

Índice

Introducción.....	XI
Capítulo 1 Lengua y alfabetización: un acercamiento crítico	1
1. Conceptualización de la educación en México.....	4
2. La pedagogía crítica: ¿Proyecto educativo utópico?.....	5
3. El lenguaje y su dimensión social.....	7
4. Alfabetización crítica: una opción para la enseñanza de la lengua.....	9
5. La alfabetización como procedimiento operacional.....	12
6. Competencias comunicativas y pensamiento crítico: una aproximación...	14
7. La enseñanza de la lengua materna.....	16
Capítulo 2 El desarrollo de competencias comunicativas a través de la televisión y la escuela	22
1. El lenguaje: su aprendizaje y adquisición.....	23
<i>El desarrollo del lenguaje.....</i>	<i>24</i>
<i>Construcción de conceptos.....</i>	<i>25</i>
<i>La dimensión social del lenguaje. Lenguaje y conocimiento.....</i>	<i>27</i>
2. La competencia.....	30
<i>La competencia lingüística y comunicativa: los inicios.....</i>	<i>28</i>
<i>Competencia comunicativa, la definición.....</i>	<i>32</i>
3. Las competencias comunicativas en la escuela y en la televidencia.....	35
<i>a) La competencia áulica.....</i>	<i>36</i>
<i>b) La competencia televisiva.....</i>	<i>38</i>
4. Las representaciones.....	40
<i>La definición.....</i>	<i>41</i>
<i>Los significados en la representación.....</i>	<i>42</i>
5. Discurso.....	46
<i>Discurso institucional.....</i>	<i>48</i>
<i>El discurso pedagógico.....</i>	<i>50</i>
<i>Discurso televisivo.....</i>	<i>55</i>
6. Discurso social y televisivo.....	57
7. Texto.....	60
8. Mediaciones.....	61

Capítulo 3 La investigación de la comunicación: el problema de la recepción	64
1. Los estudios sobre la recepción: un breve vistazo	
a) Teorías de las ciencias sociales.....	65
1. <i>investigación sobre los efectos</i>	65
2. <i>Usos y gratificaciones</i>	67
b) Teorías humanísticas	
1. <i>Crítica literaria</i>	68
2. <i>Estudios culturales</i>	69
2. El receptor en el proceso de comunicación.....	71
3. El receptor en el contexto cultural.....	73
4. La audiencia.....	74
5. Comunidad interpretativa.....	75
6. El proceso de recepción en el niño.....	76
<i>Desarrollo cognitivo y recepción infantil</i>	77
7. La recepción televisiva y escolar: la ubicación del objeto de investigación..	81
Capítulo 4 La investigación de las competencias comunicativas desde la interdiscursividad	83
1. El campo de la C/E desde la epistemología: las interrelaciones.....	87
2. El campo de la C/E supuestos teóricos.....	89
3. El campo C/E desde la práctica: experiencias empíricas.....	91
4. La articulación de C/E.....	93
5. La ubicación de mi objeto de investigación desde la C/E.....	95
Capítulo 5 La constitución de la C/E: acercamientos empíricos	101
1. La educación desde la mediación y la recepción: procesos de comunicación.....	102
2. Educación para la recepción: procesos de comunicación y reconfiguración de espacios de socialización.....	105
3. La C/E como una propuesta curricular.....	113
Capítulo 6 Acercamiento metodológico	121
1. El estudio de las competencias comunicativas desde los discursos.....	126
<i>La estructura del método</i>	127
<i>Las competencias comunicativas como eje metodológico</i>	129
<i>La articulación de los ejes: la construcción de sentido</i>	130

<i>El discurso como unidad de análisis.....</i>	133
<i>El análisis del significado.....</i>	135
2. Dos escuelas, dos grupos sociales: diseño del acercamiento empírico.....	137
<i>Las producciones textuales: la escritura y las competencias comunicativas</i>	143
<i>Las producciones textuales: la gramática visual.....</i>	143
<i>Dos formas de recepción: la nota informativa y la caricatura.....</i>	144
<i>Las maestras como mediadoras e informantes clave.....</i>	145
<i>Temporalidad.....</i>	146
Capítulo 7 Mediaciones, campos de fruición y representaciones: el contexto infantil	147
1. Los procesos escolares: representación de la lectura y la escritura en los niños.....	148
<i>Información general de los niños.....</i>	152
<i>Mediaciones y campos de fruición.....</i>	153
2. Las maestras como mediadoras.....	160
Capítulo 8 Niños y escritura: la escolarización de los discursos sociales	163
1. La escritura: práctica sociocultural, elemento de la alfabetización.....	164
<i>¿Cómo escriben nuestros niños?.....</i>	165
2. Acercamiento empírico: escríbeme un cuento.....	166
<i>El cuento como género y narración.....</i>	169
<i>Modelos mentales, héroes, dicotomías: principios identitarios.....</i>	171
<i>La resignificación del contexto infantil en los cuentos.....</i>	175
<i>La celebración social: eje de la socialización.....</i>	178
<i>La temática televisiva y los cuentos.....</i>	178
<i>Las competencias comunicativas en los cuentos.....</i>	179
3. La escritura es más que sintaxis y ortografía.....	181
4. Las competencias comunicativas y la alfabetización.....	184
Capítulo 9 La recepción televisiva infantil y la construcción discursiva	186
1. La televisión y la escuela: mensajes y recepciones.....	189
<i>Televisión y aprendizaje.....</i>	190
<i>¿Cómo aprendemos de la televisión?.....</i>	191
<i>La significación en la televisión.....</i>	192
<i>La representación televisiva.....</i>	194
2. La recepción infantil: acercamiento empírico.....	195

Capítulo 10 La construcción de la gramática visual para el desarrollo de la competencia comunicativa	205
Capítulo 11 La enseñanza del español en el nivel básico: el Plan '93	210
1. Modernización educativa: funcionalismo comunicativo.....	211
2. De la gramática a la comunicación.....	219
Capítulo 12 La pedagogía crítica, una opción para la liberación	221
1. La pedagogía desde la etimología.....	222
2. Pedagogía crítica: articuladora de la liberación.....	223
3. Ejes de la pedagogía crítica.....	225
<i>La postura epistemológica de la pedagogía crítica.....</i>	225
<i>Ejes de la pedagogía crítica.....</i>	226
4. Pedagogía Crítica de las Competencias Comunicativas (PCCC).....	233
<i>Las competencias comunicativas y los procesos de escolarización.....</i>	234
<i>Las competencias comunicativas como esquemas.....</i>	237
<i>Las competencias comunicativas: los haceres y los saberes.....</i>	238
<i>Estrategias de la Pedagogía Crítica de las Competencias Comunicativas...</i>	239
Capítulo 13 El currículum y la Pedagogía Crítica de las Competencias Comunicativas	250
1. La Comunicación/Educación en el currículum.....	252
2. Educación para los medios.....	253
3. La transversalidad curricular para el desarrollo de las competencias comunicativas.....	258
4. La transcurricularidad para el desarrollo de las competencias comunicativas.....	260
Conclusiones.....	262
Anexos.....	273
Bibliografía.....	293

A Deni Itzel

*Por todo el tiempo
que te he robado*

*A todos los niños que colaboraron conmigo
Aprendí mucho de ustedes*

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por su apoyo y confianza para la realización de mis estudios de Doctorado. Ahora me toca a mí colaborar para el fortalecimiento y engrandecimiento de México.

Reconozco la labor de todos mis profesores: ¡gracias por enseñarme nuevamente a pensar!

A las instituciones que en su momento me apoyaron con mis estudios: Universidad del Valle de Atemajac, Universidad de Guadalajara e Instituto Superior de Docencia para el Magisterio. Gracias por creer en mí.

Agradezco a los directores de las primarias y a las maestras que tan entusiastas colaboraron con mi proyecto. Sin ellos, este trabajo no sería posible.

A lo niños, por darle frescura a este trabajo, gracias por su apoyo y disposición.

Finalmente, al Dr. Guillermo Orozco le agradezco el tiempo, su conocimiento, su paciencia en el arduo camino académico en el que me acompañó. Su pedagogía y compromiso me ayudaron a ver la educación de manera distinta. Gracias de corazón.

Introducción

Durante todo mi trayectoria académica me he preocupado por la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna. A partir de uno de los congresos de investigación educativa en nuestro país, me percaté que estaba enseñando bajo un enfoque gramatical, totalmente tradicional. De ahí comencé a buscar nuevos acercamientos para la enseñanza de la lengua y me encontré con el enfoque de las competencias comunicativas.

Este enfoque me permitió ir explorando por nuevas vetas de la teoría lingüística la cual, tampoco conocía. Así, mi trabajo de maestría lo realicé desde esta perspectiva. Cuando entré al doctorado, todavía persistía esta insistencia en mí, de forma tal que en el proyecto de investigación, el marco teórico y el diseño de instrumentos tenían esta orientación. Sin embargo fue precisamente durante el doctorado que poco a poco mi visión fue cambiando. A partir de los seminarios de especialización, en particular el seminario denominado Pedagogía de la representación, me di cuenta que la enseñanza de la lengua, además de ser un hecho social, era un acto político. Yo ya había detectado y propuesto la necesidad de abordar la enseñanza de la lengua desde una perspectiva social, sin embargo, no sabía cómo hacerlo. La lectura de los teóricos críticos: Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren y Paulo Freire, entre otros provocaron en mí reflexiones, inquietudes y preguntas que me llevaron a cuestionar el concepto de las competencias comunicativas, valorar sus limitaciones y buscar una nueva manera de enfrentarme al problema que había planteado. El desarrollo de competencias comunicativas desde una perspectiva crítica, se había convertido en un reto.

Por otra parte me preocupaba la poca utilización de los medios de comunicación en el aula, así como la negación de los maestros de esta otra realidad con la que conviven diariamente los niños.

Así que repensé los supuestos de investigación bajo los cuales trabajaría: La articulación entre la recepción televisiva infantil y la alfabetización sientan las bases para nuevas estrategias de enseñanza de las competencias comunicativas, las

cuales dependen de las interacciones sociales de los niños, así como de las instituciones en las que conviven. La alfabetización, por su parte, no puede ser más una práctica hegemónica, debe considerar nuevas formas de leer la realidad y de construir el mundo. La alfabetización crítica se acerca a este proyecto utópico. El rescate del pensamiento utópico es esencial dentro de la pedagogía crítica. El pensar de esta manera los problemas de investigación marcan y delimitan la preocupación por el cambio de la sociedad y de los individuos hacia formas más libres y democráticas de actuar.

Finalmente, las competencias comunicativas y las mediaciones son estructuras para la actuación que permiten el diálogo, la negociación de significados y la co-construcción discursiva. El estudio de dichas estructuras facilitan la comprensión, desde los sujetos y sus actuaciones, de sus construcciones y representaciones que de una u otra manera están presentes en el momento de significar y reconstruir significado.

De ahí surgieron las preguntas de investigación: ¿Cómo puede articularse el desarrollo de las competencias comunicativas con la alfabetización crítica? ¿Cómo partir de las competencias comunicativas ya desarrolladas en los niños para el desarrollo de un pensamiento crítico? De estas preguntas generadoras se desprenden preguntas más particulares: ¿Cómo se interrelacionan los macrodiscursos sociales (el escolar alfabetizador y el televisivo) con los microdiscursos (las representaciones de los sujetos) en la recepción y producción de significados en los niños? ¿Qué papel desempeñan las competencias comunicativas en este proceso?

De esta forma, la alfabetización múltiple dentro de la escuela primaria se había convertido en el marco de referencia dentro del cual ubicaría teóricamente mi trabajo de investigación.

Intuitivamente comencé el acercamiento al campo desde una perspectiva etnográfica, y aún estaba aferrada a trabajar las competencias comunicativas de los niños, a la par, continuaba con las lecturas. Los autores que abordan el tema

estaban, la mayor de las veces, de acuerdo con sustentar la importancia de enseñar la lengua materna a partir de esta perspectiva. Pero cuanto más avanzaba en el análisis y diversificaba mis lecturas me di cuenta que la enseñanza de las competencias comunicativas era una postura funcionalista, que no puede empatarse con una teoría crítica. Me estaba topando con un obstáculo epistemológico sumamente importante. ¿cómo resolver la contradicción? Analicé nuevamente los planteamientos teóricos sobre las competencias comunicativas y me di cuenta del problema: se centran en la comunicación unilateral, en la exteriorización de mensajes en situaciones específicas. Por su parte, una alfabetización crítica implica un diálogo interno del sujeto (subjektivación), la exteriorización de ideas (objetivación) y la interacción no con uno, sino con varios sujetos. De ahí que revisé nuevamente los datos que tenía hasta ese momento para revirar la perspectiva de mi trabajo.

Estas inquietudes poco a poco se concretizaron en la comprensión de la construcción de representaciones de discursos sociales en los niños, así como en las habilidades que intervienen en los procesos de recepción infantil. Desde esta visión fui armando constructos teóricos que pueden aportar algunas explicaciones sobre la recepción y la producción de discursos.

La tesis aporta un trabajo que bien puede ubicarse en un nuevo campo en emergencia: Comunicación/Educación. Durante la revisión de trabajos para la elaboración del estado del conocimiento, así como de los enfoques de investigación de la educación y de la comunicación me percaté que los abordajes teóricos y metodológicos son predominantemente disciplinarios. Mi trabajo cuestiona estos planteamientos debido a que no le atribuyen una dimensión social y política a la construcción y abordaje de su objeto de investigación. En este sentido, mi trabajo puede ser pionero ya que no encontré ningún trabajo empírico que retome la alfabetización múltiple desde las competencias comunicativas.

Desgraciadamente, México es uno de los países que menos ha desarrollado la inclusión de la educación para la recepción en la escuela primaria. Los pocos trabajos se han quedado en esfuerzos loables como los cursos para la comprensión de los medios que ofrece la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional

para la Cultura y las Artes que no han repercutido en el currículum de una manera determinante como en Inglaterra, Australia o Canadá, o en la organización de grupos ciudadanos y de investigadores para el estudio de los medios, sus mensajes y la conformación de una nueva sociedad. De ahí mi interés de “poner el dedo en la llaga” y proponer nuevos enfoques emancipadores.

Por otra parte, tengo un especial empeño por transformar las actuales prácticas docentes desde en mi entorno, en beneficio del desarrollo integral del individuo. Nuestro estado es uno de los más rezagados en educación (tiene el lugar 29 en el rango nacional). Por ello, la importancia de diseñar estrategias basadas en la teoría, que colaboren con el mejoramiento de la educación y la liberación del sujeto desde el sujeto mismo.

Por otra parte, el acercamiento metodológico tuvo que ser construido a partir de la articulación que me estaba proponiendo, por ello, utilicé tanto elementos de la teoría de la recepción, principalmente los conceptos de mediación y campo de fruición, como el análisis del discurso y la semiótica. Esta combinación de técnicas tuvo una ventaja: pude cruzar información y resultados desde la producción y recepción de discursos, y analizar representaciones a partir de dichas actividades. Valga este acercamiento para investigaciones futuras dentro del campo Comunicación/Educación.

El trabajo empírico a la par que el teórico fue conformando mi inclinación hacia la utilización de la pedagogía crítica como eje en torno al cual debería construirse, tanto el análisis como una propuesta para la reconfiguración y el replanteamiento de la enseñanza del español como lengua materna. Así la inclusión de la dimensión social y crítica en el trabajo se hizo indispensable. Me fui dando cuenta que cualquier propuesta pedagógica debe surgir de la manera en que los sujetos reconstruyen y construyen su realidad. Así fue como se elaboró la última parte de trabajo en la cual se presenta la pedagogía crítica para el desarrollo de las competencias comunicativas.

A partir de lo ya expuesto organicé la disposición de los capítulos de este trabajo, los cual abordaré a continuación.

El lector encontrará en el primer capítulo un marco de referencia general en torno a la perspectiva teórica sobre la enseñanza de la lengua y la alfabetización, para justificar el objeto de investigación. En el segundo capítulo se aborda el marco teórico-referencial que guió la elaboración de los constructos, los supuestos y la metodología de la investigación. En el tercer capítulo se encuentra una breve descripción de los estudios de recepción dentro de la teoría de la comunicación. Estos tres apartados sirven de preámbulo para establecer la relación entre la comunicación y la comunicación. El resultado es una reflexión en torno a un nuevo campo disciplinario: Comunicación/Educación, mismo que sirve para ubicar mi objeto de investigación y realizar el recorte pertinente para la revisión del estado del conocimiento, lo que se presenta en el quinto capítulo. Esta parte cierra con el apartado metodológico en donde se explica la perspectiva cualitativa a utilizar: el enfoque etnográfico y el análisis del discurso como método; además el acercamiento a las escuelas y a los niños, sujetos de investigación de este trabajo.

Posteriormente se presenta el trabajo empírico realizado. El capítulo siete a manera de contextualización aborda los procesos de mediación y los campos de fruición que cruzan a los niños. Este acercamiento me ayudó a comprender y guiar el análisis de la producción y recepción infantil. El capítulo ocho se enfoca al análisis del discurso infantil y las representaciones de discursos sociales en los niños. Este punto se enfoca a la producción infantil. El capítulo nueve analiza la televidencia infantil desde un análisis de la recepción. El siguiente capítulo es de control metodológico en donde se explora un poco en la gramática visual de los niños. El capítulo once se enfoca a una análisis crítico del currículum para comprender un poco más los procesos de enseñanza de la lengua en la educación básica, así como las posibilidades de integrar la educación para la recepción en el plan de estudios.

