilancia, recompensa y castigo, jerarquía piramidal, el hecho de que sea una organización cerrada).

Estos bloques en los que el uso de capacidades técnicas, el juego de las comunicaciones y las relaciones de poder se ajustan unas a otras, de acuerdo con fórmulas pensadas, constituyen lo que se puede llamar, ampliando un poco el sentido del término, "*disciplinas*". El análisis empírico de algunas disciplinas tal y como se constituyen históricamente presenta por eso mismo cierto interés. Ante todo porque las disciplinas muestran, de acuerdo con esquemas artificialmente

claros y decantados, la manera en que los sistemas de finalidad objetiva, de comunicaciones y de poder pueden articularse unos con otros.

En cuanto a la especificidad del poder el ejercicio no es simplemente una relación entre "miembros", individuales o colectivos. Es un modo de acción de unos sobre otros. Lo cual quiere decir, evidentemente, que no hay algo como "el Poder" que pudiera existir globalmente, en bloque o difusamente, concentrado o distribuido: sólo existe el poder que ejercen "unos" sobre "otros". El poder existe únicamente en acto, incluso si éste se inscribe en un campo de posibilidad disperso que se apoya en estructuras permanentes.

Esto quiere decir también que el poder no pertenece al orden del consentimiento, en sí mismo no es renuncia a una libertad, transferencia de derecho, poder de cada uno de los miembros delegado en algunos (lo cual no impide que el consentimiento pueda ser una condición para que la relación de poder exista y se mantenga). La relación de poder puede ser el efecto de un consentimiento anterior o permanente; no está en su naturaleza propia la manifestación de un *consensus*.

En este marco teórico es necesario reconocer entonces que el ejercicio del poder es una manera para algunos de estructurar el campo posible de acción de otros. De esta forma, lo propio de una relación de poder es que es un modo de acción sobre otras acciones. Es decir que las relaciones de poder se arraigan profundamente en la trama social y que no forman por encima de la sociedad una estructura suplementaria, cuya desaparición radical podría pensarse eventualmente. De todos modos, vivir en sociedad es vivir de manera tal que sea posible actuar sobre la acción de los otros.

Una sociedad sin relaciones de poder es tan sólo una abstracción, lo cual, dicho sea de paso, hace, desde un punto de vista político, mucho más necesario el análisis de su significación en una sociedad determinada, de su formación histórica, de los que les da solidez o las vuelve frágiles, de las condiciones que son necesarias para que unas se transformen y otras desaparezcan. Pues decir

que no puede existir sociedad sin relación de poder no quiere decir ni que las que existen son necesarias, ni que de todas maneras "el Poder" constituye una fatalidad indefinible en el interior de las sociedades; sino que el análisis, la elaboración, el cuestionamiento de las relaciones de poder es una tarea política incesante inherente a toda existencia social.

Las relaciones de poder se arraigan en el conjunto de la trama social. Sin embargo, esto no quiere decir que existe un principio de poder, primitivo y fundamental, que domina hasta el último elemento de la sociedad; sino que se definen formas diferentes de poder a partir de esa posibilidad de acción sobre la acción de los demás que es coextensiva a toda relación social, de las formas múltiples de disparidad individual, de objetivos de instrumentaciones que se ofrecen a los demás o a nosotros, de institucionalización más o menos sectorial o global, de organización más o menos pensada.

Poder y prácticas educativas

Si algo puede definir a la institución educativa es la continuidad en las prácticas pedagógicas y que se han venido manteniendo época tras época. Creemos, al igual que otros autores, que esta cuestión se relaciona directamente con las relaciones de poder en las instituciones y en los procesos educativos, que además perviven a través de los currículos y las distintas reformas (J.M. Gore, 2000).

En palabras de Kemmis (2002) *“La práctica educativa es una forma de poder, [...] mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos”*

Hasta no hace mucho tiempo y aún en el presente, se suscita el debate académico sobre la obra de Foucault, esto es, si el análisis del poder se refiere sólo a las instituciones penitenciarias o, por el contrario, puede extenderse y caracterizar a cada una de las instituciones de la sociedad actual. En lo que no se

tienen dudas, es que Foucault aporta una cuidadosa elaboración de técnicas específicas de poder planteando una teoría general que puede ser aplicable a otras instituciones diferentes a las penitenciarias.

Siguiendo los planteamientos de Foucault y su propuesta, de concebir la educación como práctica, como discurso y, por tanto, una forma de saber que genera poder. Planteamiento que ha sido fructífero en el pensamiento educativo y prueba que Foucault sigue aportando análisis y reflexiones significativas (Popkewitz, 1990, 1994, 2000; Martínez Bonafé 2001, 2002; Bautista, 2000; Gimeno 2000; J.P. Gee, 2005)

Con respecto a la institución educativa, Foucault (1988) expone algunas observaciones sobre el poder en este ámbito que nos ocupa:

Tomemos, por ejemplo, una institución educativa: la disposición de su espacio, las regulaciones meticulosas que gobiernan su vida interna, las diferentes actividades que se organizan en ella, las diversas personas que viven o se encuentran allí, cada una con su propia función, su carácter bien definido; todas estas cosas constituyen un bloque de capacidad – comunicación – poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento, se desarrolla por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, señales codificadas de obediencia, notas diferenciadoras sobre el <<valor>> de cada persona y de los niveles de conocimiento) y de toda una serie de procesos de poder (recinto cerrado, vigilancia, recompensa y castigo, jerarquía piramidal)

Con respecto al tema que nos ocupa, Foucault nos plantea que determinados saberes, entre ellos, los saberes y prácticas pedagógicas, son fundamentales para la normalización de los principios e instituciones sociales de la sociedad moderna.

Michel Foucault muestra gran interés por analizar los discursos que desarrollan modos específicos de *decir la verdad* para fundamentar el ejercicio de prácticas de poder y disciplina. Nos interesa, el análisis que hace Foucault del papel del “experto”, “el especialista” y “el profesional” como productores de “regímenes de verdad”. Este autor les llama fragmentadores del saber y profesionales del discurso que promueven “las políticas de decir la verdad”, esto es, formas de hacer del gobierno social y personal a través de la producción e institucionalización de “regímenes de verdad”, que producen los efectos deseados mediante los aparatos de poder, en el caso que nos ocupa, la escuela y las instituciones de formación y cómo hoy nos ha sabido hacer ver las TIC como poderosas herramientas al servicio de un saber que, en el fondo, se convierte en ejercicio de poder (A. Bautista, 2000).