La propuesta pedagógica que surge de este acercamiento empírico se ubica en los dos últimos capítulos. Desde el inicio de mi investigación, tenía la idea de que la indagación serviría para diseñar algunas propuestas para la enseñanza de la

lengua desde una perspectiva más comprometida. Una vez que comprendí algunos de los procesos de producción y construcción de sentido, creí pertinente organizarlos en una propuesta pedagógica. En el capítulo 12 se plantea la posibilidad de una pedagogía crítica para la enseñanza de las competencias comunicativas. El capítulo 13 sugiere algunos ejes para el diseño de estrategias para el uso de la televisión para el desarrollo de competencias comunicativas desde el currículum.

En general, el trabajo pretende ser una propuesta que ayude a construir nuevas perspectivas para el estudio de la recepción desde el niño, así como subrayar la importancia de la enseñanza de la lengua materna desde posturas más críticas, todo ello con el único fin de colaborar en la construcción de un nuevo hombre.

Capítulo 1

Lengua y alfabetización: un acercamiento crítico

Capítulo 1

Lengua y alfabetización: un acercamiento crítico

La enseñanza de la lengua materna en el ciclo escolar básico se ha abordado principalmente desde las perspectivas gramatical, estructural y últimamente comunicativa. Las dos primeras resaltan el estudio del funcionamiento y estructura de la lengua en sí misma. La perspectiva comunicativa privilegia la lengua en su contexto social. No obstante, en cualquiera de los tres enfoques se ha ignorado su trascendencia social: por medio del código lingüístico adquirimos cultura, socializamos, construimos arte y nos hacemos conscientes de la realidad.

Sin embargo, los programas escolares en México no han incorporado el estudio de los medios de comunicación, ya sea para comprenderlos o para cuestionarlos. A lo sumo toman sus contenidos para analizar su formato; asumen a la televisión como medio-instrumento de la tecnología para hacer “más efectiva” la enseñanza: “La televisión se reduce, en el mejor de los casos, a su uso como pura herramienta técnica para reafirmar lo que se ve en clase. La televisión como problemática comunicativa y formativa no aparece aún en el escenario docente indagado” (Lizarazo Arias, 2001b: 28). La Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsa el uso de videos educativos y el uso de la televisión, a partir de los proyectos Edusat (Educación Satelital) y el Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa (CETE).

Por este motivo es ineludible analizar cómo la escuela primaria aborda la enseñanza de la lengua materna, bajo el supuesto de que ignora la lengua como conformadora de pensamiento crítico, además de su importancia en la construcción de la sociedad. De los medios, ignora su irrupción en la vida cotidiana. Es entonces relevante incluir la alfabetización para los medios, específicamente de la televisión, como un instrumento que propicia el desarrollo de algunas competencias comunicativas que, a su vez, favorecen el desarrollo de la lengua materna y el pensamiento crítico del niño. La inclusión de la televisión en el desarrollo de competencias comunicativas del niño propicia una nueva perspectiva en torno a la enseñanza de la lengua materna desde la alfabetización múltiple.

A lo largo de la historia, la enseñanza de la lengua materna se ha desvinculado de la realidad, centrando su práctica en el análisis morfosintáctico. Este hecho ha ubicado a la enseñanza de la lengua en una reflexión sobre la misma, cargada de contenidos teóricos. Desgraciadamente cuesta mucho trabajo trascender esta práctica, así la lengua pocas veces se ha visto como un vehículo para el pensamiento y como una herramienta para la reflexión y el análisis de la realidad dentro de la escuela, es decir, en su dimensión cognoscitiva y social.

Este es uno de los motivos por los cuales en el presente trabajo de investigación se rescatarán los ámbitos cognoscitivo y social en la enseñanza de la lengua, lo que conlleva a abordar dos dimensiones: la micro y la macro. Consideraré la dimensión micro como el ámbito cognoscitivo del sujeto, en especial sus procesos de recepción para la construcción de representaciones. En la dimensión macro analizaré las representaciones sociales y cómo los niños arman discursos sociales más amplios. La forma de recuperar dichas representaciones y recepciones será por medio de las actuaciones específicas de los sujetos. En contra parte a la actuación, las competencias comunicativas se manifestarán como las estructuras que sustentan las construcciones discursivas infantiles.

El desarrollo del sujeto no puede ceñirse a un área del conocimiento, ni fraccionar el mismo en asignaturas o materias. Las propuestas actuales para la alfabetización incluyen el conocimiento y manipulación de varios lenguajes para el desenvolvimiento de diferentes inteligencias y habilidades. De ahí que la lengua materna no se pueda constreñir a la enseñanza de la gramática, la lectura y la escritura, sino que debe abarcar otros lenguajes, contextos y experiencias que enriquezcan el capital cultural de los niños y, en consecuencia, la posibilidad de criticar y transformar su realidad circundante.

En suma, se trata de cuestionar el papel tradicional y acrítico de la enseñanza de la lengua materna, así como su disociación de la realidad. De hecho, también es importante valorar el papel del actual enfoque comunicativo-funcional de la enseñanza de la lengua, así como la trascendencia de valorar a la televisión como un apoyo para la alfabetización crítica del sujeto.

En los siguientes apartados el lector encontrará una problematización en torno al presente objeto de investigación; se presentan las condiciones actuales de la enseñanza del español en México y, en contra parte, la posibilidad de un nuevo enfoque crítico para la misma.

1. Conceptualización de la educación en México

La institución educativa en nuestro país se caracteriza por inculcar el conocimiento y formar para el trabajo; por colaborar con el Estado para alcanzar el orden social y homogeneizar la cultura. El currículum escolar se conforma de tal forma, que propicia la llamada dualización social (Flecha, 1994), en donde el éxito social está destinado para “los mejores”, para los que tienen acceso a mayor capital cultural, quienes pueden obtener el poder simbólico. En contra parte, aquellos que no cuentan con el capital, ni económico ni cultural, están destinados al fracaso ya que les es casi imposible acceder al poder. En la actualidad, esta brecha se abre todavía más con la crisis económica que impide la adquisición del capital cultural y simbólico que mueve las relaciones sociales y económicas en el mundo. En la educación, la consolidación de la educación privada en México ha contribuido a la adquisición de estos capitales, incidiendo en la apertura de la brecha entre una clase social y otra. Con esto no afirmo que la educación privada sea mejor que la pública, sino que consolida prácticas simbólicas más complejas por ejemplo, la tecnologización de las actividades educativas, la movilidad estudiantil, el manejo de otros idiomas, etc.

El currículum de la educación primaria en nuestro país, producto de la Reforma Educativa a la Educación Básica (1993-1994) se fundamenta en las posturas educativas internacionales, propuestas por la OCDE y la UNESCO. En general, el objetivo que se persigue con la educación básica es el desarrollo de diferentes competencias en los niños, en las distintas áreas de conocimiento además de su vinculación con la vida cotidiana. La orientación curricular que prioriza el desarrollo de competencias *para el trabajo y para la vida* se asienta en la adquisición de modos genéricos de actuar, los cuales “producirán un potencial flexible y transferible, en vez de actuaciones específicas. En consecuencia, estos modos

genéricos tienen su estructura profunda en el concepto de entrenabilidad” (Bernstein, 1998: 88). El adquirir habilidades para el trabajo y para la vida permitirá la supervivencia de los individuos, al adaptarse para recibir entrenamiento constantemente. Pero esta dinámica da por resultado según Bernstein, una identidad vacía, ya que los individuos se reconocen

mediante las materialidades de consumo, sus distribuciones y sus ausencias... los productos de mercado transmiten los significantes mediante los cuales se construyen las estabildades, las orientaciones, las relaciones y las evaluaciones... El campo recontextualizado especializado produce y reproduce los conceptos imaginarios de trabajo y de vida que abstraen esas experiencias de las relaciones de poder de sus condiciones vividas y niegan las posibilidades de comprensión y de crítica (Bernstein, 1998: 88).

En consecuencia, el trabajar un currículum nacional, bajo el objetivo de desarrollar competencias, puede derivar en la formación de personas dóciles, pragmáticas, hábiles para resolver problemas, para ajustarse al trabajo mas no para transformar su entorno. Ante este contexto, en el futuro escolar desde una perspectiva crítica, no sería un currículum nacional¹. La alternativa podría ser la elaboración del currículum flexible y/o regional, el cual debe conceptualizarse de otra manera, de tal suerte que la educación formal asuma manifestaciones diferentes a las que conocemos: democráticas, de participación social, con un enfoque local y global. Y para ello, es conveniente regresar a la manera en que se están planteando los contenidos, destrezas y habilidades, en este caso, en las competencias comunicativas.

2. La pedagogía crítica: ¿Proyecto educativo utópico?

En la sociedad actual, el poder está disperso en las redes globales, en los códigos de información, en las imágenes de representación y en el Estado y sus instituciones. Bajo esta reconfiguración y reubicación del poder es más difícil identificar las

¹ Ya que responde a una ideología neoliberal bajo políticas neoconservadoras. El currículum nacional se sustenta en el “miedo al otro”, debido a que se protege por medio de las prácticas normalizadas, estandarizadas. La flexibilidad curricular es tenue, por ejemplo en México la materia Historia y geografía regional en la primaria, es una vuelta al fortalecimiento del patriotismo/regionalismo. Por lo tanto, no podemos hablar de una flexibilización o apertura curricular, sino más bien de un refuerzo al neoliberalismo. (cf. Apple, 2002).

estructuras que sustentan las relaciones de poder así como comprender su funcionamiento. Por ello, una pregunta obligada en el contexto educativo es ¿de qué manera la escuela está colaborando en el establecimiento y sustento de las redes de poder y de qué manera aquélla puede generar en los estudiantes una postura de resistencia, para cambiar las condiciones actuales de producción del conocimiento y del poder?

Si “las identidades fijan el poder en algunas zonas de la estructura social y desde ahí organizan su resistencia” (Castells, 1998: 399) qué tanto la escuela colabora en la conformación de proyectos de identidad, mismos que posibiliten el cambio en la producción de los códigos culturales, ello para movilizar símbolos encaminados hacia la construcción de una nueva sociedad. Esta es una pregunta que se responderá a lo largo de la presente investigación.

En este contexto, la pedagogía crítica como marco de referencia sirve en la construcción de categorías de análisis para examinar el papel del individuo como productor y lector de textos culturales. De acuerdo con esto, tanto el maestro como el alumno deben desarrollar la capacidad para teorizar su entorno, identificar los discursos y a su vez identificarse con aquellos grupos con los que tienen preferencias ideológicas similares y “rehacer las normas culturales y sociales” (McLaren, 1994: 27).

Al momento de teorizar un problema desde la perspectiva crítica, podemos quedar en la esfera teórica o bien no trascender el nivel de la *praxis* (en el sentido marxista del término) por ello, en el proceso educativo, tanto maestros como alumnos deben superar la praxis comprendida sólo como la dialéctica entre la teoría y la práctica, ambos deben elevarse a un nivel de narración y producción de sentido. Así se puede conceptualizar la educación como la posibilidad del individuo de construir sus propias subjetividades y procesos de negociación simbólica.

Ya en la práctica, la pedagogía crítica implica un currículum que desarrolle en los individuos habilidades, estrategias, competencias y actitudes de comprensión, producción, identificación y crítica de códigos simbólicos. Estas habilidades y

actitudes deben permitir a los maestros y alumnos por una parte, oponer resistencia a las actuales manifestaciones de poder y por otra, dar el poder a los individuos que no lo tienen (*empoderamiento*). Este proceso implica no sólo modos formales de educación sino también modos informales, así como disposiciones y competencias para educar en la inestabilidad social, aspectos que no cubren los currícula flexibles o nacionales actuales lo que me permite cavilar en una forma alternativa para la generación de nuevas manifestaciones educativas.

Dentro de la pedagogía crítica, ¿qué papel representa la enseñanza de la lengua, cómo colabora en el desarrollo del pensamiento crítico? Responder a esta pregunta reviste de compromiso social el trabajo de investigación que realizo. Ayuda también a explorar el sentido crítico de los niños y maestros así como las potencialidades para su desarrollo. En suma, la relación entre el lenguaje y la construcción de la realidad es relevante para los teóricos de la pedagogía crítica.

3. El lenguaje y su dimensión social

La hipótesis Sapir-Whorf explica la relación entre el lenguaje y conocimiento y lenguaje y realidad. Sapir afirma que el lenguaje de una comunidad organiza su experiencia y configura su mundo y su realidad social. El lenguaje actúa sobre la forma en que la sociedad percibe la realidad. A Sapir (1992) le interesa el papel activo del lenguaje en el proceso de conocimiento y su relación con la configuración del pensamiento. También afirma que el lenguaje no sólo influye en el conocimiento sino que, en cierta medida, lo determina. El lenguaje es una guía en la realidad social, una proyección inconsciente de las costumbres lingüísticas de la realidad. Estoy de acuerdo con el valor que Sapir le asigna al lenguaje como orientador de los sujetos en su camino al conocimiento.

Por su parte Whorf considera que articulamos la realidad por líneas que nos proporciona la lengua materna

la forma en que articulamos la naturaleza, la organizamos en conceptos y les atribuimos un significado viene determinada en gran parte por el hecho de que participamos en un convenio de organizarlos de este modo, un convenio que es válido para toda nuestra comunidad lingüística y que se

halla codificado en las estructuras de nuestro lenguaje (Whorf cit. por Schaff, 1982: 103).

Aunque estas posturas son cuestionables por su determinismo conceptual, se rescata el hecho que la lengua influye en la percepción de la realidad y en la manera en que adquirimos el conocimiento así como en nuestro comportamiento social, lo que no significa que determine toda nuestra concepción de la realidad. También subraya que el sistema lingüístico es una parte fundamental para la construcción del conocimiento humano, como instrumento de comunicación y para el procesamiento de la información gracias a su relación con el pensamiento.

Si el poder simbólico es el que predomina en la sociedad actual, se debe aceptar que los lenguajes adquieren relevancia. La escuela ha privilegiado la enseñanza de la lengua escrita sobre los demás lenguajes, incluso sobre el código lingüístico oral. En una sociedad en la cual la lengua escrita pasa a ser otro código y no por ello el más importante, -aunque sí uno de los más hegemónicos y de peso cultural y social- la alfabetización debe abarcar otras manifestaciones del lenguaje tales como los lenguajes visuales y audiovisuales; estos últimos utilizados con vasta sofisticación en la televisión. Cómo articula los diferentes códigos el receptor al decodificar un mensaje manifiesto a través de un lenguaje determinado, y qué consecuencias trae todo ello en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “El lenguaje no proporciona información al respecto. La relación entre imagen, lenguaje y contenido curricular ha sido cambiada drásticamente: el contenido curricular es transmitido vía imagen, mientras que el lenguaje proporciona información de tipo pedagógico: ‘qué hemos hecho’, ‘qué vamos a hacer ahora’, ‘qué es preferible hacer ahora’”. (Kress, 1999: 8, la traducción es mía).

El desarrollo de habilidades y estrategias para producir un “lenguaje de resistencia” que ayude a conformar identidades entre los individuos, y a su vez produzca proyectos de identidad, de esperanza, es una posibilidad para generar nuevos significados que colaboren a dar el poder a quienes no lo tienen.

Por medio del lenguaje se comprenden los procesos culturales en los cuales hemos sido formados, así como nos permite cuestionar y modificar el estado actual

de cosas. El lenguaje rige nuestra relación con la realidad, ya que estructura y constituye la experiencia humana, ordena el intelecto para aprehender la realidad, lo que provoca que cada comunidad lingüística tenga sus propias experiencias, elabore sus propios códigos simbólicos, modifique el mundo, forme sus representaciones. El lenguaje tiene una de sus materializaciones a través de la lengua materna, y ésta, además permite la subjetivación de la realidad. La lengua materna, por su parte, es un medio para que los individuos interactúen con el mundo de los signos.

4. Alfabetización crítica: una opción para la enseñanza de la lengua

Si se está de acuerdo con lo anterior, la pedagogía crítica debe generar un modelo de alfabetización crítica en el cual se puedan comprender las relaciones de poder y conocimiento de la sociedad; explicar la realidad y la manera en que se entretelen las contradicciones sociales y las redes de poder. La alfabetización crítica propicia que cada individuo/grupo construya su propio concepto de libertad, a través de la comprensión del sujeto en un ambiente social, y lo social, a su vez, insertado en lo histórico. La finalidad de una alfabetización crítica es proporcionarle al sujeto la habilidad para que construya sus propias prácticas sociales, culturales y simbólicas que sean explicables en sí mismas, y a su vez, que respeten la lógica del grupo social en el cual se generan.

En este sentido, la alfabetización crítica tendrá tres dimensiones:

1ª Desarrollar la competencia para decodificar mensajes en diferentes facetas: Hacer evidente lo no evidente, interpretar los silencios, el poder, la autoridad, la manera en que se legitiman determinados procesos.

2ª Desarrollar la competencia para codificar lenguajes, producir discursos y las propias representaciones de los individuos.

3ª Construir formas de resistencia a las estructuras de poder y posibilitar los cambios sociales.