De esta forma, una de las aportaciones de Foucault es la imbricación entre efectos del poder y efectos del saber. Su aportación original no consiste en afirmar que la posesión de un saber equivale a detentar un poder. El tema que atraviesa toda su obra, y que él ha sido el primero en teorizar, es el del poder que produce saber.

Según Deleuze, interpretando a Foucault, "...el poder considerado abstractamente, no 've' ni 'habla'... se ejerce a partir de innumerables puntos... viene de abajo. Pero precisamente porque ni habla ni ve, hace ver y hablar." (Deleuze 1987:111)

Para Foucault, (1977), el poder no es una sustancia o fuerza o fuerza detentada por el poderoso y ejercida de forma unidireccional y absoluta, lo concibe como una relación circulante y distribuida. De esta manera, contra la concepción "negativa", "represiva", en el fondo "jurídica", de un poder que se contenta con prohibir, con "decir no", Foucault amplía su concepción sobre el poder:

“El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está localizado aquí o allí, no está nunca en

las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. (...) En la práctica lo que hace un cuerpo, unos gestos, unos discursos, unos deseos sean identificados y constituidos como los individuos, es en sí mismo uno de los primeros efectos del poder. (...) El poder circula a través de individuo que ha constituido.” destaca el "carácter productivo del poder" (Ibídem, 111), invirtiendo la creencia tradicional y busca el poder en cómo los sujetos ejercen el conocimiento para intervenir en asuntos sociales.

En otras palabras, el poder es una relación social e implica una manera de ver los procesos sociales y entre los que se encuentra, también, la educación. El poder, según Foucault, no está localizado, no tiene un solo origen, es decir, significa que es múltiple y que es omnipresente atravesando todas las relaciones sociales, poder como soberanía. Profundizando aún más, utiliza el concepto del poder precisando que tiene que ver con la dimensión y el sentido en que opera. En palabras del propio Foucault (1979:182)¹⁶, destacamos esta función productiva que le atribuye al poder:

“Lo que hace que el poder se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice ‘no’, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que una instancia negativa que tiene como función reprimir”

Lo que le da estabilidad al poder, lo que induce a tolerarlo, es el hecho de que no actúa solamente como una potencia que dice no, sino que también *atraviesa* las cosas, las produce, suscita placeres, forma saberes, produce discursos (Foucault, 1977). Esta es la razón para que Foucault no construya una teoría del poder, sino una *analítica* del poder. Es, entonces, cuando Foucault analiza la procedencia de las prácticas en las que se hacen efectivas relaciones de poder.

La importancia de estos análisis que nos proporciona la obra foucaultiana en educación es preguntarnos cómo actúa el poder en las acciones individuales y colectivas que permite ser capaces de visionarnos y revisarnos a nosotros mismos: cómo actuamos, cómo pensamos y cómo sentimos (Foucault, 1973; 1975; 1979).

Analizar a los actores detentadores de poder nos introduce en la visión de poder como soberanía, que en educación se utiliza para explicar los orígenes y subyugación en la sociedad. Siguiendo a Popkewitz (2000), la literatura educativa actual incluye una noción de soberanía del poder que ve los intereses sociales inscritos en informes sobre reforma y en políticas gubernamentales que argumentan a favor de un curriculum de “vuelta a lo básico”, asumiendo la uniformidad: tratamiento a la diversidad, exámenes escolares, prácticas de contratación de los profesores, prácticas de enseñanza y rechazo a los valores dominantes de los adolescentes. En definitiva, todo saber se produce por efecto y bajo el dominio de las relaciones de poder.

“Poder y saber se implican directamente uno a otro...No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder” (Foucault, 1979, 93)

Para Foucault, el discurso plantea una articulación que se introduce desde el exterior tanto del sociólogo, del historiador, del pedagogo o cualquiera de los científicos, es una creación de ellos mismos. Se construye tanto partir de un contexto exterior que define su entorno, como también de su historia interior. Esas "historias" lo llevan a escuchar determinadas voces y a silenciar otras; a emplear determinadas construcciones, determinados esquemas, presentes en su mente más allá de su propia conciencia

En este sentido, podemos poner como ejemplo de voces silenciadas la ausencia de la mujer en la historia. Si hacemos el esfuerzo de recordar los textos en los que nos hemos formado cada uno de nosotros, encontramos una total ausencia de la mujer. ¿La mujer se limitó exclusivamente a la reproducción? ¿Incidió en algún proceso de relevancia?

De manera análoga podemos hacerlo con el papel del profesor en la investigación educativa de la actualidad, así lo expresan Cochran - Smith y Lytle (2002) la investigación educacional pone un considerable énfasis en el desarrollo de un sistemático y riguroso cuerpo de conocimiento acerca de la enseñanza, pero poca atención se ha prestado al rol que los profesores podrían jugar en la generación de un conocimiento base profesional.

Es patente y significativa la falta de participación del profesor en codificar cuál es el conocimiento base para la enseñanza, es decir, aquellos que realmente tienen el acceso a la experiencia diaria de clase, tienen poco que decir en la investigación sobre la enseñanza. La escuela, en la actualidad, es reconocida como una compleja ecología de lo social, esto es, como un subsistema institucional del sistema social, e impulsar en ella situaciones de vida que eduquen en la práctica de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida, pero esta formulación se acompaña de un gran índice de abstracción, alejados para la práctica. (Martínez Bonafé, 1999: 238).

Siguiendo con el pensamiento de Kenway (1993) mediante un estudio foucaultiano muestra la estrecha relación entre las prácticas discursivas y las formas y relaciones que se establecen entre el saber y el poder, siendo el discurso la conjunción de reglas y procedimientos del saber – poder.

La modernidad configura a las instituciones como principio organizativo fundamental de la sociedad, sienta, simultáneamente, las bases para la vigilancia continua de los sujetos albergados en ellas. Una de las realizaciones en el siglo

XIX, que se mantiene en nuestra sociedad contemporánea, es la producción y desarrollo de instituciones de sujeción y control, entre las que sobresalen la cárcel, la escuela, la fábrica, el manicomio, el hospital.... Todas isomórficas siguiendo el modelo del *panóptico*, es decir, una institución que ejerce el poder a través de la mirada de carceleros, maestros, capataces y funcionarios políticos.

La práctica de este poder produce un tipo de saber respecto de los sujetos vigilados (presos, alumnos, obreros, locos, enfermos, etc.) que se registra cuidadosamente en archivos y documentos, recogiendo la historia de vida de los individuos, pero no es un saber inocente sino que realimenta y hace más sutil el ejercicio del poder disciplinario. Sin embargo, para Foucault, este tipo de saber es el origen del que surgen algunas ciencias humanas: la psiquiatría, la psicología, la criminología, la medicina y la pedagogía nacen entonces para vigilancia, el control y la corrección institucional.

En esencia, el panoptismo se puede explicar a través de la categoría “disciplina”, descrita y analizada ampliamente por Foucault en muchas de sus obras, entre ellas en *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, donde Foucault plantea la hipótesis de que la prisión es una forma específica de un tipo de poder que él denominó “*disciplinario*”. Bajo este término <<disciplina>> define una serie de prácticas institucionales que a través de una red de instituciones - hospitales, cuarteles, escuelas y fábricas- producían un sujeto dócil mediante prácticas corporales.

Explicado con más detalle, los llamados <<cuerpos dóciles>> mediante un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos... entran en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. La disciplina transforma así en cuerpos dóciles y será esa disciplina la que aumente las fuerzas del cuerpo, (en términos económicos de utilidad, el rendimiento) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia, la sumisión).

En clave educativa, en la escuela, profesores y alumnos están obligados a la realización de prácticas rutinarias saludar, moverse ordenadamente, permanecer en silencio y escuchar atentamente, entre otras muchas. Estas prácticas rutinarias constituyen en la generalidad un modo de relación intersubjetiva y donde uno de los papeles asignados al profesor será el trabajo individualizado con aquellos que se distinguen por transgredir la norma.

En todo este proceso, específicamente diseñado para los alumnos, se hallan inmersos, desde otra perspectiva, los docentes y tampoco es ajeno para el resto de personal que compone un centro educativo, personal de administración y servicios, orientadores e incluso equipo directivo. Contemplamos, pues, un proceso sutil de normalización de los sujetos, producción de individuos cumplidores de normas, dóciles y quizás domesticados.

Desde esta perspectiva la institución escuela cumple en realidad con su función de agente mediador en la transmisión de las normas, el orden, la obediencia y la jerarquía social. En ella, y a través de los mecanismos de selección y diferenciación, se perpetuará la separación del trabajo manual e intelectual, favoreciéndose el consenso alrededor de aquellas diferencias que incluso pueden parecer naturales: individuos dotados, capaces, con poder, que dominan y mandan, e individuos dóciles, poco dotados que serán dominados y deberán obedecer (Sánchez, s/f, p. 191).

Entre los sujetos de la educación: educadores y educandos, se dan relaciones homólogas a las que estructuran toda la acción de la sociedad, de tal modo que el maestro, el poseedor del saber posee también el poder sobre el alumno, quien se subordinará y por lo tanto tendrá la obligación de obedecer y aprender las reglas y normas de las relaciones sociales, para ocupar el lugar que como subordinado le corresponda y en el futuro podrá ocupar el papel de dominante, sí aprende las

normas y accede al saber que podría facilitarle el ejercicio del poder (Manacorda, citado en Sánchez, s/f, p. 192).

Vemos así que la escuela se constituye en un espacio separado de la sociedad, en donde el conocimiento que se imparte es, en gran medida, distinto a la cultura de una gran mayoría de la población. Trata de imponer un patrimonio cultural propio de la clase dominante y ajeno para los alumnos de estratos sociales inferiores, quienes tienen que realizar grandes esfuerzos para lograr aprender esa cultura, que para ellos carece de significado.

Todo lo anterior, va a definir el nivel de rendimiento y puede ser causa de estigmatización, discriminación y abandono de la escuela. Pareciera que el maestro tuviera como función vigilar, juzgar y castigar, más que enseñar. Las relaciones de poder en las instituciones educativas desde el enfoque de Foucault (Ball, 1994) se explican a partir de conceptos como prácticas divisoras, el término discurso, la expresión poder-saber, técnicas disciplinarias, etc.

La objetivación del cuerpo humano mediante la combinación de saber y poder se constituyó en lo que Foucault (Ball, 1994) denomina “técnicas disciplinarias”. El objetivo de estas técnicas consiste en desarrollar un “cuerpo dócil” que pueda someterse, utilizarse, transformarse y mejorarse. Otras técnicas que acompañan a estas prácticas, proporcionan mecanismos correctivos y disciplinarios, entre ellas se encuentra un vasto aparato de pruebas y documentación. Los métodos que proporcionan las ciencias sociales facilitan las evaluaciones y la jerarquización de diagnósticos y pronósticos.

Como conclusión se puede afirmar que, el poder se ha ejercido desde tiempos inmemorables. En la actualidad y con sus variaciones se ejerce tanto en la empresa, como en la familia, la pareja y la escuela, sería importante identificar si el poder que se ejerce en estos diversos contextos es de manera consciente, es

decir, si se tiene claridad de qué tipo de personalidades se está generando con el poder, ya sea en la empresa, con la familia o en la escuela.

Se coincide con Foucault (Ball, 1994) cuando dice que “la verdadera tarea política en una sociedad, como la nuestra, consiste en criticar las obras de instituciones que parecen neutrales e independientes; criticarlas de manera que la violencia política que siempre se ha ejercido a través de ellas, silenciosamente, quede desenmascarada, de modo que podamos luchar contra de ellas.

De igual forma creemos que Foucault converge con las propuestas posmodernistas cuando señala que la política de oposición debe tomar la forma de crítica, empezando con la sospecha respecto de las verdades universales. Afirmamos que los planteamientos de Foucault se acercan a los propuestos por el posmodernismo en tanto que “...el giro posmoderno que se ha dado en algunos ámbitos, hace pensar más en un replanteamiento de las disciplinas, ya que como parte de los conocimientos sociales, es otra perspectiva más de generación de significados, de construcción de modos de vida y de realidades sociales, lo que la convierte a muchas de ellas en co-construcción, de co-participación y de compromiso social.