Bajo esta visión, puedo afirmar que la escuela, específicamente en el área de la lengua, todavía no toma en cuenta los diferentes lenguajes y mediaciones a las

que está expuesto el estudiante. Sigue anclada en prácticas hegemónicas que la legitiman y la han legitimado como institución socializante y conservadora de la cultura dominante por medio de uno de sus códigos: la escritura.

A pesar de que la escritura es un código sumamente importante para el *empoderamiento* del sujeto, su didáctica se ha caracterizado por prácticas culturales también hegemónicas: la lectura, la gramática, la ortografía, etc. Con ello se ha alejado a la lengua de su función social. Además, muy difícilmente se piensa en otros lenguajes para el desarrollo de pensamiento crítico, a la par, por supuesto de la lectura y la escritura. En la era audiovisual, no se puede seguir sosteniendo este planteamiento. Hay que preparar a los niños para que respondan críticamente a los mensajes que reciben, en este caso los mensajes televisivos, y evitar que la televisión sea utilizada en el aula tan sólo como un medio didáctico. Es importante rescatar a la lengua de su función comunicativa para ubicarla en un contexto mucho más amplio, como herramienta para el análisis y la construcción de la realidad. A su vez, hay que repensar la incorporación a nuestra vida de nuevos lenguajes electrónicos que vuelven complejos los ya intrincados usos de dos de los lenguajes más comunes: la lengua escrita y la escritura (cf. McLaren, 1994).

La alfabetización, en el sentido más amplio (enseñar a codificar y decodificar diferentes mensajes, su comprensión y la actuación comunicativa), deberá permitir a los niños construir diferentes discursos a partir de distintos lenguajes.

Dentro de la diversidad y complejidad de discursos generados en las instituciones y en especial por los medios masivos de comunicación, ¿qué papel tendría una alfabetización crítica? Según McLaren, una alfabetización crítica en los medios de comunicación tendría que analizar el modo en que se realizan discursivamente los mensajes mediados en el momento en que las personas los rechazan o los incorporan como parte de sus prácticas sociales cotidianas

[para] crear comunidades de resistencia, esferas enfrentadas con lo público, y pedagogías de oposición que puedan resistir las formas dominantes de significación ofreciendo nuevos canales de comunicación, circuitos de producción semiótica, de codificación de la experiencia y perspectivas de recepción que desenmascaren el lazo político existente entre las imágenes,

sus medios de producción y de recepción, y las prácticas sociales que ellos legitiman” (McLaren, 1994: 164).

Ya en el trabajo dentro del aula, la alfabetización crítica podría ayudar a los estudiantes a ser más conscientes de su entorno, desarrollar un pensamiento complejo y tomar postura frente a la realidad. Asimismo, la alfabetización crítica prepararía a los alumnos para que elaboren sus propias categorías de análisis y de significación del mundo, ello para comprender y modificar discursos dominantes. En este sentido, ¿de qué manera los estudiantes están incorporando significados en su lenguaje a partir de los discursos mediatizados de la televisión, de la escuela y de la familia y qué categorías de análisis utilizan para hacerlo? ¿Están reproduciendo categorías de análisis o las están generando?

El proyecto de alfabetización descrito en la investigación de Moll (cit. por McLaren, 1994) refiere la manera como los alumnos incorporan sus conocimientos previos (familiares y sociales) a los conocimientos escolares, lo que les permite construir y generar conocimientos relevantes y críticos. Si transferimos esta experiencia a la enseñanza de la lengua, se puede incrementar conocimiento de diversos lenguajes y su desarrollo. Por ejemplo, la adquisición de la lengua vernácula ayuda a colocar al docente en espacios que aún no están conquistados por el opresor. El conocimiento y desarrollo de la lengua vernácula puede convertirse en un arma para la resistencia. Dicho proceso sólo puede lograrse en situaciones de socialización muy intensas, para trascender el uso funcional de la lengua, desde los sujetos mismos:

El grado de socialización en una determinada comunidad discursiva determinará el alcance de las funciones comunicativas y autónomas del idioma que un individuo sea capaz de manejar y esté dispuesto a hacer. Por tanto, la socialización en determinados contextos escolares promueve la adquisición de registros del idioma que se valoran en esos contextos. (Cummins, 2002: 79)

es reconocer los registros lingüísticos para transitar en ellos fluidamente y no caer en la exclusión lingüística (Halliday, 1998). La alfabetización, en un sentido amplio, debe entenderse como un proceso de construcción y creación de significados sociales. Sin embargo, para alcanzar el nivel de la reconstrucción discursiva, los sujetos

alfabetizados deberán volcarse en la acción participativa sobre el texto y conversar, establecer un diálogo con el mismo, lo que sólo sucederá a partir de su comprensión.

El diálogo con el texto se logra cuando el receptor se involucra con aquél, pero también a partir del conocimiento del contexto en donde se produce el texto y los intertextos presentes; sólo así, el receptor logra “engancharse” con los textos que consigue decodificar y contextualizar, y que por lo general pertenecen a su realidad cotidiana o bien se adquieren por contacto reiterado con una estructura determinada. Por ejemplo, las telenovelas tienen siempre la misma estructura, lo que facilita la asimilación del mensaje. Los textos que no reúnen características ya conocidas por el sujeto, dificultan más su comprensión, por lo que el diálogo es una alternativa para la comprensión de nuevas gramáticas y contenidos. Aquí es donde tiene que actuar la alfabetización crítica.

5. La alfabetización como procedimiento operacional

A pesar de las reflexiones realizadas por algunos teóricos sobre la necesidad de reconceptualizar la alfabetización, y extender el concepto hacia la inclusión de otros tipos de alfabetizaciones como la alfabetización mediática o *videoización* (como yo la llamo) es conveniente tener cuidado para no caer en un concepto meramente operacional. El currículum actual de la educación básica en México, puede ser un ejemplo de ello: la contextualización de procesos comunicativos, sin un planteamiento analítico de las situaciones de comunicación²; el análisis de mensajes ausente de una dimensión social y la resolución de problemas bajo el dominio de los llamados “saberes fundamentales” (leer, escribir, sumar, restar).

El desarrollo de competencias para el trabajo, para la vida y para la comunicación conforman un currículum conservador *ad hoc* con los planteamientos neoliberales actuales (Giroux, 2003). Busca la inserción óptima del individuo en contextos productivos, y no la resistencia ni la actuación crítica del sujeto en su entorno.

² Por ejemplo, escribir una carta, un recado, hacer una entrevista o un reportaje, sin un análisis de las situaciones, sin una problematización.

La alfabetización y la *videoización* vistas desde una dimensión social deben cuidar sus planteamientos epistemológicos y ontológicos, para no caer en la mera práctica de procedimientos operacionales o en la demagogia (ver Capítulo 12).

En el ámbito escolar, los niños construyen algunos universos simbólicos necesarios para realizar operaciones mentales que les permitan acceder al conocimiento científico y pasar del conocimiento del sentido común, al conocimiento legitimado, aunque “la ciencia no sólo corona el alejamiento de lo sagrado del mundo de la vida cotidiana, sino que también aleja de ese mundo al conocimiento para el mantenimiento del universo en cuanto tal” (Pérez Tornero, 1994: 144). En este sentido se plantea una paradoja: la escuela deslegitima el conocimiento que proviene del sentido común y legitima el conocimiento científico, el cual establece ciertas estructuras mentales para observar y comprender la realidad, y lo que pudiera ser un conocimiento científico para la acción sobre la realidad, es un conocimiento que instituye la realidad.

Entonces, el conocimiento y el desarrollo *sobre y de* la lengua que los niños adquieren en la escuela, tienden a reforzar universos simbólicos ya instituidos por la sociedad, por ejemplo, estereotipos lingüísticos tales como el machismo en la lengua: el decir *nosotros*, en lugar de *nosotras*, en un grupo predominantemente conformado por mujeres, establece un universo simbólico en donde el hombre es el dominante. La lengua, por lo tanto, podría no estar ayudando al planteamiento y solución de problemas (Vygotsky, 1994), sino para reproducir esquemas.

De ahí que la alfabetización crítica tenga como tarea *exponer* al niño a textos de diferentes géneros y estilos –no sólo escritos sino también visuales y audiovisuales-, lo que implica una postura multidisciplinaria y holística que los profesores no asumen:

...los estudiantes se alfabetizarán mediante su descubrimiento de los vínculos intertextuales entre y a través de las disciplinas. Al igual que incrementan su conocimiento de una variedad de tipos de textos multidisciplinarios, las percepciones de la experiencia de los estudiantes se agudiza y se refina. Este proceso sirve para incrementar la habilidad de los estudiantes para interpretar textos, así como su capacidad para recordar y definir relaciones entre conceptos. (Kasper y Singer, 1997, mi traducción).

6. Competencias comunicativas y pensamiento crítico: una aproximación

Para alcanzar un pensamiento crítico por medio del lenguaje, hay que partir del hecho que las competencias comunicativas, por sí mismas, no generarán pensamiento crítico. Para alcanzarlo, hay que propiciar en el individuo el reconocimiento de las construcciones de las relaciones de poder y control por medio del lenguaje, así como las relaciones que existen entre la lengua y la cultura: tanto el lenguaje como instrumento de poder, como de liberación debería ser uno de los principales focos de atención en la clase de español.

Los hablantes, por medio del lenguaje, reconstruyen la realidad social a través de significados que hacen referencia al conocimiento del mundo, con base en la interacción social. El bagaje social y los códigos comunes, posibilitan la generación de discursos. A este proceso Justo Morales y María Teresa Cortés (1997) le llaman interacción social comunicativa.

La interacción social comunicativa ubica el proceso de comunicación como una actividad social, que deja de lado la mera adquisición de la información. Es la lengua en uso dentro del sujeto (para su reflexión) como fuera del sujeto (para su transformación).

A través de las interacciones sociales y comunicativas, el niño puede identificar actores sociales, identidades y roles, lo que posibilita la construcción de significados. Las interacciones comunicativas permiten que el niño poco a poco vaya construyendo e interpretando su cultura y la sociedad en la que vive. Además propicia una relación interaccional entre el sujeto y el contexto, entre el texto producido o el rol social, lo que genera discursos específicos identificados con el sujeto y el rol. Luego se conforma la construcción de significados (y el pensamiento) así como formas de vida.

Ver la enseñanza de la lengua desde la interacción social comunicativa ayuda a diseñar estrategias comunicativas para el desarrollo de las competencias comunicativas, lo cual permitiría que los niños no sólo estén capacitados para leer y escribir (alfabetización), sino para leer, escribir, hablar, ver imágenes (alfabetización

mediática crítica) y reconstruir significados, así como producir discursos críticos que, fundamentados en su realidad inmediata, les permitan crear nuevas realidades y formas de resistencia. Este sería el concepto amplio de la alfabetización.

El programa de español de la educación básica en México, oscila entre el respeto a la lengua vernácula (la propia de grupos lingüísticos determinados) y la enseñanza de la lengua estándar (la lengua franca aceptada por el Estado y que permite homologar el código lingüístico). En este sentido, las competencias comunicativas deberán colaborar en el respeto a las individualidades de determinados grupos sociales, pero a su vez colaboren a que los grupos sociales desfavorecidos (que en teoría están más alejados de la lengua estándar), dominen la lengua estándar y puedan actuar con ella.

Una alfabetización crítica implicaría una lectura de la realidad *dentro* del contexto, no una lectura *del* contexto. El desarrollo de competencias comunicativas puede quedarse en la lectura del contexto, es decir, aprender a codificar y decodificar mensajes contextualizados, pero sin injerencia en la realidad inmediata de los individuos. La lectura dentro del contexto implica el compromiso y la inclusión del individuo en su realidad, con la posibilidad de la transformación social.

Los recortes de periódicos, recados, revistas, programas de radio y televisión grabados, etc., son contextualizaciones que permiten realizar lecturas del contexto que hasta cierto punto, recontextualizan el entorno (Bernstein, 1998). El trabajar con las vivencias de los alumnos, dentro del contexto, adquiere significado para los individuos, así como la conciencia y la transformación de su realidad inmediata, en términos de Freire: “Posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje nunca por el parloteo autoritario y sectario de los educadores, de su lenguaje que... perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo”. (Freire, 1998: 38).

Por ello esta investigación cuestiona el concepto de las competencias comunicativas si se limita al ámbito social y comunicativo (contextual), y olvida la crítica y la transformación del sujeto. También cuestiona el papel de la televisión en

el aula como simple instrumento didáctico o como abastecedora de programas para su análisis en el aula. Ambas son posturas que se centran más en el contexto y en el medio pedagógico, que en el alumno.

7. La enseñanza de la lengua materna

En el presente apartado se caracterizarán los tres enfoques predominantes en la enseñanza de la lengua materna, para resaltar las posturas pedagógicas y didácticas que eliminan la posibilidad de utilizar la lengua como un elemento de emancipación. El dominio de un código, en este caso el lingüístico, no es suficiente para la constitución de un pensamiento crítico. La descripción de estos enfoques permitirá abrir la discusión.

a) La teoría gramatical

Cuando la lengua se convirtió en objeto de estudio en la Edad Media, se tomaron como base los principios de la lógica y la filosofía para constituir las gramáticas. Posteriormente, el estudio de la lengua bajo la gramática tradicional, tuvo como fin el carácter normativo de aquella, por lo que se limitó a dar reglas y preceptos tomados, la mayoría de las veces, de modelos literarios y lenguas clásicas, constituyéndose estos en la autoridad lingüística. En el mismo tenor, la gramática define las oraciones y palabras correctas e incorrectas, atendiendo al uso culto de la lengua, avaladas por la Real Academia Española de la Lengua (RAE).

Una de las consecuencias de esta postura es el dogmatismo en el uso, enseñanza y estudio de la lengua, con el consecuente establecimiento de la pureza y la corrección de la misma. Este modelo atiende a la regla gramatical, la cual se enseñará en la escuela. De ello se derivan dos problemas en la enseñanza de la lengua:

1. La importancia que se le otorga a la autoridad, por ejemplo, a la RAE, olvidando manifestaciones lingüísticas particulares y

2. La creencia que la forma escrita corresponde a modelos literarios a seguir, además de considerar la lengua escrita más perfecta que la oral³.

b) Enfoque estructural

Desde otro enfoque, la lingüística estructural, iniciada por Saussure y continuada por Hjelmslev, Jakobson, Martinet entre otros, ha permitido abordar el estudio de la lengua desde una perspectiva más integral. Bajo esta postura se busca la descripción de la lengua oral en su uso. La gramática inscrita en la lingüística estructural estudia la lengua en su forma y funciones. En su aspecto oral y escrito estudiará:

1. La manera en que se constituye la lengua; la forma en que se interrelacionan sus elementos y
2. El significado que se genera.

Bajo esta perspectiva, la enseñanza de la lengua partirá de conocer no sólo los elementos de la lengua al constituirse en oraciones o frases, sino también analizará la interrelación y función entre los elementos.

Al enseñar la lengua bajo este esquema, se resalta el análisis estructural de frases (partes en relación con el todo) y el significado resultante. Se conserva el análisis gramatical y la enseñanza de la lengua escrita sobre la oral. La cuestión de la pureza del lenguaje no entra en este esquema, ya que el análisis se queda en la estructura y la función de la lengua, a partir de su uso, lo que llamamos habla.

c) Enfoque comunicativo

Dentro del enfoque comunicativo, el cual se basa en el concepto de competencia comunicativa acuñado por Hymes y Gumperz, se afirma que para enseñar la

³ Recodemos el prestigio de la lengua escrita sobre la hablada planteado por Saussure y que lleva a una postura didáctica que se centra en la lecto-escritura, y olvida otras manifestaciones lingüísticas (oral, auditiva) y no lingüísticas (códigos audiovisuales, por ejemplo) cf. Capítulo VI de la Introducción de su libro *Curso de lingüística general*. México, 1982 editorial Nuevo Mar.

gramática, y específicamente la lengua oral y escrita deben considerarse los siguientes aspectos:

1. Adaptar la enseñanza al nivel biológico, social y psicológico del estudiante.
2. Buscar un equilibrio entre la enseñanza de la lengua escrita y la hablada.
3. Utilizar las experiencias cotidianas para la enseñanza en el aula (partir del hecho de que el alumno lleva conocimientos previos al aula).
4. Adecuar el método didáctico al nivel y habilidad que se desea dominar.
5. Generar pensamiento crítico.

Este enfoque, al incorporar la lengua cotidiana en el aula, permite establecer un vínculo entre la lengua culta y la vulgar, dependiendo del contexto en el cual se utiliza una frase determinada. Permite la identificación de otros códigos lingüísticos como parte del sistema lingüístico. El reto es diferenciar el uso de los códigos en el contexto adecuado.

Los tres enfoques anteriores transitaron por el currículum de la educación básica en México desde el siglo XIX. La gramática tradicional, bajo su fundamento preceptivo, únicamente puede explicar los elementos que forman la lengua y cuáles son los usos correctos o incorrectos de la misma, atendiendo a la norma, no así al uso. La gramática tradicional se enseñó en la escuela básica y en la universidad durante varios siglos, bajo la ejemplificación con modelos literarios. Este enfoque no supone que la literatura sea un código diferente al lingüístico y olvida el uso cotidiano de la lengua. Tampoco se considera la madurez lingüística del niño.