El proyecto de posmodernidad contribuye a recuperar en los discursos sociales el mundo de los sentimientos, de los valores, de lo plural, del relativismo y del cuestionamiento a la norma. Es con esta subjetivación que se fortalece el paso del individuo al sujeto colectivo, concibiéndolo como un proceso inacabado y como un ser interpretador, creador transformador y lúdico, que deviene de la colectividad y retoma a la colectividad.

Poder y transformación del cuerpo

Al no ser concebido bajo una forma única, el poder es plural y se encuentra presente en el comportamiento cotidiano de los sujetos, no como una decisión, sino como una relación de fuerzas que se invierten, un poder que se confisca, recupera y vuelve contra quienes lo utilizan (Foucault, 1993). Así, en el sentido social, se convierte, de gestor de la capacidad de obrar, en capacidad para determinar la conducta de los otros (Ortiz, 2006). Se trata de una dominación que se debilita para autorizar otra que surge de manera disfrazada.

Al estar la educación cruzada de relaciones de poder, se sabe entonces, que éstas están presentes en todo acto de enseñanza. Giroux (2003) al referir los procesos educativos, enfatiza la connotación de espacios de conflicto y lucha permanente por el poder, simultáneamente también los reconoce como espacios de construcción cultural, lo que refuerza su condición mediadora. En consideración, la educación es igualmente campo de creación y reproducción social de significados.

En esta misma línea, Goodson (2000: 10) propone que el poder es una “construcción social que refleja la condición de los individuos implicados y las jerarquías sociales que existen en la sociedad en general”. En lo específico, el poder abarca tanto al que incluye como al que excluye; es decir, dominante y dominado, los atraviesa y envuelve inseparablemente en posiciones de privilegio y opresión. Lo que significa que los procesos educativos, lo mismo que las decisiones que les dan forma a éstos, son actos marcados por juegos de poder (Santillán, 2009), entendido como una “fuerza dialéctica que impacta a las personas y funciona a través de ellas” (Goodson, 2000: 24).

Planteamientos que junto a las herramientas teórico-analíticas desarrolladas por Foucault vuelven factible el análisis y comprensión del nexo poder-educación

desde la práctica significada de los sujetos, que en lo particular implica la identificación de su forma de sujeción a un sistema racional (Goodson, 2000).

Dispositivos interpretativos que en la discusión analítica del cuadro social, lo mismo que de los fenómenos sociales, instan la posibilidad de comprensión expresada por Foucault (1993: 72) “lo que es interesante, es saber, cómo un grupo, en una clase, en una sociedad operan mallas de poder; es decir, cuál es la localización exacta de cada uno en la red del poder, cómo él lo ejerce de nuevo, cómo lo conserva, cómo lo impacta en los demás”.

Así avistado, el poder aparece como instrumento conceptual que permite entender, pensar y ordenar nuestro mundo social, a los sujetos y a sus prácticas sociales, culturales, comunicativas y educativas.

En la concepción de Foucault la educación formal es el gran aparato disciplinador de la sociedad. El modo de hablar, de pensar, de leer el mundo de los sujetos, es fruto de la disciplina desplegada por la educación con el fin de producir cuerpos dóciles. De este modo el poder dispone de dos posibilidades reconciliables en el proceso mismo de la comprensión de los procesos sociales, como metodología específica aplicable en el rastreo o dilucidación de los motivos y las fuerzas que estructuran el tejido social de poder en un espacio y momento concreto, pero si como se reconoce, la producción misma del poder tienen lugar y existencia en las acciones cotidianas de los sujetos, luego entonces, el poder es ontológico y no sólo metodológico.

Desde esta perspectiva el cuerpo también ha sido objeto de poder, el lugar donde se desarrollo el trabajo del cuerpo como disciplina fue en el ejército, como masa uniforme para ser transformado poco a poco en una maquina a la que se le va corrigiendo las posturas, los hábitos y la disposición a fin de estar siempre presto y preparado para el combate.

Es en el transcurso de esta época donde el cuerpo se vuelve objeto de poder, el cuerpo es algo que se manipula, que se le da forma, que se vuelve útil y eficaz, que se prepara para obedecer y que se puede multiplicar.

En el marco de la institución escolar, el cuerpo se torna en una maquina a la que se le puede enseñar y educar para obtener los máximos resultados, al respecto Foucault (1975), sostiene que...Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado...El citado autor agrega que nace de esta forma una anatomía política del cuerpo, una nueva mecánica del poder que define lo que el individuo debe realizar, lo que de él se espera y además que lo haga con eficacia y rapidez.

Así se puede hablar de la transformación de un ser incivilizado que procede del recinto familiar y que al entrar al sistema educativo adquiere el lugar de escolar y con esto las primeras marcas de su domesticación.

Es necesario precisar en este marco de referencia teórico, que el cuerpo es una unidad ubicada en coordenadas espacio temporales, lo que significa que su actividad se encuentra condicionada por el lugar que ocupa, así como por el tiempo en que se efectúa, de allí que uno de los factores que determine la utilidad del cuerpo sea su distribución en el espacio.

Las formas en que se cristaliza la técnica de la distribución (aplicado en los modelos de clausura) se hace realidad en la escuela que recuperando el modelo de convento instaura el llamado internado, en el cual el régimen educativo perfecciona la vigilancia de las actividades escolares apoyándose en la asignación de lugares, es decir se controla a partir de fronteras materiales y movilidad de los estudiantes, asignar de manera racional los diferentes espacios permite al encargado del proceso educativo optimizar su tarea.

Desde la perspectiva del poder que existe para la transformación del cuerpo, podemos encontrar que unas relaciones de poder que encausen hacer dócil el cuerpo para el aprendizaje podrán impactar favorablemente el aprendizaje. Además, los usos irracionales del cuerpo para la violencia pueden ser un reflejo de relaciones de poder pobres en la escuela sumadas a una comunicación que distorsiona y no educa. Por tanto, el uso de las relaciones de poder mediadas por una comunicación que se expande más haya de ser instrumental para ser concebida como una practica social.

MOVIMIENTO TRES.

NUEVA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA HACIA LA EXPANSIÓN DEL ACTO COMUNICATIVO EDUCATIVO.

A juicio de (Vallejo, 2009, p. 22), la obra de Morín aporta a la comprensión-aprehensión del paradigma de complejidad para entender un mundo en esfera local/global, repensar el legado de la modernidad, reilustrar la ilustración, aceptar en las acciones y los pensamientos la interdependencia de lógicas diferentes sin levantar nuevas o viejas inquisiciones”.

Desde esta perspectiva, y para iniciar la elaboración del presente capítulo, se hace necesario realizar una aproximación teórica a dos categorías centrales del mismo a saber: complejidad y comunicación. El término complejo viene de la voz latina “complexus, que significa aquello que está tejido en conjunto” (Morín, 1999, p. 17); por ende, el pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona las partes en un todo, constituyéndose en un método para la construcción de conocimiento, mediante el establecimiento de las relaciones entre las partes componentes de un todo. Así lo expresa Morín (1994, p. 32) cuando sostiene que:

“...Al mirar con más atención, la complejidad es, evidentemente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico, vista de esta manera es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo enmarañado, del desorden, la ambigüedad o la incertidumbre...”

Lo que significa que en esencia, existe complejidad cuando están inherentes los elementos que conforman un todo; esto puede darse en las dimensiones económica, política, sociológica, psicológica, afectiva y mitológica entre otras, y que tienen un tejido interdependiente, participativo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes con el todo, el todo con las partes, las partes entre sí, de esta manera la complejidad es, básicamente, la asociación entre la unidad y la multiplicidad.

De acuerdo con Morín (1986), el pensamiento complejo se cimienta en tres principios: Principio de la recursividad organizacional, principio dialógico y principio hologramático.

Su primer principio, recursividad, hace referencia a la unión de nociones antagónicas en continua interacción. La recursividad plantea una mutación constante en donde el efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos son productores, los productores son productos, el individuo forja cultura y la cultura forja al individuo.

El segundo principio denominado dialógico, plantea que los efectos son a su vez creadores de aquello que los produce, lo cual es la base de lo que Morín llama una auto-ecoorganización en los procesos. El principio dialógico, en contraste con lo que plantea la dialéctica no presenta una superación de contrarios, sino que los dos vocablos conviven sin perder la cualidad de ser antagónicos.

Finalmente, en cuanto al principio holográfico (Morín, 1986, p. 112), lo entiende como los sistemas en los cuales las partes están en el todo y, a su vez, el todo está en las partes. La propuesta de este principio busca superar las nociones clásicas del holismo y el reduccionismo, dado que el holismo no ve más que el todo; en tanto que el reduccionismo no ve más que las partes. Cuestión que es superada por el principio hologramático pues éste ve las partes en el todo y el todo en las partes paralelamente.

Complejidad y comunicación: ¿cómo se articulan?

Con relación a la comunicación, Morín (1999), en su texto Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, hace una alusión a la comunicación, concebida ésta desde la teoría de la información, y afirma que la teoría de la información muestra que hay un riesgo de error bajo el efecto de las perturbaciones aleatorias o ruidos, en cualquier transmisión de información, en cualquier comunicación de mensajes.

El autor hace referencia a que el problema del conocimiento no es un problema de percepción de la realidad, ni de percepción lógica, incoherencia, sino más bien del modo de organizar el conocimiento, el saber, las teorías, las ideas y agrega que “El conocimiento no es un espejo de cosas o del mundo exterior” Morín (1999, p. 5), es decir, todo lo existente es posible recodificarlo, a partir de nuevos estímulos, de nuevos signos; siendo imposible la concepción de una percepción de la realidad perfecta y absoluta. En este sentido, el conocimiento, el pensamiento y por ende la comunicación, a través del lenguaje, no son exentos del error.

“El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo del error” (Morín, 1999, p. 5).

Desde esta perspectiva el citado autor invita a concebir la comunicación fundamentada en lo que él denominó “principio de incertidumbre racional” (1999, p. 8), es decir, la comunicación no puede estar soportada desde una racionalidad del monopolio occidental, creída de poseer la verdad; tampoco desde el monopolio científico, excluyente de los seres humanos considerados no competentes al sistema; se trata de una racionalidad incluyente de lo arcaico, de lo mágico, de lo mitológico, de lo nuevo, de lo ya existente, del error y de la ilusión.

En el mismo texto, Morín plantea las siguientes preguntas: “¿Cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todos/partes), lo Multidimensional y lo Complejo?” (1999, p. 15).

Para responder estas preguntas, Morín propone una nueva forma de acceder al conocimiento, de pensamiento, lo que implica una nueva forma de concebir la comunicación. Son cuatro elementos que según Morín debe tener en cuenta la ecuación del futuro por lo que “hay que ubicar las informaciones y los elementos en sus contextos para que adquieran sentido” (1999, p. 15); “¿Quiénes somos? es inseparable de un ¿Dónde estamos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?” (1999, p. 23).

A juicio del citado autor, existe la posibilidad, pero también la necesidad de pensar una comunicación compleja, definida ahora desde los contextos, global, multidimensional y complejo, por lo que un lenguaje especializado, una comunicación predeterminada, estaría en contra de esta propuesta y traería consigo el debilitamiento de la responsabilidad social y de la solidaridad. La sociedad de hoy es una sociedad alimentada por muchas fuentes de información. Sin embargo, la información pura no sirve para nada, es decir, la información sólo adquiere sentido cuando está integrada a un contexto, integrada a estructuras sociológicas, históricas y culturales. A este volumen de información presentado en la sociedad de hoy, es necesario añadir un gran cúmulo de conocimientos especializados, segmentados y separados entre sí, situación que es planteada por Morín, (2002) como problemática para la civilización

De igual manera sucede con la comunicación. Una comunicación hiperespecializada (Morín, 1999, p. 18), impide ver tanto lo global, que fragmenta en parcelas, como lo esencial que disuelve. Impide inclusive, tratar correctamente los problemas particulares, que sólo pueden ser pensados y planteados en su

contexto, agregando que: “Los problemas esenciales nunca son parcelados, y los problemas globales son cada vez más esenciales” (Morín, 1999, p. 18).

De la mano con los procesos de parcelación, de especialización, viene una crítica por parte del citado autor hacia la pseudo-racionalidad o falsa racionalidad (1999, p. 20), a la cual critica por unidimensional, destructiva del sistema ambiental de la tierra y el medio ambiente, por multiplicadora de suburbios y nuevas ciudades aisladas, abandonadas y despersonalizadas. Así, el siglo XX ha vivido bajo el reino de una pseudo-racionalidad que ha presumido ser la única, pero que ha atrofiado la comprensión, la reflexión y la visión a largo plazo. Su insuficiencia para tratar los problemas más agudos ha constituido uno de los problemas más graves para la humanidad (Morín, 1999, p. 21).