Pero cambiar el enfoque de la gramática tradicional a la lingüística estructural, puede no ser de mucha utilidad. En México, con la Reforma Educativa de 1972, la enseñanza de la lengua viró hacia este nuevo enfoque y los resultados no fueron los esperados, debido a las confusiones de los maestros entre la gramática tradicional y la estructural, la inadecuada preparación de aquellos y el material diseñado bajo la lingüística aplicada. A fin de cuentas se siguió enseñando gramática.

En 1993 con la Modernización Educativa, se dio un giro hacia la enseñanza de la lengua con enfoque comunicativo. Las palabras de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en ese año con respecto a la enseñanza del español fueron las siguientes:

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de 'nociones de lingüística' y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita... (*Plan y programas de estudio*, SEP, 1993: 14-15).

En mi opinión, el problema no radica en la gramática estructural o en el enfoque lingüístico, sino en su aplicación didáctica. El diestro manejo de los códigos, no es suficiente para el dominio de una lengua. La relación entre pensamiento y lenguaje y entre lenguaje y sociedad, es olvidada por los pedagogos de la lengua materna. Aunado a ello, tanto la lectura como la escritura son instrumentos para la adquisición de conocimientos y habilidades, lo que perfila a la alfabetización como un eje transcurricular. La transcurricularidad implica el desarrollo de habilidades, conocimientos y aptitudes. ¿Es así como se ha diseñado el currículum de educación básica? Yo sostengo que no.

Las experiencias en Argentina y España (cf. Alisedo, 1994; Lomas, 1993 y Álvarez Méndez, 1987) han concluido que la enseñanza de la lengua debe realizarse por niveles, divididos en:

- a) Nivel básico, de los 6 a los 12 años: enseñar a manipular la lengua oral y escrita. Se retoman las experiencias individuales de los niños, haciéndolos hablar y escribir y se corrige constantemente los errores cometidos de forma natural, no con base en explicaciones gramaticales. Parten del principio de no enseñar gramática, sino la lengua.
- b) Nivel Medio: 12 a 15 años⁴: Se inicia con la diferenciación y utilización de distintos códigos lingüísticos; se incluyen algunos fundamentos gramaticales

⁴ Lo que en México anteriormente correspondía a la secundaria. Actualmente la secundaria en nuestro país es parte de la educación básica

para erradicar errores fonéticos, morfológicos y sintácticos. El maestro debe conocer plenamente la comunidad lingüística del alumno, para comprender “Cuáles son los errores de la lengua” que debe corregir y cuáles las variantes que corresponden a la norma lingüística de la región (Álvarez Méndez, 1987: 44).

- c) Nivel superior: La elaboración de diferentes escritos, dependiendo del área profesional. Para ello, el maestro debe estar consciente de qué estructuras gramaticales necesita el alumno, de los usos fonéticos y morfológicos de la región y la posible estandarización de la lengua, sin que parezcan análisis gramaticales. Por otra parte se debe enseñar al alumno a utilizar la lengua en diferentes contextos. La labor didáctica será la integración de los conocimientos previos del alumno con los conocimientos científicos y cotidianos que debe aprender a codificar y decodificar en la escuela. Subsiguientemente, las actividades se enfocarán hacia el logro de la codificación y decodificación de textos necesarios para su vida universitaria.

En síntesis, el reto que plantea la enseñanza de la lengua bajo el enfoque de las competencias comunicativas, no debe quedar en lo funcional, sino que es preciso retomar la interacción social de la comunicación. La pedagogía crítica proporciona los elementos teóricos, metodológicos y epistemológicos necesarios para abordar la enseñanza de la lengua desde su función doble: como constituyente del pensamiento y como constructora de la sociedad: transformadora del sujeto y de su entorno.

Capítulo 2

El desarrollo de competencias comunicativas a través de la televisión y la escuela

Capítulo 2

El desarrollo de competencias comunicativas a través de la televisión y en la escuela

El presente capítulo se centra en la explicación de los conceptos básicos que se emplearán a lo largo del trabajo de investigación, los cuales se transformarán en las articulaciones del trabajo analítico que se encuentra en los siguientes capítulos. Este apartado constituye el marco de referencia que permitirá al lector contextualizar y comprender el fundamento de los planteamientos subsecuentes.

La enseñanza funcional y gramatical de la lengua que se presenta en distintos momentos de la escolarización aleja a los maestros de la utilización del código lingüístico como una herramienta para la generación de pensamiento crítico. Además de ello, el uso de los medios de comunicación como simple apoyo tecnológico me hacen reflexionar en la manera en que la escuela primaria aborda la enseñanza de la lengua materna, de ahí surgen los siguientes supuestos:

1. En la enseñanza de la lengua se ignora la importancia del código lingüístico en la construcción social de la realidad.
2. La escuela ignora la irrupción de los medios en la vida cotidiana.
3. El desarrollo de la lengua permite la subjetivación y la objetivación de discursos sociales que propicien el pensamiento crítico del sujeto.

Lo anterior refuerza la afirmación de que es conveniente la inclusión de la alfabetización para los medios, específicamente de la televisión, como un elemento propicio para el desarrollo de competencias comunicativas, las cuales favorecen a su vez la construcción de nuevas estructuras cognitivas. El fin último es desarrollar el pensamiento crítico del niño.

El lenguaje es una de las herramientas necesarias para la construcción de la realidad: por medio de él pensamos y generamos representaciones. Es el plano más abstracto y se manifiesta de diferentes maneras. Una de ellas es el discurso. Cuando se habla de interacciones entre sujetos y la materialización de lenguajes y discursos, entramos al terreno de las competencias comunicativas. Para su desarrollo y

realización, los sujetos son mediados de diferentes maneras, lo que colabora en la construcción de sus representaciones. Este ir y venir entre el plano social y la actuación de los sujetos es el marco de referencia de esta investigación. El desentrañar la manera en que están funcionando las competencias comunicativas y las mediaciones en el momento en que los niños ven la televisión y cuando asisten a la escuela, podrá ayudarnos a comprender la matriz profunda que conforma la construcción de significado y en dónde se sustenta el pensamiento crítico.

En el siguiente apartado se definirán los conceptos principales y su articulación que sirven como guía en la presente investigación.

1. El lenguaje: su aprendizaje y adquisición

El lenguaje ha acompañado al hombre casi desde que éste apareció sobre la tierra. Entiendo por lenguaje el concepto saussureano-estructuralista: la capacidad humana de crear distintos sistemas de simbólicos de comunicación. La utilización del lenguaje ha colaborado en la capacidad del ser humano para abstraer la realidad por medio de signos y símbolos.

El lenguaje es un sistema de signos y símbolos ordenado por reglas, las cuales son producto de la normalización convencional a partir de su uso en una comunidad lingüística determinada. En este proceso es importante el ajuste entre el significado (imagen mental) y significante (imagen acústica), para comprender y decodificar los mensajes. En consecuencia, “aprender la asociación entre significantes y significados, es aprender a expresar el pensamiento a través del lenguaje” (Luque Ávila y Vila, 1990: 175).

No obstante, también debe considerarse la relación que realiza el sujeto entre el significado y el referente (objeto que está en la realidad), para poder establecer las referencias de su mensaje. Por ejemplo, el hablante dice: *Perdí el gato*. El significado de *gato* puede ser animal o palanca, ello lleva a considerar dos referentes, pero el contexto lingüístico delimita los elementos de la oración: dice *el*, no *al*, lo que implicaría una personalización hacia un animal cercano al hablante; por otra parte, la

frase se produce en una situación lingüística específica: *Se ponchó una llanta y perdí el gato*, lo que permite construir una referencia a un significado específico y no a otro. Con este ejemplo se ilustra un suceso mucho más complejo provoca la representación simbólica en el proceso de comunicación (ver *infra* punto 4).

Esta serie de decisiones y delimitaciones semánticas que realiza el hablante oyente, le solicita cierto grado de conocimiento sobre la lengua, el cual se adquiere por la socialización. En este sentido, Saussure ya había considerado que el lenguaje tiene una parte individual, la cual se refiere a su adquisición y una parte social, que indica su uso dentro de una comunidad lingüística: “Adquirir el lenguaje es aprender a producir y usar significantes cuya morfología particular resulte crecientemente ajustada a las reglas convencionales” (Luque Ávila y Vila, 1990: 175).

El lenguaje, entonces, es una herramienta elaborada especialmente para la comunicación del hombre con su entorno social:

...la adquisición del lenguaje consiste en aprender a usarlo como instrumento para regular nuestras interacciones con los demás, de lo que somos progresivamente capaces a medida que conocemos y compartimos los significados convencionales en el seno de una determinada comunidad (Luque Ávila y Vila, 1990: 175).

Aprender un idioma es poder relacionar el significado y el significante para comprender signos lingüísticos. *Adquirir* el lenguaje es comprender las estructuras gramaticales, morfosintáticas, para poder utilizar una lengua, además de identificar las situaciones en las cuales se emplea (ver *infra* punto 2).

El desarrollo del lenguaje

Las experiencias por el uso del lenguaje, las interacciones sociales, la cultura y el papel del lenguaje en la cultura, constituyen para Chomsky el *input* lingüístico. El *input* integra todas aquellas experiencias sociales, cognoscitivas y lingüísticas que permiten que el lenguaje se constituya, son los datos que tiene el individuo para armar los elementos de salida, el *output*. Por medio del estudio de los elementos de salida, se podrá abordar el dominio interno de la lengua (Chomsky, 1992: 190). El

desarrollo lingüístico resulta ser un proceso activo de estructuración del conocimiento, derivado de la experiencia del uso del lenguaje” (Dale, 1984).

El lenguaje, por ser un ente abstracto, no existe sin un contexto ni sin una materialización. Dentro de su evolución lingüística, el niño poco a poco debe alejarse de los contextos concretos y abstraer la realidad, es decir, estar capacitado para darle un giro retórico al lenguaje, así como para comprenderlo (Dale, 1984). En este sentido, Chomsky puntualiza “la condición empírica de los hablantes de que diferentes hablantes de una misma lengua, con experiencias diferentes y diferente adiestramiento, adquieren gramáticas que son notablemente similares” (1999: 191). Ello permite que nos entendamos, pero no se puede dudar que estas gramáticas diferenciadas constituyen las particularidades del desarrollo de la lengua entre los sujetos: la competencia lingüística y la actuación.

La abstracción de la realidad facilita la construcción de nuevas situaciones, favorece la progresiva emancipación del habla respecto del contexto práctico (relación signo-objeto) transformándose en un sistema donde los significados se establecen a partir de las relaciones signo-signo, además pueden ser comprendidos independientemente de la situación concreta (Dale, 1992: 186). En este proceso se constituye el lenguaje adulto y a la vez, la posibilidad de reflexionar sobre la realidad. Bruner (1988) le llama *autoconciencia*.

Construcción de conceptos

En el lenguaje adulto se encuentran componentes abstractos del sistema semántico constituidos por rasgos sociales que fijan significados comunes a un grupo social; además permiten hacer referencia a la realidad: el lenguaje está estructurado por referencia al contexto en que se usa. Esta serie de relaciones caracterizan la función del lenguaje que además de permitir la elaboración de códigos para la comunicación, establece el significado social de los actos verbales (pertinencia de uso: competencia y actuación) y los componentes del significado en el sistema lingüístico (semántica).

Ya ha comprobado Vygotsky (1995) que los conceptos se forman por medio de palabras, las cuales son adquiridas en las interacciones de los sujetos. Sin la palabra, no puede generarse el pensamiento verbal. Para que éste evolucione hacia el pensamiento conceptual, el autor enfatiza las tareas que la sociedad comienza a imponer al individuo a partir de la adolescencia, aunque estas tareas no bastan si no se imponen nuevas metas para que el sujeto alcance estadios superiores de pensamiento.

El desarrollo del lenguaje y la formación de conceptos depende de la interacción del sujeto con su entorno y la frecuencia con la que se le impone la resolución de problemas, actividad que le facilita su desarrollo cognitivo. El mismo Vygotsky afirma que

...la tarea cultural no explica *per se* el mecanismo del desarrollo que desemboca en la formación de conceptos. El investigador debe procurar entender los vínculos intrínsecos entre las tareas externas y la dinámica del desarrollo, y ver la formación de conceptos como una función de conjunto del crecimiento social y cultural del adolescente, que no sólo afecta al contenido de su pensamiento, sino también a su método. El nuevo uso significativo de la palabra, su uso como un medio de formación de conceptos... (Vygotsky, 1995: 125).

La cita rescata la importancia de la vinculación de las tareas externas con el desarrollo de los conceptos, así se justifica la importancia de la resolución de problemas de cualquier índole, para la evolución cualitativa del sujeto. Esta evolución produce un desprendimiento de la inmediatez de los procesos intelectuales a una actividad mediada por signos.

Las primeras etapas del desarrollo del niño se caracterizan por la relación objeto-significado para la construcción del concepto que aunque es indispensable para entablar la comunicación con el adulto, no implica el desarrollo de procesos mentales complejos. Cuando el niño logra desprenderse de la relación concreta entre el objeto y el significado (pseudoconceptos) pasa a la generación de estructuras significativas en donde los conceptos son de otro orden. Ya no se refieren al objeto concreto, sino a una realidad abstracta que le permite realizar operaciones mentales adultas.

Durante la maduración es indispensable el diálogo con los adultos, ya que sólo a partir de la interacción el niño podrá saltar del pseudoconcepto al concepto: “las palabras del niño y del adulto coinciden en sus referentes, pero no en sus significados” (Vygotsky, 1995: 141).

En este tenor, cuando un adulto y un niño dialogan, comparten el referente sin embargo, su contexto es diferente: el del niño es situacional, inmediato y el del adulto es conceptual. Esta reflexión me lleva a cuestionar la manera en que, a partir de la lengua y los conceptos impuestos por los adultos, los niños forjan una construcción discursiva específica, la cual debe analizarse desde su misma naturaleza para comprender el mundo infantil y establecer las estrategias de aprendizaje *ad hoc* a su contexto.

La dimensión social del lenguaje. Lenguaje y conocimiento

Un aspecto importante del lenguaje es su posibilidad de objetivar la realidad. El lenguaje objetiva la realidad, ordena la vida en la sociedad y la llena de objetos significativos. Aquí es de primer orden la significación, es decir, la producción humana de signos (Berger y Luckmann, 1998). Los signos se estructuran en códigos o sistemas de signos que permiten alcanzar la representación y objetivación de la vida cotidiana, por ello es indispensable la comprensión del lenguaje.

El lenguaje se adquiere en situaciones *cara a cara*. Esta situación implica la comprensión mutua de los sistemas de signos (referente, sintaxis, semántica). Pero en la medida que se desarrolla el lenguaje, se separa de la realidad inmediata para construir realidades de otro orden, a las cuales les llama lenguaje simbólico; por ejemplo, tenemos la literatura, los sueños, el arte en general (Berger y Luckmann, 1998).

En su carácter de ordenador de la realidad, el lenguaje tipifica experiencias, lo cual genera un nivel mayor de abstracción, así se producen categorías más amplias, significantes para el sujeto y los miembros de su sociedad. Junto con las tipificaciones, el lenguaje constituye campos semánticos, los cuales también ayudan a generar o subrayar significados existentes. Los campos semánticos marcan ejes

que ordenan los significados sociales, por ejemplo, la referencia al profesor por la palabra *maestro*, y no por su nombre, genera cierta distancia y confianza delimitada¹.

En síntesis, el lenguaje es el ordenador y el constructor de la realidad. Tiene una parte individual y una social. La parte individual se refiere a la adquisición y desarrollo del mismo. En la parte social está la experiencia y la interacción social del sujeto para el desarrollo del lenguaje. En el presente trabajo de investigación se determinarán las interacciones de los niños que influyen en su desarrollo del lenguaje, ya que considero que es un aspecto poco abordado en la enseñanza de lengua: las deficientes estructuras que sustentan el desarrollo del lenguaje en los niños, impiden el desarrollo lingüístico y semiótico para la comprensión de textos complejos, ya sean escolares o televisivos, como se verá más adelante.

2. La competencia

Un concepto clave dentro de la presente investigación es el de competencia. La competencia se ha definido de diferentes maneras y desde distintas disciplinas pero su importancia para este trabajo es rescatar el concepto como constructo teórico que regirá el análisis posterior. Para ello es necesario comprender su evolución conceptual dentro de las ciencias del lenguaje para posteriormente explicar la manera en que será utilizado. Este es el objetivo del presente apartado.

La competencia lingüística y comunicativa: los inicios

La gramática generativo-transformacional de Chomsky parte del estudio del uso real de la lengua y no de la abstracción de la misma como se venía haciendo desde la publicación del *Course* de Saussure. Este giro en los estudios lingüísticos me orilló a pensar en la competencia subyacente del hablante oyente en el uso del lenguaje, así como su empleo en situaciones determinadas. Es así como acuña los conceptos de competencia lingüística (*linguistic competence*) y actuación (*performance*).

¹ Este aspecto fue notable entre los grupos de niños estudiados. Los niños de la escuela particular tratan al maestro por su nombre, situación que se extendió conmigo. Igualmente las maestras con las que trabajé siempre me llamaron por mi nombre. No sucedió lo mismo

La competencia lingüística es definida como el conocimiento innato que el hablante tiene de su lengua (de la gramaticalidad de la lengua de acuerdo con una noción estructural) y la actuación es definida como el uso real de la lengua en situaciones complejas (Chomsky, 1999).