Con este pensamiento, Morín intenta explicar que el siglo XX ha traído consigo innumerables desarrollos y progresos en el campo de la técnica, pero a su vez infinita ceguera, comprensión atrofiada para asumir los problemas globales, complejos de la humanidad.

En este sentido, Morín en su texto de 1962, *El espíritu del tiempo*, asegura que la comunicación de masas produce dos procesos que son complementarios e inseparables y que llegan a su completa madurez en los años treinta del siglo XX, en el apogeo de la industria cultural. Por una parte, la «multiplicación pura y simple», sea de los flujos informativos como de los destinatarios de los mensajes.

Por otra, la vulgarización de sus contenidos, es decir su preventiva «transformación para la multiplicación». Por tanto: simplificación, estilización, actualización y modernización de los mensajes. La cultura de masas está saturada de estereotipos, de clichés (McLuhan 1970, citado en Abruzzese, 2004, p. 191).

En resumen y teniendo como referencia el citado autor, se trata entonces de asumir una comunicación en expansión en el aula, por parte del maestro que

distinga pero que relacione, que se preocupe por el conocimiento de las partes y por el de las totalidades, no una comunicación reduccionista y especializada que permita tejer en conjunto a través de sus mensajes.

“Paradójicamente, hay un agravamiento de la ignorancia del todo mientras hay una progresión del conocimiento de las partes” (Morín, 1999, p. 22). Es el principio denominado por Morín unidad/diversidad, es decir, la capacidad para concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno. Aplicado esto al campo de la comunicación, es posible citar las siguientes palabras:

En el campo de la sociedad hay unidad/diversidad de las lenguas (todas diversas a partir de una estructura con doble articulación común, lo que hace que seamos gemelos por el lenguaje y separados por las lenguas), de las organizaciones sociales y de las culturas (Morín, p. 28).

La complejidad pensada por Morín, indica la posibilidad de asumir al ser humano, y su condición, no sólo desde lo biológico, sino también desde lo cultural. Esto es lo que se denomina unidualidad (1999, 26), es la relación cerebro-cultura; dicha relación es de implicación, en donde uno necesita del otro. En orden a ello, y tal como lo afirma el autor:

“no hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender) y no hay mente (mind) es decir capacidad de conciencia y pensamiento, sin cultura” (1999, p. 26).

En la medida que los individuos se realizan en la sociedad y en la cultura, pero la cultura no puede existir sin las culturas. Son las interacciones entre los individuos las que permiten el desarrollo permanente de la cultura y la autoorganización de la sociedad, y es en esta instancia en donde entra en juego la comunicación:

“...podemos considerar que la plenitud y la libre expresión de los individuos-sujetos constituye nuestro propósito ético y político sin dejar de pensar también que ellos constituyen la finalidad misma de la triada individuo sociedad-especie” (Morín, 1999, p. 27).

En tal contexto, la comunicación en expansión:

“se propone como un proceso abierto e incluyente de participación, deliberación, controversia, expresión, narración, competencia y conflicto entre ciudadanos alrededor de asuntos de interés colectivo” (Navarro, 2010, p. 180).

A su vez, el hombre desde la comunicación en expansión puede definirse como un ser simbólico, dedicado no sólo a la técnica, empírico racional, sino también a las danzas, mitos, magias, ritos. Sin embargo, la comunicación tiene que ver también indudablemente con el proceso de planetarización dado en el siglo XX. “El planeta se ha encogido” afirma Morín, (1999, p. 35). El mundo es como un holograma, en donde cada uno de los puntos tiene la información del todo del cual hace parte. De igual forma, cada individuo recibe y consume la información proveniente de ese todo.

De igual manera Morín también describe el circuito planetario de miseria de los africanos, asiáticos y suramericanos. Sufren en su vida cotidiana las consecuencias del mercado mundial que afecta las cotizaciones del cacao, el café, el azúcar, las materias primas, que produce su país. Han sido sacados de sus pueblos por procesos mundializados venidos de Occidente, especialmente el progreso del monocultivo industrial; campesinos autosuficientes se convirtieron en suburbanos que buscan empleo; sus necesidades ahora se traducen en términos monetarios. Aspiran a la vida del bienestar en el que los hacen soñar la publicidad y las películas de Occidente. Utilizan la vajilla de aluminio o de plástico, beben cerveza o Coca-cola. Se acuestan en los restos de láminas de espuma de polietileno y llevan puestas camisetas impresas a la americana. Bailan músicas

sincréticas donde sus ritmos tradicionales entran en una orquestación procedente de Norteamérica.

De esta manera, para lo mejor y para lo peor cada humano, rico o pobre, del Sur o del Norte, del Este o del Oeste lleva en sí, sin saberlo, el planeta entero. La mundialización es a la vez evidente, subconsciente, omnipresente (1999, p. 36).

En este sentido, “si la modernidad se define como fe incondicional en el progreso, en la técnica, en el desarrollo económico, entonces esta modernidad está muerta” (Morín, 1999, p. 38). En relación con ello, la comunicación en expansión es narradora de la historia, deberá considerarse con Morín, no a partir de una perspectiva lineal; más bien, la historia implica turbulencias, bifurcaciones, desviaciones. “La historia es un complejo de orden, de desorden y de organización. Obedece a determinismos y azares donde surgen sin cesar el ruido y el furor. Tiene siempre dos caras opuestas: civilización y barbarie, creación y destrucción, génesis y muerte” (Morín, 1999, p. 45).

De esta forma, el universo de hoy no obedece a un orden impecable, sino más bien a una dialógica entre orden y desorden desde donde surgen además nuevas incertidumbres. Sin embargo, asegura Morín, no son altos los niveles de comprensión de todo aquello que sucede en la Tierra. “La comunicación triunfa; el planeta está atravesado por redes, faxes, teléfonos celulares, modems, Internet. Y sin embargo, la incompreensión sigue siendo general. Sin duda, hay grandes y múltiples progresos de la comprensión, pero la comprensión sigue siendo aún más grande” (1999, p. 50).

Lo que sucede es que ninguna técnica de comunicación, del teléfono a la Internet, está diseñada para comprender. “La comprensión no puede digitarse” (1999, p. 51). Es posible, entonces, asegurar, desde Morín que no toda comunicación conlleva a la comprensión, si por comprensión se asume un proceso que va más

allá de la transmisión y de la simple inteligibilidad de los objetos; esta es la primera condición, necesaria para la comprensión, pero no lo es todo.

Se trata de pensar una comunicación en expansión hacia la comprensión de la situación humana, incluyente de procesos de intersubjetividad, de empatía, de identificación y de proyección. Se trata “es de la búsqueda comunicativa de la coexistencia de las diferencias, sin que la única opción sea la eliminación del que piensa diferente” (Navarro, 2010, p. 187). Como la comunicación, la comprensión no es solamente una cuestión propia de la objetividad. El problema no es saber que una persona tiene un metro setenta de altura y un peso determinado.

“Es una cosa más compleja en donde se deben entender las razones del individuo, el por qué de sus actos, y dicha comprensión humana es muy difícil y necesita entonces de una larga enseñanza a partir de las primeras clases y que es de una necesidad fundamental como podemos adelantar en las relaciones humanas, es decir la ética entre nosotros y también entre hermanos, padres, hijos, extranjeros” (Morín, 2002, p. 3).

Se propone así una comunicación en expansión no fragmentada, no encerrada en su oficio, no especializada. Más bien solidaria, ética (preocupada por el otro), global, compleja.

Ahora bien una comunicación para la complejidad, debe superar muchos obstáculos que se presentan en los procesos de comprensión, entre los que se encuentran, el ruido (que impide la transmisión de información y crea malentendido); la polisemia de una noción (que enunciada en un sentido se entiendo en otro); la ignorancia e irrespeto de los ritos culturales de otros sujetos; la incompreensión de otros argumentos u otras ideas diferentes, otras visiones de mundo; la imposibilidad de comprensión de una estructura mental a otra. El problema mayor de una comunicación en expansión para la comprensión es

considerarse el centro del mundo y considerar como secundario, insignificante u hostil todo lo extraño o lejano.

Ahora bien, al considerar la información como un concepto complejo (Morín, 1990) es necesario relacionarla con la física, la biología y la transmisión de mensajes, así lo sostiene el autor cuando afirma:

“...los aspectos surgidos de la Teoría de la información, el aspecto comunicacional y el aspecto estadístico, son como la pequeña superficie de un inmenso iceberg. El aspecto comunicacional no da cuenta para nada del carácter poliscópico de la información” (p. 50).

Se propone entonces, una comunicación en expansión desde la complejidad capaz de asumir el reto de comprender el conjunto de textos y contextos de los seres humanos, sus condiciones objetivas y subjetivas; sus debilidades y fortalezas; sus fragilidades, carencias, insuficiencias a través de las cuales es posible descubrir que todos los seres humanos tenemos necesidad de comprensión.

De igual manera, se propone una comunicación descentrada con respecto de los sujetos mismos, en búsqueda de una comprensión hacia los demás a partir de la complejidad humana, tal como lo afirma Morín: “las culturas deben aprender unas de las otras y la orgullosa cultura occidental que se estableció como cultura enseñante debe también volverse una cultura que aprenda. Comprender es también aprender y reaprender de manera permanente” (1999, p. 57).

Tal como se lee en la cita, la comprensión entre sociedades supone sociedades democráticas abiertas, lo que quiere decir que el camino de la comprensión entre culturas, pueblos y naciones pasa por la generalización de las sociedades democráticas abiertas.

La comunicación, y con ella la democracia, entra en juego porque los seres humanos son más que un proceso reproductor de la especie; más bien, son interacción y generadores de cultura. Una comunicación generada desde la negación de los autoritarismos dará como resultado un sistema democrático basado en la diversidad humana. Esto lo expresa Morín de la siguiente manera:

“a diferencia de las sociedades democráticas, que funcionan gracias a las libertades individuales y a la responsabilidad de los individuos, las sociedades autoritarias o totalitarias colonizan los individuos que no son más que súbditos; en la democracia el individuo es ciudadano, persona jurídica y responsable que, por un lado, expresa sus deseos e intereses y, por el otro, es responsable y solidario con su ciudad” (1999, p. 60).

Teniendo como referencia lo anteriormente expuesto, el autor propende por la generación de una ciudadanía democrática basada en la diversidad y en los antagonismos. La propuesta de este capítulo será pensar la comunicación en expansión desde la diversidad de intereses y de ideas en la escuela y en el aula. De igual forma, la democracia que concibe Morín, aplicada al marco de la escuela y la educación, se basa en el respeto de la diversidad, es decir, la democracia no se puede identificar con la dictadura de la mayoría sobre las minorías;... ella debe incluir el derecho de las minorías y contestatarios a la existencia y a la expresión, y debe permitir la expresión de las ideas marginadas. Así, como hay que proteger la diversidad de las especies para salvar la biósfera, hay que proteger la de las ideas y opiniones y también la diversidad de las fuentes de información y de los medios de información (prensa y demás medios de comunicación), para salvar la vida democrática (Morín, 1999, p. 60).

Las palabras del autor citado, apuntan a re-pensar la humanidad, su realización, que en el orden de ideas que se han propuesto hasta el momento, tendría que ver con, entre otros infinitos elementos, la libre expresión de ideas por parte de los individuos.

A manera de conclusión (inacabada por supuesto), la relación entre comunicación y complejidad puede plantearse desde lo que Morín (1977) proponía como dificultad a superar. La idea es afrontar el entramado, el juego infinito de interretroacciones, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción. El nuevo paradigma de la complejidad propone sustituir el paradigma de la disyunción/reducción/unidimensionalización por un paradigma de la distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. Un pensamiento mutilante conduce a acciones mutilantes (Morín, 1994). De igual forma, una comunicación reduccionista, absolutista, excluyente, mutilante, conduce a acciones humanas con características similares. De allí, la necesidad que existe en el mundo de hoy tecnificado e instrumentalizado, especializado y unidimensionalizado, de re-pensar la comunicación, de redefinirla, de re-teorizarla. Que se considere en expansión por su carácter de práctica social.