Para Hymes (1974), el planteamiento de Chomsky se centra en el conocimiento, y más específicamente en el conocimiento de la gramática. La competencia se subsume en la conducta, además que existen puntos de la habilidad lingüística que no son meramente gramaticales, tales como aspectos psicológicos, elecciones estilísticas, orden en las palabras que rompen con las reglas sintácticas (como en la poesía, por ejemplo)².

Hasta aquí reconozco el aporte de Chomsky al incorporar el concepto de creatividad como característica de todas las lenguas y como parte de la competencia debido a que “proporciona los medios para expresar infinitos pensamientos y para reaccionar apropiadamente en una infinidad de situaciones nuevas” (Chomsky, 1999: 8). La creatividad posibilita la competencia.

En cuanto al concepto de actuación, Chomsky se refiere al uso de la lengua en locuciones aceptables y comprensibles, no por ello gramaticales (ámbito de la competencia)³. En este punto de la discusión, Hymes atribuye a los conceptos de competencia y actuación una dimensión más amplia para romper la circunscripción mentalista de Chomsky. Afirma que el autor no toma una posición basada en un soporte empírico ni a lo heterogéneo de las comunidades lingüísticas, las variantes del lenguaje y sus usos dominantes, además que se limita al nivel gramatical y sintáctico.

con los niños y la maestra de la escuela pública quienes siempre me dijeron maestra y hablaron de “usted”.

² Para una discusión más extensa ver Hymes (1974) *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, U. S. A.: University of Pennsylvania Press.

³ Por ejemplo: la frase: *Las actividades de los abogados no les permitía el descanso en los periodos de latencia del grupo necesarios para la evaluación y el desarrollo del mismo*, tiene cierto grado de aceptabilidad, pero demuestra un problema de competencia, al no ser del todo gramatical. Frase tomada de un alumno asistente a un curso sobre Producción de textos académicos, dirigido por mí.

Bajo el planteamiento de que la lengua es un sistema interactivo entre hablantes y oyentes; que el significado trasciende a la oración y que en el intercambio del proceso comunicativo está inmersa la ideología, expectativas y actitudes, los miembros de una comunidad comparten experiencias que representan en situaciones específicas de una manera determinada, así la competencia “Está integrada por actitudes, valores y motivaciones concernientes al lenguaje, sus particularidades y usos, además que se integra con la competencia *para* y actitudes *hacia*, la interrelación de lenguaje con otros códigos de la conducta comunicativa” (Humes, cit. por Corrigan, 2002)⁴. Por lo tanto, ante la limitación conceptual del concepto de competencia lingüística de Chomsky, Hymes lo amplía y habla, primero de competencia en general, y posteriormente de competencia comunicativa. Según él, basado en otros autores (Lomaxx, Abrahams y Ben Amos) un adecuado acercamiento al estudio de la competencia deberá tomar en cuenta cuatro aspectos:

1. Potencial sistémico. La posibilidad hasta la cual algo puede ser formalmente posible (los límites de la creatividad).
2. Apropiación: si es adecuado en relación con el contexto en que se utiliza.
3. Acontecimiento: si se lleva a cabo y con qué extensión.
4. Factibilidad: si es posible su realización, en qué medida dado el significado disponible de implementación.

La actuación se extendería a la relación entre los hablantes-oyentes, el tamaño del grupo participante, el líder, el grado en que domina el grupo y su nivel de participación, componentes estéticos, reglas, de uso, etc. (Hymes, 1974).

El concepto de competencia en general, también implica “procedimientos para comprometerse con el mundo y construirlo. Las competencias son intrínsecamente creativas y se adquieren de forma tácita en las interacciones formales” (Bernstein, 1998: 70), por lo que cualquier tipo de competencia se realiza dentro de procedimientos sociales.

⁴ La traducción y el subrayado es mío.

El mismo autor considera que los diferentes conceptos de competencia emanados de la lingüística, la psicología, la antropología social, la sociología y la sociolingüística⁵ contienen una misma lógica social: cualquier persona es competente; el sujeto es creativo y activo en la construcción de un mundo pletórico de significados y prácticas sociales y culturales; el sujeto autoregula sus competencias a partir de la aceptabilidad social; las competencias pueden favorecer una “Visión crítica y escéptica de las relaciones jerárquicas” (Bernstein, 1998: 71) ya que se relacionan con la creatividad, además de que tienen la posibilidad de cambiar la perspectiva temporal-gramatical a partir de la competencia, porque permite revisar el pasado (experiencias sociales) y vislumbrar el futuro (actuar sobre el futuro). Posibilidades todas presentes gracias al lenguaje.

Cualquiera que sea la competencia se produce en un contexto social y en interacción con el otro. Si bien el individuo las desarrolla a partir de su interacción con la sociedad hay una parte individual en donde interviene la creatividad para la manifestación de las competencias, así como el límite de su desarrollo. Por ejemplo, la manera en que se desenvuelve una persona en una situación comunicativa es determinada por su actuación, pero es la creatividad la que permite la originalidad en la competencia.

La competencia que desarrolle el niño a partir de su interacción social posibilitará una cierta construcción de la realidad dentro de los universos simbólicos institucionalizados que lo rodean (Berger y Luckmann, 1998). La competencia comunicativa orientará la comprensión del niño sobre el funcionamiento de la realidad a partir de procesos cognitivos (operaciones mentales) y procesos comunicativos (interacción social comunicativa). Es decir, el niño, a través de su socialización va adquiriendo modelos de competencia que regulan su vida infantil; actúa, en consecuencia, bajo modelos habituales. Sin embargo, si la competencia se

⁵ En lingüística el concepto de competencia lingüística de Chomsky; en psicología competencia cognitiva de Piaget; en antropología social competencia cultural de Lévi-Strauss; en sociología competencia de los miembros de grupo de Garfinkel y en sociolingüística el concepto de competencia comunicativa de Hymes (cf. Bernstein, 1998).

orienta hacia su propia ruptura, privilegiada por la creatividad, la actuación puede ser innovadora, fuera de lo habitual.

Competencia comunicativa, la definición

Competencia comunicativa para Gumperz y Hymes (1974) es lo que un hablante necesita saber para comunicarse eficazmente en contextos culturalmente significantes. Las competencias comunicativas son patrones del uso del lenguaje (en su amplia expresión) en la conversación, en situaciones específicas, en actos rituales. Esta habilidad posibilita al niño a participar socialmente, no sólo a través del habla, sino como un miembro que se comunica (Hymes, 1974).

Se tendría entonces una competencia amplia definida a partir del propio lenguaje, con sus características y atribuciones como productora de formas de comunicación, estructuradora del pensamiento y de la realidad (ver *supra* punto 1). A esta acción posibilitadora de la comunicación, estructuradora de la realidad y de las interacciones sociales llamaré *competencia del lenguaje* (cf. Bachman, 1987, cit. en Walcott, 2001). De ahí se desprenden tres competencias principales:

1. La *competencia lingüística*, ya que no se puede negar su existencia, sólo se enfatiza su encuadre limitado hacia la lengua, dividida en dos subcompetencias:
 - a) *Competencia gramatical*, que sería el manejo del código lingüístico: morfología, fonética, sintaxis⁶.
 - b) La *competencia discursiva*, que permite comprender, relacionar y producir frases para llegar al significado global del discurso. Se compone de los conocimientos y habilidades para comprender y producir textos con cohesión y coherencia.⁷

⁶ Desde los fonemas hasta la construcción sintáctica de una frase se encuentran elementos articulados de forma compleja por reglas estructurantes, por lo que no se puede hablar de elementos aislados, sino en su relación paradigmática y sintagmática.

⁷ La coherencia busca la unidad de sentido del texto, mientras que la cohesión obedece a las relaciones morfológicas y sintácticas de sus componentes (Alisedo, 1994).

2. La *competencia pragmática* que se refiere a la construcción representacional que cada uno de los sujetos realizamos cuando decodificamos un mensaje. Es como un prisma: entra un mensaje a nuestra cabeza, y ahí se descompone al chocar con conceptos, significados culturales, experiencias, para formar un haz de significados diversos. De ahí que cada uno de nosotros tengamos un significado común, pero con sus particularidades. También en la pragmática se encuentra la respuesta a las acciones que el sujeto realiza a partir del mensaje. Se divide en tres subcompetencias:
- a) La *competencia ilocucionaria* por medio de la cual un sujeto es capaz de generar representaciones heurísticas, funciones imaginativas; imprime una función al mensaje que generará una determinada respuesta en el oyente.
 - b) La *competencia sociolingüística* que permite comprender el contexto social de uso; identificar el dialecto, la variedad lingüística, el registro⁸, el contexto, la interpretación de las referencias y representaciones culturales y sociales.
 - c) La *competencia semántica* es compartida por la lingüística y la pragmática. Posibilita la interpretación de significados para que el proceso de comunicación se realice. La identificación de unidades semánticas tales como los tropos, las sustituciones léxicas en contextos específicos; el circunloquio y el parafraseo (Walcott, 2001).
3. La *competencia estratégica* (Walcott, 2001) se refiere al empleo de las reglas socioculturales y del discurso esencial para interpretar las expresiones del significado social. Incluye las estrategias de comunicación verbal y no verbal.

De las competencias discursiva y sociolingüística se derivaría una competencia llamada *semiótica* la cual la entiendo, al igual que Eco (1990) como aquella que permite interpretar signos verbales y visuales; posibilita la generación de inferencias para poder articular una información nueva (que se adquiere por la

percepción) con elementos de conocimiento del mundo que el sujeto ya ha construido a manera de representaciones simbólicas.

La competencia semiótica⁹ se conforma por dos dimensiones (cf. Lizarazo Arias, 2001b):

1. La estructura semiótico-material que se refiera a los elementos constitutivos de la estructura que conforma la competencia: signos, significados, reglas sintácticas.
2. Estructuras discursivas que permiten generar narraciones con cohesión y coherencia, generar relaciones intertextuales, hacer converger códigos tomados de la esfera paralingüística y cultural para la identificación y rupturas discursivas.

La competencia semiótica incluye las habilidades y actitudes necesarias para la interpretación crítica de los medios.

Todas estas competencias se ubican en cuatro dimensiones: dos abstractas y dos materiales: la primera abstracta abarcaría la competencia del lenguaje y la comunicativa, ya que es una capacidad innata del ser humano. La segunda se refiere a las competencias lingüística, estratégica y pragmática, que si bien también son innatas, se producen y materializan en la interacción con otros individuos.

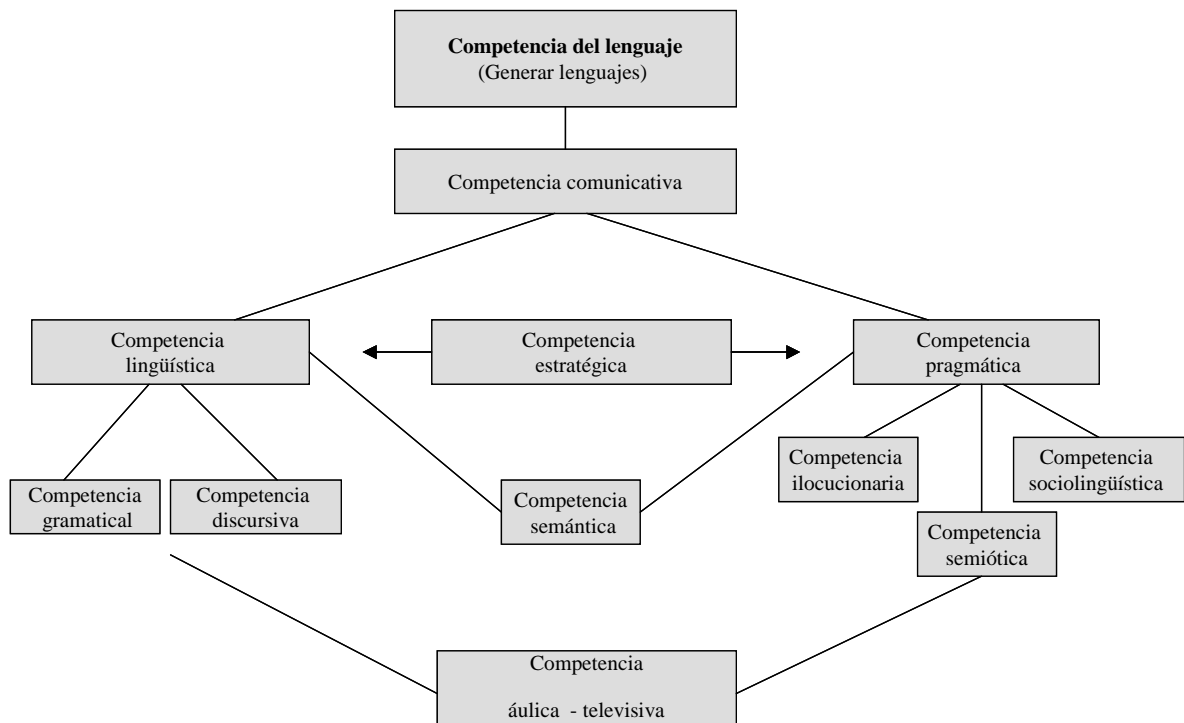
La primera materialización se refiere a la organización de las competencias para su uso práctico: la competencia gramatical, discursiva, semántica, ilocucionaria, sociolingüística. La segunda materialización se genera a partir del uso y de la interpretación: la competencia textual, en la producción y la semiótica en la interpretación.

Esta recuperación de distintas clasificaciones y divisiones la he recuperado en el siguiente esquema (ver Esquema no. 1)

⁸ El registro se define por tres situaciones que se llevan a cabo en los intercambios lingüísticos: lo que realmente ocurre, quienes participan en el intercambio y las funciones que desempeña el lenguaje. Es lo que rige la variación lingüística (ver Halliday, 1998).

⁹ Tanto Eco como Lizarazo Arias le llaman semiósica, yo conservo el término semiótica.

Esquema no. 1 Competencias comunicativas



Como se ha podido observar, es difícil realizar en la práctica una delimitación clara de cada una de las competencias, ya que se entretajan en situaciones diferenciadas o específicas. Sin embargo, para poder analizarlas es conveniente realizar una delimitación metodológica y explicar la manera en que están funcionando en la realidad.

De esta reflexión podemos rescatar otro tipo de subcompetencias más específicas: las competencias desarrolladas por la escolarización del niño y en la televidencia.

3. Las competencias comunicativas en la escuela y en la televidencia

Las competencias comunicativas desarrolladas en la escuela y por la televisión podrían ser consideradas como subcompetencias en la dimensión de la segunda materialización. A continuación realizaré una caracterización de las mismas.

a) *La competencia áulica*

Los estudios educativos hechos por Hymes y Gumperz (1974); Cazden y colaboradores (1991) centran su estudio sobre las competencias comunicativas en el entorno educativo, no indagan su trascendencia en el ámbito social. Asimilar una competencia comunicativa como estrategia de supervivencia en el aula o en la escuela, no se puede equiparar a su actuación social en donde se necesita el uso de las competencias comunicativas bajo contextos mucho más complejos. No visualizan su transferencia hacia prácticas fuera del aula, lo que me permite pensar que esta carencia en los trabajos de investigación educativa no ha permitido profundizar en la disociación entre la escuela y la vida cotidiana. Entiendo que no incumbe a sus objetivos de investigación, pero este suceso limita la explicación sobre la función social de la escuela.

En la escuela, las subcompetencias comunicativas que utilizan los alumnos se caracterizan por respuestas a preguntas, argumentaciones respecto al uso de ciertas palabras, generación de hipótesis, empleo de palabras adecuadas en el momento oportuno, es decir, oscilan entre competencias estratégicas, pragmáticas y semánticas principalmente.

Por parte del maestro, las competencias se limitan a ceder la palabra, generar representaciones válidas en los alumnos, comportamientos aceptables o reprobables. Sin embargo, mientras la competencia comunicativa no trascienda las prácticas áulicas, es decir, que le permitan al niño también practicar socialmente dichas competencias para la interacción comunicativa y no sólo para la comunicación, éstas se quedarán como *infracompetencias* específicas de un espacio determinado y que no se desarrollan para ser utilizadas en otros espacios sociales o bien sirven para reforzar las usadas en otros espacios (reproducción).

En la vida cotidiana no hablamos a manera de pregunta y respuesta, a partir de argumentación o hipótesis (algunas de las competencias comunicativas encontradas por Cazden en el aula, ver Cazden, 1991). A pesar de ello, la competencia gramatical o la pragmática facilitan la comprensión y resolución de

problemas en la vida cotidiana. Así se percibe cierta desvinculación con la realidad. Sin embargo, el respeto a los turnos al hablar, el emplear la palabra correcta en el momento adecuado, por ejemplo, potencia el discurso del sujeto, lo ubica socialmente, sabe cómo actuar¹⁰. Pero no sólo eso, puede insertarlo en una situación de mera reproducción o sumisión: no contestar al padre aunque éste no tenga la razón (argumentación), contestar al jefe lo que quiere oír, igual que aprendió a hacerlo con el maestro (reproducción).

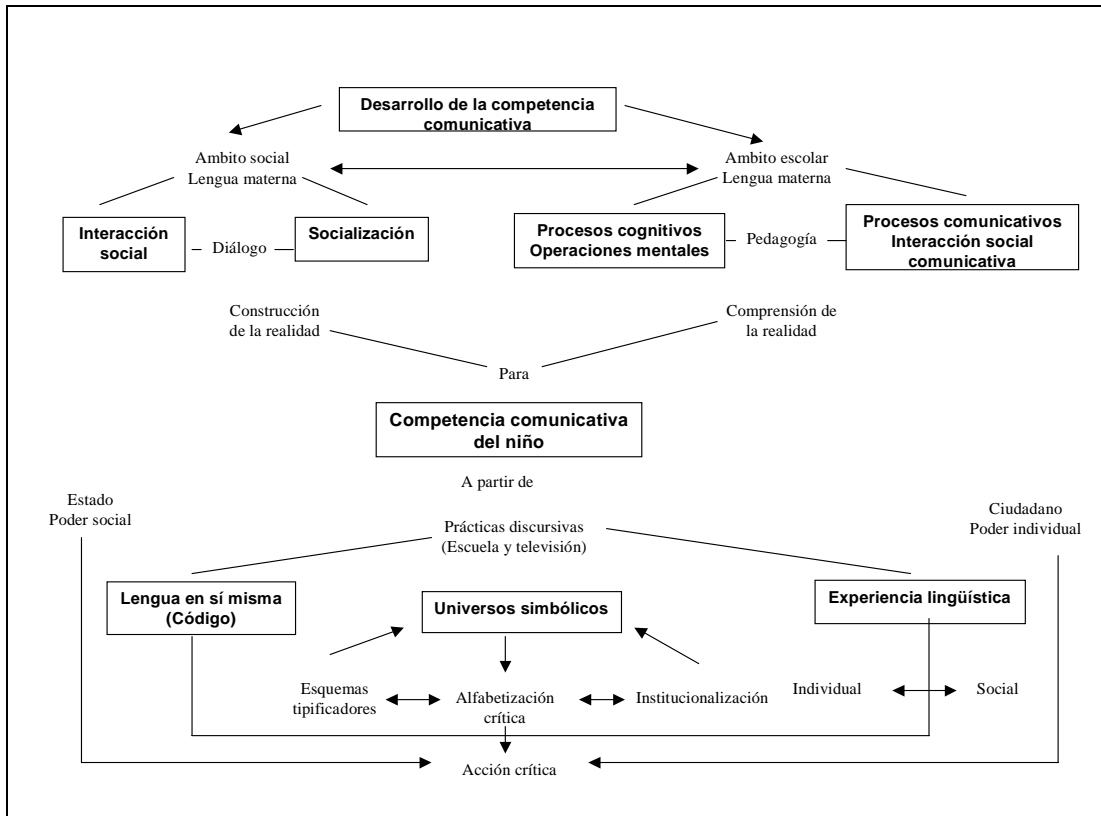
Al ingresar a la escuela el niño se enfrenta a una nueva situación. Para ello, las competencias que ha desarrollado, así como su capacidad de socializar, de resolver problemas y de adaptarse, le ayudan en esta experiencia. Ello me lleva a pensar que la competencia áulica estaría en relación con la adquisición de:

1. Reconocimiento metalingüístico de la lengua materna: alfabetización en el más amplio de los términos.
2. Comprensión de las estructuras y taxonomía del pensamiento científico.
3. Adquisición y reconocimiento metalingüístico del lenguaje formal.
4. Uso de las competencias comunicativas en situaciones problematizadoras, no en situaciones reproductoras.

Esto conlleva a una especialización del niño en competencias mucho más generales que, bajo la guía del profesor, la interacción escolar y la producción discursiva lo habiliten para su supervivencia escolar y social. Sin embargo, no debemos olvidar el estudio de su actuación bajo cada uno de los rubros mencionados, y la manera en que genera referencias, hipótesis, representaciones, sobre el pensamiento científico. Esta explicación me ayuda a acentuar la trascendencia de las competencias comunicativas en la vida social a partir de su uso crítico, lo que he esquematizado de la siguiente manera:

¹⁰ Esta perspectiva ha sido asumida exitosamente por la lingüística aplicada para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Esquema no. 2 Desarrollo de la competencia comunicativa



b) La competencia televisiva

El individuo desarrolla una competencia televisiva para decodificar el complejo lenguaje televisivo. La competencia televisiva es saber usar la televisión, lo cual requiere, en primer lugar, de un acto consciente, de voluntad, y en segundo lugar, “partir de una *cierta comprensión de su lenguaje*¹¹, de sus estructuras sígnicas y discursivas... conocer el funcionamiento del medio y las posibilidades pragmáticas que ofrece” (Pérez Tornero, 1994: 38).

La competencia televisiva se sitúa entre la conciencia: experiencia cognoscitiva, que implica dirigir racionalmente el uso de la televisión desde un conocimiento reflexivo y conceptual y la creatividad, proceso indispensable para crear nuevas combinaciones de los elementos televisivos (contenidos, críticas,

productos derivados del medio). El saber implícito en la competencia tiene que ver con el acto consciente de ver la televisión, comprender su lenguaje, su sintaxis, su discurso, y finalmente en las posibilidades pragmáticas: el uso racional y reflexivo del medio. Si no se conjuntan estos elementos estaremos ante un uso mecánico del medio, no ante una competencia.

El concepto de competencia implica el de actuación. Por medio de la actuación la competencia se manifiesta en:

1. La actuación desde el espectador, quien selecciona y usa los programas.
2. La actuación desde la decodificación de los mensajes, para la lectura crítica.
3. La actuación desde el usuario quien la utiliza para el aprendizaje, la indagación, la comunicación o el juego.
4. La actuación desde la expresión, donde el espectador participa de forma directa o indirecta, o bien demanda al medio la elaboración de los mensajes (*zapping*, televisión interactiva, etc.).

De acuerdo con Pérez Tornero (1994), la importancia de la competencia televisiva versa en su categoría de eje central para acercarnos al fenómeno de la educación desde la televisión.

La competencia comunicativa del adulto puede ser más compleja y se determina a partir de sus propias mediaciones y gustos televisivos. La competencia televisiva del niño, por su propia edad y madurez, así como por sus mediaciones, es diferente a la del adulto. El niño tiene que ir decodificando, aprendiendo nuevos lenguajes y situaciones que son presentados en los programas. Así, primero debe realizar una representación de lo visto, lo cual no logrará mientras no domine las estructuras de su propio discurso y luego las de otros. Por ello la adquisición de la competencia televisiva está en relación con:

1. La adquisición de estructuras semióticas materiales: signicidad televisiva, y sus aspectos discursivos fundamentales: audio, símbolos, color, movimiento.
2. Estructuras diegético-discursivas (Lizarazo Arias, 2001b). Se refieren a los elementos que constituyen las estrategias narrativas. El manejo de estas estructuras -el uso, decodificación, participación y selección- pueden ser utilizadas por el docente para trascender la competencia infantil televisiva y

¹¹ El subrayado es del autor.

construir nuevos relatos y lograr así rupturas discursivas y de actuación. La narración es una práctica indispensable para la reflexión y la autoconciencia del individuo (Bruner, 1984).

Las competencias comunicativas, así como sus subcompetencias deben ser desarrolladas socialmente. Considero que mientras no exista una interacción social fuerte que le permita al niño resolver problemas complejos de acuerdo con su edad, así como para reflexionar profundamente sobre su lengua y su entorno, las competencias y subcompetencias estarán siempre en un estado latente, como mera capacidad innata del humano. Su uso en la interacción social les imprime un sello importante, ya que no se centran solamente en la actuación comunicativa del sujeto - de índole social- sino que va más allá: conforma estructuras de pensamiento que guían todo su actuar social, además de humanizarlo.

La competencia lingüística es la base para la construcción de discursos lingüísticos, así como para estructurar el pensamiento. Las competencias comunicativas son las relaciones funcionales para el uso social del lenguaje. Sin embargo, es relevante considerar que el uso de las diferentes competencias y subcompetencias antes mencionadas, posibilitan al sujeto pensarse como tal, construir sus propias subjetivaciones. En este tenor, Cummins (2002) citando a Canale habla de la autonomía del idioma. Ésta permite la resolución de problemas, el diálogo interno, la creatividad. En suma, las competencias lingüística y comunicativa son necesarias para alcanzar procesos creativos y complejos. Si bien es cierto que todos los humanos desarrollamos estas competencias, también es cierto que la posibilidad de llegar a otros niveles de desarrollo, sólo se logra a partir del diálogo interno y externo que alcancen los sujetos.

Quedar en la mera competencia comunicativa o lingüística estaría condenando al sujeto a vivir su comunicación “funcionalmente”. Llegar a un nivel de autonomía o de conciencia, lo libera.

4. Las representaciones

Nuestro actuar en el mundo está marcado por las representaciones. El hecho de que utilicemos un lenguaje es ya una representación, y las grandes obras que hemos

alcanzado como raza se deben precisamente a la capacidad de representar. Es importante tomar en cuenta las representaciones, ya que son el trasfondo del uso social del lenguaje. Sustentan el uso social de las competencias comunicativas y construyen discursos significantes. En el siguiente apartado se expondrán los límites conceptuales que se tomarán en cuenta para el análisis en la presente investigación.

La definición

Las representaciones son artefactos mediadores que nos orientan para comprender, estructurar y actuar en el mundo. Asimismo permiten pensarnos como sujetos. Según Wartofsky nos encontramos en una etapa de representación terciaria¹², ésta consiste en la actividad imaginaria donde las propiedades formales de las representaciones se manipulan sin la preocupación de la aplicación directa al mundo real. Sus usos son simbólicos “los mundos ‘imaginarios’ se crean mediante el conocer estético y teórico no sólo existen ‘en la mente’, se originan en la construcción de representaciones encarnadas en la forma de artefactos imaginativos en el mundo real” (Wells, 2001: 87).

En las representaciones siempre están codificadas las características del código y contribuyen a modelar la representación. Por lo general, el sujeto cuenta con cierta cantidad de sistemas de codificación, de entre los cuales elige uno que aunado con su experiencia, construye la representación. Para Goodman

la herramienta esencial de construcción [de representaciones] es el lenguaje, para él [el sujeto], el lenguaje como herramienta simbólica de propósito general crea versiones del mundo. Al hacerlo formula y objetiviza una realidad constituida... Además, dado que el lenguaje encarna las categorías culturales convencionales, puede imponer significados culturalmente compartidos (y compatibles) en sus construcciones... (Gordon cit. por Fleisher Felman, 1990: 128).

Las representaciones contienen dos planos:

¹² La representación primaria es una copia de una situación determinada, es una representación de la práctica posible (inmediata). En la secundaria representamos nuestras experiencias por medio de artefactos para actuar, conocer y comprender.

1. El plano de la socialización y de la acción del sujeto en la realidad. Este hecho propicia la construcción de representaciones que orientan al sujeto dentro del mundo. Podríamos llamar a ese plano el nivel macro de las representaciones.
2. El plano individual: las representaciones adquiridas en la interacción social de los sujetos se aterrizan en el nivel personal, se reconstruyen, se recrean con las experiencias personales, se les da un significado propio. Una vez hecho esto se vuelven a exteriorizar. Este sería un nivel micro de la representación.

En este contexto se tendría que analizar qué pasa en el interior del sujeto cuando construye sus representaciones. Así, la construcción de representaciones en el plano individual pasa por tres estadios:

- a) El estadio de la experiencia adquirida por la percepción que sería parte del plano social: la socialización e interacción mencionada anteriormente.
- b) El estadio de la organización. La experiencia se transforma en información que el individuo tiene que organizar y seleccionar para construir la representación.
- c) El estadio de la generación del significado en el cual las experiencias que tiene el sujeto se articulan con la nueva información adquirida para la constitución de redes de significado.

Sin embargo, este proceso no basta, la representación necesita de otros elementos para constituirse como tal: los significados y los referentes, los cuales hacen converger al plano individual y al social, es el nivel meso de las representaciones. En el siguiente apartado se ahonda sobre el tema.

Los significados en la representación

Los significados son más que la imagen mental del objeto, al contrario de lo que pensó Saussure¹³, cuando el sujeto construye un significado establece un vínculo referencial (por medio de los signos) con el mundo de los objetos. A este acto Hjelmslev le llama el acto de significación. Para manifestarse debe tomar una forma específica en la cual participa la morfología y la sintaxis¹⁴ (Lara, 2001; Lyons, 1993).

¹³ Saussure considera que el signo lingüístico está formado por la unión del significado (imagen mental) y el significante (la imagen acústica) pero no tomó en cuenta el concepto de referente, que trasciende la representación mental.

¹⁴ Hjelmslev complejiza el esquema del signo lingüístico propuesto por Saussure proponiendo dos entidades dobles. La sustancia del contenido que sería la referencia al mundo sensible y constituye los actos de significación; la sustancia de la expresión que es la segmentación en fonos. La forma del contenido que contiene las formas de significación, la estructura: la

Aunque Hjelmslev define así el signo lingüístico y su función, se podría decir que los signos de otro orden funcionan más o menos de la misma manera. El referente es la realidad a la que remite el signo y que un grupo humano reconoce. Es el objeto que el signo designa y que permite que se entablen los procesos de significación y de comunicación. Por ejemplo, si digo *mesa* cada uno de nosotros puede imaginar una mesa diferente, pero el referente permite fijar un significado común: mueble de cuatro patas, plano, que sirve para colocar los platos a la hora de la comida; sin embargo, la referencia pone al signo en contacto no sólo con la realidad “real” sino también con una interpretación cultural de la realidad: “la experiencia de los grupos hace que cada lenguaje exija a sus hablantes información diferente sobre los referentes a los que remiten los signos de cada lengua” (Baylon y Fabre, 1994: 63). Este momento permite la construcción de significados que colabora a su vez en la construcción de la representación.

Por la interacción social las palabras se cargan de contenidos que recibimos e identificamos; se establecen relaciones semánticas para dar forma reconocible a la experiencia; la sintaxis coloca los constituyentes de la experiencia en estructuras ordenadas y recuperables; la pragmática por su parte, permite reconocer frases dadas como temas que a su vez establecen significados comunes entre los sujetos (función de la referencia). Todo ello se incluye en contextos y situaciones discursivas: que aparece en la estructura lingüística, es una referencia constante al discurso y a la situación fundamental del discurso en donde las subjetividades se encuentran y se reconocen las subjetividades.

La construcción de la representación se adquiere mediante la percepción, posteriormente se relaciona con la información recibida por los sentidos, la cual a su vez, se organiza y selecciona dentro de los sujetos; este proceso, aunado a las experiencias socioculturales, se articulan en las redes generadoras de significado.

Los significados también son construcciones sociales sentados sobre la base de los referentes comunes de todos nosotros. El referente es el objeto que la palabra

morfología y la sintaxis y la forma de la expresión que son las invariantes fónicas en relación,

designa y el que permite que se establezca el proceso de comunicación. Este es el primer momento en la construcción de la representación.

Posteriormente y por la interacción social, cargamos a las palabras de significación, es decir, de contenidos que recibimos e identificamos; se establecen relaciones semánticas para dar forma reconocible a la experiencia; la sintaxis coloca los constituyentes de la experiencia en estructuras organizadas y recuperables; la pragmática permite reconocer frases dadas como temas que establecen temas comunes entre los sujetos. Esta fase es de interiorización en donde la percepción del sujeto, su lugar en el espacio social y la referencia convergen para formar la representación.

La representación, entonces, es un constructo en donde se incluye la referencia, el significado lingüístico y los significados sociales, materializada en discursos: “la representación es ya una complejización de lo percibido; es una configuración más elaborada que expresa de manera más clara la presencia del sujeto específico y de las diversas estructuras que influyen sobre él. La representación ya no se encuentra en el orden de lo perceptivo, sino en la recepción o consumo” (Lizarazo Arias, 2001a: 30).

El niño tiene representaciones de sus vivencias en la escuela y como televidente. Para armarlas en el marco de la referencia tiene que organizarlas de tal forma que lo orienten en su actuación social. Este proceso complejo puede lograrlo al adherirse a discursos institucionalizados y representarlos de diferentes maneras:

en la representación que el niño realiza de lo que ha visto en la televisión, sitúa su especificidad como receptor frente al discurso homogéneo que ante él se presenta. En el nivel de la representación, el niño manifiesta su capacidad perceptiva al tiempo que la acción sociocultural lo preña, en tanto individuo nacido y educado con y en los valores de una comunidad. (Lizarazo Arias, 2001b: 30).

Si se conjuntan el referente, el significado y el signo en contextos determinados, la representación se produce por la totalidad del mensaje transmitido (el discurso); la percepción (organización y jerarquización de información); la

captación de los niños (la cultura subjetivada) y las presencias socioculturales en ellos.

Una vez constituida la representación pasa a formar parte de los tejidos culturales (Bourdieu, 1990) que se ubican en los espacios familiar y escolar¹⁵ y que además regulan las relaciones entre los sujetos. Los niños establecen ciertas relaciones a partir de las prácticas sociales propias de su edad y grupo social de pertenencia, así como por la interacción con la institución escolar: “los niños y niñas que se relacionan con la institución y con el discurso televisivo, se inscriben a su vez en un complejo de nexos familiares y comunitarios que definen buena parte de la fruición y de los sistemas de interiorización de las representaciones y simbolismos emergentes” (Lizarazo Arias, 2001b: 26).

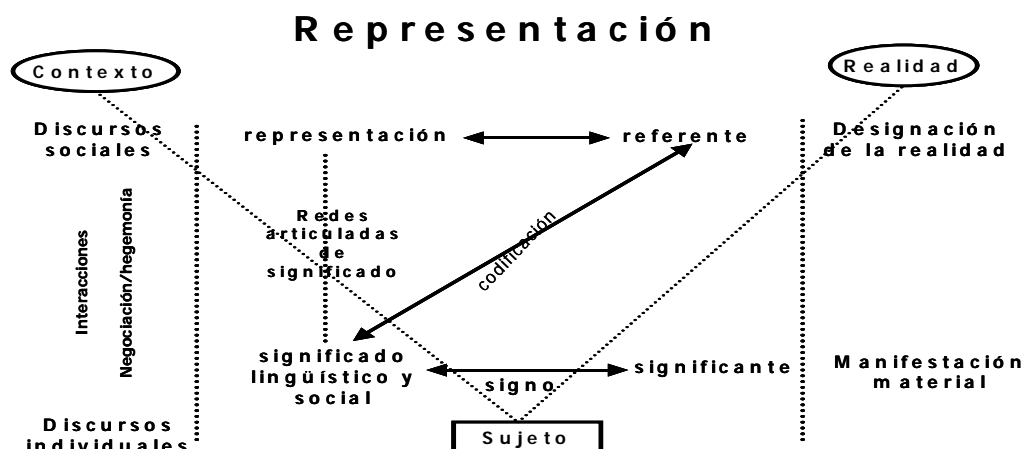
La sociedad, por su parte, es el marco textual, histórico y estructural, dentro del cual se generan las interacciones entre los individuos y se constituye la realidad. La institución es el lugar donde se materializan las prácticas sociales y ciñen a los tejidos culturales. Entiendo a la institución como un grupo social con una organización determinada, creencias y manifestaciones culturales similares, con objetivos comunes. Las instituciones son productoras de discursos que propician, a su vez, diferentes sistemas de significación. Los sistemas de significación se materializan en las prácticas discursivas de los individuos: en la producción de textos, significados y actos discursivos ilustrado en el Esquema no. 3.

Pero la interacción entre sujetos no basta para la representación y construcción de la realidad. La resolución de problemas en contextos sociales también produce apropiaciones y establece prácticas comunicativas por medio de las cuales se da la construcción de la realidad y de las representaciones. En este sentido, trabajar con las representaciones sociales de los niños (los discursos

¹⁵ Estoy consciente que su identidad barrial también es de suma importancia en este proceso de relación para la conformación de los tejidos culturales, sin embargo no se tomó en cuenta en la presente investigación, aunque sí se tienen datos acerca de sus relaciones barriales. Por ejemplo, los niños de estrato bajo tienen una alta interacción con los vecinos, en cambio, entre los niños de estrato alto, la principal interacción que se da es entre sus

institucionalizados, simbolizados y resignificados), implica adentrarse en el análisis del conocimiento cotidiano, el cual “Se convierte en un medio para el estudio de las representaciones sociales, ya que esta teoría ofrece un acercamiento teórico y metodológico a este análisis” (Flick, 1994: 185) (traducción mía).

Esquema no. 3 La representación



5. Discurso

Tanto las competencias como las representaciones se manifiestan en los discursos. Entiendo el discurso desde una perspectiva lingüística. La manera de recuperar los significados y las competencias es a partir de su presencia en los discursos. Esta es la pertinencia del siguiente apartado.

La definición de discurso

El discurso, en coincidencia con lingüistas y teóricos literarios (Benveniste, Bajtin, Kristeva, Ricoeur) es definido como el lenguaje utilizado por el individuo: una relación de significado entre elementos lingüísticos y referentes. Este último aspecto le da un carácter de verdad, una lógica, se refiere al mundo. Para convertirse en discurso debe ser enunciado: pronunciado por un sujeto.

El sujeto que enuncia el discurso se vincula con el sujeto a quien va destinado, por lo que el mundo representado por el primer sujeto se “traslada” al segundo. Ello

compañeros de clase y hermanos lo que coincide con la investigación hecha en Colombia

propicia el diálogo entre ellos. Este proceso conlleva en sí mismo al significado. Se trata de comprender el significado que está en juego mediante el diálogo. En este aspecto se trasciende el nivel del signo y de la oración, se habla de referentes, representaciones y enunciados articulados entre sí.

Según Foucault (1986) el discurso es la materialización del lenguaje y los conocimientos sociales. Las representaciones simbólicas implican un reacomodo de relaciones entre la identidad (identificarse con) y la atribución (dar propiedades a la realidad), lo que produce el discurso.

El individuo, a partir de sus experiencias generará e interpretará diferentes discursos sociales o culturales, los cuales se inscriben en un código específico, en dos dimensiones: la individual y la social en una relación dialéctica. El individuo utiliza discursos sociales y culturales para generar su propio discurso y al mismo tiempo, está determinado por los discursos generados por la sociedad (generalmente los dominantes y legitimados), pero puede influir en la construcción de los mismos por medio de las objetivaciones de sus discursos individuales.

El significado no se elabora independientemente en el sujeto enunciator del discurso a partir de sus propias representaciones, sino que es una reconstrucción de sus vivencias con las de otros sujetos, esto es lo que Bajtín (1999) llama la ambivalencia: la inserción de la historia en su texto (materialización del discurso). Hay que comprender las relaciones de significación que el sujeto construye a partir de los diferentes textos y que coinciden con los significados de otros sujetos. Este mundo compartido, estas representaciones constituye los discursos sociales más amplios.

El discurso contextualizado limita la polisemia discursiva, así como las posibles y diversas interpretaciones por parte de los sujetos. “El hablante se refiere a algo con base en, o por medio de, la estructura ideal del significado... es atravesado por la intención referente del hablante” (Ricoeur, 1995: 34).

La estructura ideal o paradigmática del significado es una generación de símbolos comunes, lo que llamaré discurso institucional (ver *infra*). La intención referente del hablante que atraviesa al significado está a su vez atravesada por las competencias comunicativas y por las múltiples mediaciones del sujeto.

Así el discurso es:

1. Un acto individual autoreferencial que describe un acontecimiento y una lógica. Ambos generan una referencia al mundo real (referente) por medio del lenguaje.
2. El discurso se convierte en tal cuando se manifiesta por medio de un texto, el cual llega a otro sujeto, estableciéndose así el diálogo. La construcción del discurso es social e individual en donde convergen historias y discursos de otros sujetos. Esto permite la construcción de discursos sociales más amplios.
3. El discurso contextualizado¹⁶ limita la polisemia y la diversidad interpretativa.
4. La construcción de discursos amplios se cruza por la intención significativa del sujeto enunciante, sus competencias comunicativas y las múltiples mediaciones a las que está expuesto.

A partir de lo anterior, se pueden encontrar dimensiones en las prácticas discursivas: un discurso práctico, el más cercano a los sujetos y que se caracterizan por situaciones cotidianas de comunicación; discursos teóricos que permiten la reflexión sobre diferentes aspectos de la realidad por medio de registros discursivos más elaborados y complejos, la escuela entra en esta dimensión. Discursos artísticos, por ejemplo la literatura y el discurso de los medios de comunicación conformado por una serie de códigos lingüísticos, no lingüísticos, icónicos, musicales, etc. articulados de manera compleja dentro de géneros narrativos característicos del medio: radio, prensa, televisión, internet (Cueto Suárez *et al.*, 1998).

Discurso institucional

La situación discursiva genera otro ámbito dentro del estudio del discurso. Se refiere al entorno físico y social en donde se produce el acto de habla. Éste se centra principalmente en las instituciones.

La institución se define por actividades comunes de los individuos que constituyen y mantienen una sociedad. No es necesario que exista un contrato escrito, sino que puede ser una relación simbólica o contratos simbólicos, como en la religión. Dichas actividades tienen una finalidad: criar a los hijos o vivir una sociedad mancomunada; buscar el poder o transmitir conocimientos. Las instituciones son mediadoras entre los individuos y la sociedad. Así se crean costumbres, hábitos, ritos, normas y reglas para la sana convivencia de sus integrantes.

Las instituciones también generan discursos. El discurso individual encuentra otros discursos individuales coincidentes, por lo que se arma un discurso colectivo, que llamaremos *institucional*. Se pueden identificar tres aspectos por los cuales el discurso institucional puede ser identificado:

1. Los roles. Las instituciones regulan los roles de sus miembros; les imponen su participación, en qué grado y con qué características. Cada rol comparte un discurso determinado. Por ejemplo, en la escuela el rol de maestro se identifica con el que sabe, enseña, controla. Mientras que el del alumno es aprender, seguir al maestro.
2. Diferenciación: un mismo sujeto puede escenificar diferentes roles dentro de distintas instituciones, o bien las mismas instituciones definen su área de influencia de manera más precisa. Por ejemplo el maestro puede ser padre, y la vez alumno en otra institución educativa. La construcción de significados diferenciados supone intertextualidad, no sólo entre textos iguales (de obra literaria a obra literaria) sino entre textos diferentes (de obra literaria a un programa de televisión): no hay nada nuevo bajo el sol, todo es una construcción interdiscursiva. Aquí se puede plantear la posibilidad de construcción de conocimiento y la comprensión del mundo, en donde la intertextualidad es de suma importancia para el reconocimiento de discursos instituidos, así como su reconstrucción creativa en un discurso individual innovador. La intertextualidad potencia la competencia comunicativa individual y la construcción discursiva social (cf. Wells, 2001).
3. Poder institucional. También las instituciones regulan las conductas. El rol y la diferenciación se hacen explícitos por medio de las normas. Las normas constituyen relaciones de poder que se manifiestan tanto simbólicamente como no simbólicamente, así como verbal y no verbalmente. Por ejemplo, el maestro que impone su conocimiento, asigna la palabra, acredita o desacredita una actitud del alumno. Su discurso puede ser autoritario mientras que el del alumno puede ser de sumisión o de resistencia.

¹⁶ Contexto: se refiere a las unidades lingüísticas, semánticas y sintácticas que determinan el significado de los enunciados.

El discurso institucional se analiza con los elementos propios del discurso. La articulación del lenguaje y sus relaciones con el rol, la diferenciación y el poder. Entonces el individuo, a partir de sus experiencias, producirá e interpretará diferentes discursos, mismos que le permiten interrelacionarse en situaciones sociales. A su vez utiliza los discursos institucionales e históricos (intertextos) para comprender y generar nuevos discursos, es decir, reconstrucciones discursivas. Esta relación es dialéctica, dado que apoya la injerencia en la construcción de nuevos discursos institucionales.

La elaboración de cualquier discurso implica la construcción de formas de interacción entre los individuos; la construcción de sentido contextualizado a partir de la situación comunicativa; la construcción de relaciones sociales; la construcción de identidades individuales (representaciones de los individuos).

El discurso estructura y determina las competencias comunicativas y la actuación de los sujetos en el plano de la comunicación humana.

El discurso pedagógico

Titone entiende el discurso pedagógico como “todo aquel conjunto de postulados, intenciones e intervenciones centradas o referidas al desarrollo global, genérico del alumno en cuanto a persona” (Titone, 1986: 13).

La definición entraña un valor pocas veces tocado en los estudios del discurso en el aula: el alumno como persona. Algunos de los trabajos que abordan el discurso pedagógico describen sus características, las interacciones entre sus miembros, la manera en que establecen roles y actividades y las relaciones e instituyentes simbólicos de poder, sin embargo, poco se han estudiado los elementos emancipadores dentro del discurso pedagógico, en cuanto a los valores y actitudes que manifiesta. El alumno debe elevarse al nivel de humano y emanciparse gracias a la educación centrada en su persona y en las competencias desarrolladas para ello. Luego, el alumno podrá autoreconocerse como persona y construir esquemas cognitivos. La escuela, el profesor, la familia y el Estado deberían esforzarse por construir este tipo de discurso pedagógico.

Cuando se traslada el contenido académico a un segundo término y la problematización y resolución de problemas constituyen el eje del discurso pedagógico, es cuando la interacción dialógica-crítica adquiere sentido. Antes no. El permitir que los alumnos hablen, entablen conversaciones breves con los compañeros o con el maestro, no implica que se esté produciendo diálogo. Este proceso es mucho más complejo.

El discurso pedagógico deberá armarse de tal forma que posibilite la construcción de redes semánticas para alcanzar la representación. Por ello, en el devenir histórico, los contenidos y las prácticas culturales son elementos que en una situación áulica y con una sintaxis y contexto determinado, logran la tensión entre los significados sociales y los individuales.

La problematización, la construcción de significados y representaciones, así como el diálogo, producen el discurso pedagógico. Éste debe ser capaz de proporcionar al alumno el contexto adecuado para que la significación se produzca.

El discurso pedagógico se compone por discursos que se originan dentro del espacio educativo (escuela, aula, laboratorio) y que se articulan con otros discursos que el alumno y el maestro van cargando a lo largo de su vida escolar, a lo cual llamo *macrodiscurso pedagógico*, a saber:

1. El discurso institucional escolar.
2. El discurso magisterial.
3. El discurso estudiantil.
4. El discurso de los libros de texto y materiales didácticos.

1. *El discurso institucional escolar* viene desde el llamado currículum nacional (que indica los contenidos a aprender en el aula), hasta el discurso institucional propio del sistema educativo nacional. Se detecta una parte del discurso institucional escolar que es compartido por la mayoría de las escuelas del mundo y se refiere a los ritos escolares: honores a la bandera, salidas y entradas, pasar lista, la tarea, las exposiciones. Digamos que este discurso es el marco amplio que delimita a los otros discursos. El niño y el maestro lo aprenden y lo utilizan desde su ingreso a la

institución. Como discurso institucional designa los roles y determinaciones discursivas.

El lenguaje dentro del aula, como cualquier discurso, tiene características especiales. Se constituye por las formas de interacción entre sus miembros. El alumno identifica la distancia social entre el profesor y los estudiantes, el número de participantes en la conversación (pedir la palabra, no hablar al mismo tiempo que otro, etc.), la expresión oral frente a la clase. También aprende formas privilegiadas para adquirir el conocimiento: la lectura y la escritura: el saber está en los libros y hay que extraerlo de ahí mediante la lectura, y ponerlo al descubierto en la exposición oral o la escritura.

En trabajos empíricos sobre el discurso escolar realizados en Estados Unidos con niños de minorías étnicas se han encontrado las siguientes características (Cazden, 1991 y Hymes, 1974):

- Siempre se dice “algo” acerca del mundo. Ese “algo” es más bien una descripción, una tipologización y explicación de la realidad. Esta disociación entre el mundo científico y el mundo de la vida cotidiana es la primera dicotomía tomada como principio dentro de la institución escolar, y a su vez, es su discurso.
- Se trabaja bajo las funciones referencial y metalingüística del lenguaje. El niño identifica la importancia de los conceptos manejados en cada disciplina, aunque no necesariamente hay una asimilación y comprensión de los mismos. La excepción es la clase de literatura/lectura en donde el lenguaje es metafórico y se permite la ficción como una manifestación más de la creatividad humana.
- La lógica y la sintaxis que constituyen el discurso docente son sumamente sencillas, se remiten a enunciados informativos, negativos, argumentativos, referenciales, cognoscitivos; los enunciados son breves, se omite la profundización sobre un tema, en ocasiones se privilegia sintagmas fijos como

respuestas: *la respuesta es...*, *yo creo que...*, *fulanito de tal fue...* (ver Cazden; Vera y Hymes, 1972).

- El maestro es el líder de las discusiones y como líder, a partir de las cláusulas introductorias que utiliza, va guiando las respuestas, sin realizarse necesariamente una construcción de significado, en ocasiones ni siquiera se entabla un diálogo. La secuencia es predominantemente de pregunta-respuesta. Por ejemplo: *El autor del libro es...*, *Creo que tu respuesta no es la adecuada...*, *Si el resultado no es 5, entonces debe ser...*,
- El rol del docente está caracterizado por la autoridad que le da su propia investidura. Él tiene siempre la última palabra, su verdad es ley dentro del salón de clase y eso le da control frente al grupo: para mantener la disciplina, para erguirse como “el que sabe” como juez de lo que suceda dentro del aula.
- Para que el discurso se genere, debe haber un oyente. En este caso el oyente es masivo y en ocasiones amorfo, ya que la clase es “para todos” sin importar las diferencias individuales. Incluso hay ocasiones en que el maestro no interactúa con algunos alumnos en todo el año escolar. Por ello el discurso pedagógico es masivo, despersonalizado, en la mayoría de las ocasiones.

2. y 3. *El discurso magisterial y estudiantil*. Sin embargo, el trabajo del docente es formular su discurso, y ello sirve como andamiaje en la construcción del conocimiento. La ayuda, las vinculaciones, las analogías, el diálogo, propician la interacción social, elemental para la construcción de conocimiento (Vygotsky, 1995).

El discurso de los alumnos se constriñe al producido en la interacción educativa (es decir, se excluyen las pláticas con amigos y en el patio de juego) es un discurso parco, estereotipado y busca seguir el hilo conductor impuesto por el docente. Ya que él no construye discursos complejos, es difícil encontrar elementos creativos y característicos de los sujetos. Por ejemplo, cuando el alumno expone un tema, aprende de memoria un texto y lo repite frente al grupo, lo que arranca los aplausos de sus compañeros. Cuando responde al profesor, también lo hace a partir de lo que éste le pide, en búsqueda constante de la respuesta correcta. Cuando

aparecen aportaciones creativas, el alumno puede ser censurado o aplaudido, pero no necesariamente se sigue el tema propuesto por la reflexión realizada, ya que ello “puede apartarnos del tema”. En este tenor el discurso de los alumnos es repetitivo, sin creatividad y pocas veces es una construcción propia que muestre nuevas estructuras cognitivas. También es un discurso contestatario (responde a preguntas) y no tiene una intención dialógica.

Por lo anterior, el discurso del maestro y el alumno no tienen como fin propiciar la modificación de estructuras a partir de la negociación de sentidos, el ambiente adecuado para propiciar una relación dialógica.

4. *El discurso de los libros de texto y el material didáctico.* El ciclo de la educación básica tiene como fin la alfabetización, el dominio de las operaciones básicas fundamentales y la introducción en la cultura científica en general. La vida cotidiana y la vida científica adquieren independencia en la escuela, se aprenden cosas que “quién-sabe-si-existan-en-la-realidad”, lo cual genera en los niños dos mundos diferentes. Supuestamente el conocimiento científico debería servir para actuar acertadamente en la vida cotidiana y resolver problemas complejos. Bajo esta perspectiva, los libros de texto contienen un discurso supuestamente científico, pero que no pasa de enunciaciones muy generales, descriptivas, afirmativas y referenciales, nada argumentativas o explicativas que propicien la discusión o la vinculación con la realidad. Cuando se analiza el discurso de los textos, éste es congruente con el discurso institucional y docente.

Bajo el enfoque actual del currículum nacional de la educación básica en nuestro país se incorporan y analizan textos que supuestamente encontramos en la realidad: los mensajes de los medios de comunicación, los cuales son utilizados como material didáctico: programas de televisión, periódicos, diccionarios, cuentos. Sin embargo al entrar en el contexto escolar se transforman y asumen la misma dinámica de cualquier otro material didáctico: pasa a ser referencial, descriptivo (a manera de ilustración) de un tema determinado.

Discurso televisivo

Sería muy amplio describir desde las características del lenguaje televisivo hasta la complejidad de su constitución, por lo que me centraré únicamente en describir algunos elementos que perfilan el discurso televisivo con el fin de ubicar el presente trabajo de investigación.

El discurso televisivo se caracteriza por:

- a) Su fragmentación, ya sea por los géneros televisivos o bien por la fragmentación misma de los programas (capítulos o comerciales).
- b) Coherencia global de superficie: los programas son coherentes en sí mismos: las series o las telenovelas, pero además cada programa tiene una unidad de significado: no es necesario ver toda la serie, si se ve un capítulo aislado, es suficiente para entender el significado global.
- c) Heterogeneidad de género: sus géneros son perfectamente identificables.
- d) Multiplicidad sincrónica: al mismo tiempo transmite diferentes programas y últimamente pueden verse en la pantalla dos o más programas a la vez.
- e) Predominan las funciones poética, connotativa y fática del lenguaje. La referencial queda en un último plano aunque es precisamente la que permite que el texto adquiera sentido para el receptor.
- f) Su espectacularidad. El discurso de la televisión es un discurso del espectáculo.

Cada uno de los géneros que constituyen el macrodiscurso televisivo tienen su propia lógica de constitución, así el discurso de los noticieros se conforma por la enunciación de locutores que informan narrando hechos noticiosos apoyados por imágenes. Aunque aquí podría surgir un debate en torno a la construcción de la noticia, debe considerarse la discursivación de los hechos como la censura, la autocensura; la elección de los planos en las tomas, así como la espectacularidad. El discurso de las series televisivas se basa en un tema central, y en los roles de los actantes, en cada capítulo se narra una anécdota diferente que no tiene seguimiento necesariamente con la anterior. Las telenovelas, por su parte, presentan una

anécdota seriada y su éxito consiste precisamente en el suspenso que generan de capítulo en capítulo –además de los artistas que participan-. En las caricaturas podemos encontrar ambas características ya mencionadas; para las series o las telenovelas podríamos agregar una característica más con los mismos personajes, se narra una anécdota diferente, estructura predominante en las caricaturas de mediados de la década de los 50 hasta la de los noventa del siglo XX; actualmente se relaciona más con una narración secuencial de una historia. Cualquiera de estos formatos y otros, contienen las características ya mencionadas del discurso, con sus propias especificidades.

El discurso televisivo no entabla un diálogo con un interlocutor, como otros discursos, produce un receptor colectivizado, quien no necesita –aparentemente- relacionarse con otros para significar, sino que produce sentido a partir de su recepción solitaria, por lo cual el discurso televisivo se sustenta en el discurso mismo, y engancha a los receptores con el placer que genera a través de la trama espectacular (narración). Puedo decir que aparece una fragmentación diacrónica: se puede ver cualquier día, y una sincrónica: se puede ver desde cualquier escena. En este discurso no existe una preocupación por transmitir una representación (en el emisor) hacia el receptor, sino que simplemente introduce al receptor en la trama por medio de las situaciones cotidianas que maneja. El contexto es la realidad cotidiana o la realidad ficticia que fijan el significado a partir del reconocimiento de la cotidianidad en la espectacularidad, pensemos en los *reality shows*. La ambivalencia bajtiana se produce en la intertextualidad icónica, y discursiva que la televisión es capaz de producir. Este fenómeno es más claro en caricaturas como *Los Simpson*, o en series como *La Niñera*, donde las referencias a íconos pop, historias construidas a partir de otras historias; sucesos y personajes reales e importantes que conviven con los personajes ficticios tornan complejas este tipo de series.

La televisión es vista por los receptores a partir de la identificación con los sucesos y personajes, y ésta a su vez se fundamenta en la iteración, lo que impide la polisemia y hace atractivo el texto. El discurso contrario sería el poético en donde los significados se abren.

El reconocimiento es otro elemento que permite la televidencia de los receptores, reconocerse en las tramas o en lo que les hubiera gustado ser o hacer los pone cerca, muy cerca de la trama: las escenas en donde el personaje detrás de la pantalla le da la mano o contesta a las preguntas del receptor es un ejemplo. Sin embargo, esta estructura discursiva atiende a la referencia, a la familiaridad, cuando se presentan textos más complejos, programas que rompen el esquema, el receptor, acostumbrado a lo iterativo los rechaza. Es sintomático que 30 años después, *El Chavo del ocho* sigue siendo visto por los adultos y por sus hijos. Es un discurso apto para asociar representaciones cotidianas, difícilmente para abstraer realidades y propiciar la reflexión del sujeto.¹⁷

6. Discursos escolar y televisivo

Los medios masivos de comunicación producen y distribuyen discursos regidos por las reglas del mercado para, por supuesto, atraer clientes/consumidores. En la televisión se aprecia el enriquecimiento de los recursos expresivos, principalmente los visuales, sin embargo, los temas y personajes son repetitivos.

La escuela no se preocupa por atraer clientes, los tiene cautivos, no hay una gran preocupación por la renovación, por tanto su construcción discursiva es la misma desde hace siglos, y no es sino hasta estas últimas dos décadas que se ha preocupado insistentemente por construir discursos pedagógicos significativos. La escuela aprueba el discurso estudiantil cuando se “adquiere” el conocimiento, cuando el alumno reproduce el discurso escolar. Pocas veces se aplaude el discurso innovador. Es anquilosado, lo cual no es sinónimo de arcaísmo sino de conservación del saber social. Por una parte, la escuela y la televisión producen discursos iterativos que coartan la posibilidad de asumir posturas críticas frente a nuevos discursos, por otra, generan rupturas discursivas, lo cual conduciría a la construcción innovadora de discursos: la creatividad en la actuación.

Aquí la competencia comunicativa tiene un importante papel, ya que sirve como soporte para el ir y venir de las construcciones discursivas; a su vez el

¹⁷ Por supuesto se habla de la televisión comercial.

reconocimiento de discursos, su análisis y su producción es mucho más sencillo cuando el sujeto ha desarrollado en gran medida competencias comunicativas. Para que este fenómeno se produzca es necesaria la presencia de dos sujetos: el que construye el discurso y quien lo puede recibir, leer o ver, en una relación dialógica-dialéctica. La transmisión unilateral de mensajes produce el primer momento en la construcción del conocimiento: el insumo de información, pero si no se dialoga y discute dicha información no habrá un análisis de la misma –articulada en el texto- ni mucho menos ruptura discursiva.

Por tanto, las competencias comunicativas estarán en estado latente en los sujetos mientras no se pongan en uso dentro de situaciones problemáticas en donde los discursos iterativos no resuelvan el problema. De ser así, no habrá una nueva construcción del conocimiento, lo que redundará en el aspecto discursivo.

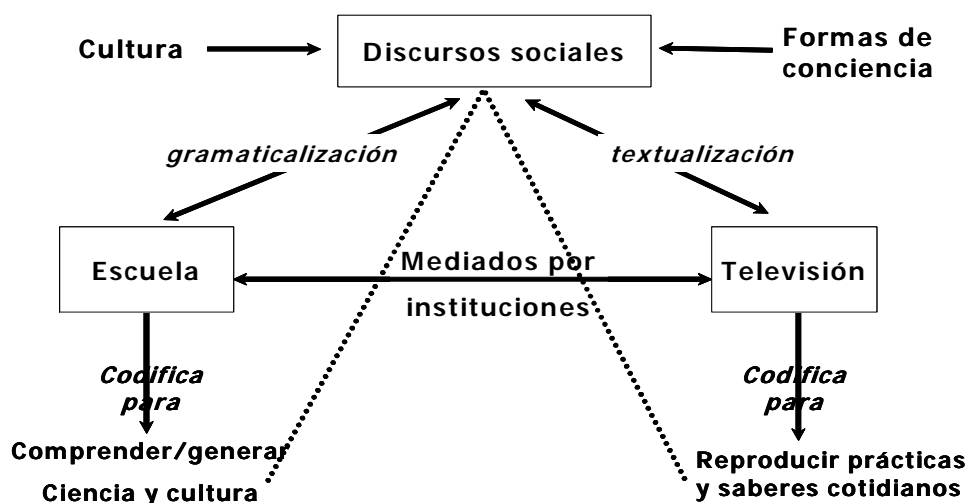
El discurso escolar se vuelve sobre sí mismo al privilegiar el discurso institucional como práctica predominante, ya que en pocas ocasiones llega a adquirir sentidos distintos. Afirmo lo anterior ya que al basarse en la preocupación por la legitimación, por la inconexión con el mundo real, por la práctica constante de la función referencial y metalingüística, sin abordar la metáfora, la analogía, como formas de acercamiento a la realidad, o bien al ser unidireccional, el discurso escolar se vuelve hueco, carente de sentido más allá que de su propio sentido.

El discurso televisivo (y audiovisual en general) aunque iterativo y unidireccional es capaz de articular varios lenguajes, códigos y discursos. Se textualiza al tocar fibras sensibles y sensoriales de la audiencia. Así, los programas televisivos se convierten en una forma de socialización; en los niños el factor lúdico que genera la televisión es innegable como forma de socialización (Lizarazo Arias, 2001b). Sin embargo, el discurso televisivo no problematiza al individuo en su función. Martín-Barbero afirma que la novela popular “tiende a la paz”, la televisión tiende a reducir las diferencias discursivas al mínimo: en la televisión *hablan como yo, sienten lo que yo, comen lo que yo*, se produce un mínimo esfuerzo decodificador y “chocando mínimamente con los prejuicios socio-culturales de las mayorías” (Martín-Barbero, 1991: 196) así se constituye el modelo discursivo de la televisión.

Los modos de apropiación cultural de cada institución se basarán en su complejidad discursiva, en las competencias comunicativas para la codificación-decodificación y recodificación discursiva y en las diferentes mediaciones. La escuela produce sentidos simbólicos que tienen que ver con la adquisición de capital cultural y estatus del individuo –y en algunas ocasiones en su éxito económico-. La escuela produce otro tipo de consumo, consumo cultural¹⁸. La televisión produce sentidos que tienen que ver con prácticas de consumo comercial, incluso programas educativos como *Barney* o *Las pistas de Blue*, son toda una industria culturo-comercial. Y del consumo comercial se pasa a su consumo lúdico (ver Esquema no. 4).

Las competencias comunicativas permean constantemente dichas producciones de sentido, ya que ayudan a mantener el *status quo* de la institución, o a modificarlo mediante prácticas de resistencia. Por ejemplo, para un sujeto analfabeta, con un trabajo mal remunerado, la escuela adquiere sentido sólo en relación con el mito de “ser alguien”. Pero alcanzar una carrera profesional no está dentro de las metas inmediatas, entre las cuales está por supuesto, su supervivencia diaria.

Esquema no. 4
Discursos sociales: televisión y escuela



¹⁸ Independientemente de la producción masiva de libros de texto o material didáctico, que implica un consumo cultural, pero obligado por las circunstancias particulares de cada escuela, además que se respetan los contenidos del currículum nacional. Para una discusión más amplia ver Apple, M. (1994). *Política cultural y educación*: España: Morata.

La televisión adquiere sentido en virtud de su consumo, no se espera más de ella, no proporciona estatus; no hay por qué oponerse a sus mensajes (visto de manera simplista o desde un discurso mínimamente codificado) ya que sabemos que algunos valores y antivalores, así como contenidos que se manejan en los medios pueden ser enfrentados por distintos grupos; en México uno de ellos: “A favor de lo mejor en los medios” podría ser un ejemplo, no de resistencia crítica ni de ruptura, pero sí de vigilancia del sentido de algunos mensajes.

7. Texto

Para recuperar los diversos discursos de los sujetos, es necesario buscarlos en sus manifestaciones concretas. Los textos serían la unidad de análisis de los discursos. De ahí que defina lo que entiendo por texto. El texto es el lugar donde el sentido se produce y produce sentido. Para Bajtín (1999) es un conjunto coherente de signos. Los textos son sistemas comprensibles para todos, gracias a la lengua y sólo se manifiesta una vez: es irrepetible y único. Para que se lleve a cabo, siempre es indispensable el intercambio de mensajes entre dos sujetos.

El texto constituye la unidad básica de una construcción significativa: la estructura semántica. En el momento en que el discurso se realiza a través del texto, el hablante puede escoger de toda una serie de opciones semánticas, reguladas por sus experiencias, su habla (manifestación particular de la lengua) y el registro propio de su comunidad lingüística o grupo social. Otros aspectos que determinan al discurso es el marco social en donde se produce, la relación de interacción entre los participantes y el canal de comunicación adoptado (Halliday, 1998).

El texto se mueve en dos niveles: en la relación significante de los elementos con otros elementos (nivel horizontal), y con la relación entre las partes del todo (nivel vertical). El analista tendrá que determinar los elementos del texto y sus relaciones verticales y horizontales. El texto es el espacio en donde se agrupan los sentidos y que debe ser comprendido desde la lectura de los sujetos. No se puede pensar en una copia mecánica entre los discursos institucionales y las estructuras a analizar. Hay que descubrir la manera en que el texto significa para el sujeto que lo

lee a partir de sus múltiples mediaciones. El concepto de texto, desde su etimología recupera esta serie de relaciones: “La idea del texto como espacio organizador de manera homogénea se completa con la intrusión de multiformes elementos ‘causales’ que provienen de otros textos” (Lotman, 1999: 109).

El texto, para mí, funcionará como el espacio en el cual se organizan las representaciones y los discursos sociales, a través de un código específico, el cual será recuperado por medio de las producciones escritas de los niños y sus respuestas a las entrevistas. En resumen, el discurso es la intención de decir, en una cadena causal y vinculado con el mundo (establecer la referencia con el mundo). El texto es la realización del discurso. El texto está envuelto por la situación, el ambiente, el medio. El discurso significa plenamente en el texto.

8. Mediaciones

Como ya se ha observado a lo largo de esta primera parte del trabajo, la construcción de significado en los sujetos así como la producción discursiva no son sucesos mecánicos ni sencillos, sino que está atravesado por diferentes mediaciones. Las mediaciones están en la producción del discurso.

La producción textual es donde convergen los discursos ajenos, los propios, lo dicho, la referencia a lo dicho, los sujetos que anuncian, la situación y el contexto mediados en diferentes grados al interior del sujeto y al exterior del mismo en diferentes niveles. La mediación dialógica permite la construcción de esquemas cognitivos y representaciones con las cuales el sujeto se mueve en el mundo.

Aquí radica la importancia de estudiar las mediaciones. La construcción de esquemas cognitivos y representaciones que dan sustento a los discursos, no puede verse de forma mecánica, de una imposición de estructuras como lo planteó el marxismo y algunos de sus seguidores (Althusser, por ejemplo), sino que hay un tejido mucho más fino de imbricaciones complejas a las cuales llamaré mediaciones. Las *mediaciones* constituyen los procesos estructurales que permiten la construcción de discursos y la producción de sentidos de los mismos. Según Martín-Barbero (1991), las mediaciones son las articulaciones entre prácticas de comunicación y

movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y a la pluralidad de matrices culturales. Desde las mediaciones, el público se apropia del significado y el sentido.

El diálogo y la negociación de sentidos son prácticas que echan a andar a las mediaciones y a las competencias comunicativas. A