En síntesis, se propone una comunicación en expansión, que pensada desde Morín, es imposible sustentarla a partir de la doctrina y el dogmatismo. Eso sería alimentar la enfermedad que ha creado la simplificación generada por la tecnología, la deshumanización ocasionada por la hiper-simplificación.

Una comunicación encerrada en sí misma, disyuntiva y excluyente es fósil, es patología (mutilación). Hace parte de un pensamiento incompleto, de un pensamiento pre-histórico. Sólo el pensamiento complejo permitiría civilizar nuestro conocimiento” (Morín, 1990, p. 35). La patología del saber (Morín, 1986, p. 21) no es otra cosa que la parcelación del saber, que la disyunción entre las ciencias, la separación entre las ciencias físicas, las ciencias biológicas y las ciencias humanas (1986, p. 20), o lo que es igual la disciplinariedad cerrada, el acto de ignorar otro saber existente. Tal como lo asegura Morín (1986), finalmente lo que se halla implicado y reproblematicado, en y por el conocimiento del conocimiento, es cualquier relación entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo, aspectos todos en donde la comunicación es imposible que deje de existir.

AUTORES CONVOCADOS

Abruzzese, A. (2004). Cultura de masas. Cuadernos de Información y Comunicación, 9, 189-192.

Alzate Piedrahita, M. V., Arbelaez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. Á., Romero Loaiza, F., & Gallón, H. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 - 16.

Armas Ramirez, N., Lorences González, J. y Perdomo Vázquez, J.M. *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Camagüey: Universidad Pedagógica "Félix Varela", 27 p. 2003. (En soporte electrónico).

Aumont, J. *La Imagen*. Ed. Paidós. Barcelona. 1992.

Bautista García-Vera, A. (2000). "Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado" *Revista de Educación*, 322, pp. 167 - 188

Bautista García-Vera, A (2001) *Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa*, en Area, M. (coord) *Educación en la Sociedad de la Información*. Col. Aprender a ser. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 179-213.

Ball, J.S, (comp.). (1994). Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Ediciones Morata. España.

Bruner, J.(1994) *Realidad mental y mundos posibles* . Ed. GEDISA, Madrid.

Díaz, F. y Tapia, A. (1999). *Mediación. Herramientas para trabajar en mediación*. México: Paidós.

Dudet, Lions. C. (1999). Psicología política del fin de milenio: sociopsicología del conocimiento. *Revista Psicología Iberoamericana*, Vol. 7, No.3 México.

Deleuze, G. (1987) *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio.

Chan Núñez, M. E. (2010). La comunicación como mediación entre la tecnificación y la virtualización de las instituciones educativas. *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, nº 6 , 65-89.

Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica*. Ed. Aique. Bs. As

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI.

Foucault, M. (1979): *Microfísica del Poder*. Madrid. La Piqueta

- Foucault, M.: (1981) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Pensamiento contemporáneo 7, Barcelona. Paidós/I.C.E.-U.A.B, Introducción Miguel Morey
- Foucault, M. et. al. (1991): Espacios de poder. *Genealogía del Poder*, nº 6, Madrid. Ediciones de La Piqueta
- Foucault, M. (1993). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto.
- FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias de poder: Obras esenciales, volumen II*. (F. Á. Varela, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974- 1975)*. 2000. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (M. Morey, Trad.) Madrid: Alianza.
- García P., M. (2003). MEDIACION PEDAGOGICA EN LA EDUCACION A DISTANCIA. *REVISTA CIENCIAS MATEMATICAS* , 1-9.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos, lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid. Morata
- Gimeno Sacristán, J. (1999): Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. *Revista electrónica Heuresis*, vol.2, nº1. <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html> (consulta 15- 03 - 06)
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gómez, a. i; Barquín ruíz, j. y Angulo Rasco, F. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente, política investigación y práctica*. Madrid: Akal/Textos
- Herrera P., A. F. (2009). Impacto de las aulas virtuales como mediación pedagógica en las asignaturas presenciales de pregrado del Departamento de Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada. *Revista Educación y Desarrollo Social* , 78-87.

Landaverde y Trejo, j. (2006). MODELO DIDÁCTICO MEDIACIONAL PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS. *Virtual Educa* , 1 - 14.

Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2003). *Educar en la era planetaria*. gedsa.

Morin, E. (2002, septiembre). Transcripción de la conferencia plenaria: ética y globalización. Buenos Aires. Disponible en: HYPERLINK "<http://www.edgarmorin.org/Portals/0/etica%20y%20glogalizacion.pdf>"

_____ (1999). La cabeza bien puesta: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. HYPERLINK "<http://www.monografias.com/trabajos5/cron/cron.shtml>" Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

_____ (1999). Los siete saberes necesarios a la HYPERLINK "<http://www.monografias.com/Educacion/index.shtml>" educación del futuro. París. Organización de las Naciones Unidas para HYPERLINK "<http://www.monografias.com/Educacion/index.shtml>" la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.

_____ (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Editorial Gedisa.

_____ (1992). El Método IV. Las ideas. Madrid. Editorial Cátedra.

_____ 1986: Conocimiento del conocimiento, Editorial Seuil, nueva edición 1991.

Navarro, L. (2010). Entre esferas públicas y ciudadanía. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Ortiz, M., A. M. (2006). Las Fronteras entre poder, estado y medios de comunicación masiva desde la teoría crítica. *Estudios Fronterizos*, 7, 9-31.

Sánchez, Azuara Ma. E. y Anzaldúa, Arce Raúl. E. (s/f). El poder y la relación educativa. Fotocopias de escrito. U.P.N. México

Santibañez, J. (2010). Aula virtual y presencial en aprendizaje de comunicación audiovisual y educación. *Revista Científica de Educomunicación* , 183.191.

Smyth, J. (1991). "Una pedagogía Crítica de la práctica en el aula". *Revista de Educación*, nº 294, 275 – 300

Sierra P., I. (s.f.). Influencia de los ambientes mediatizados con instrumentos tecnológicos en el proceso de representación del conocimiento y de estructuración

cognoscitiva en estudiantes universitarios. *Primer Congreso Internacional de Educacion Medida con Tecnologias* , 1-19.

Vygotsky, L. 1934. *Comunicación y Lenguaje*. MIT Press. Cambridge. Ma 1986.

Vygotsky, L. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona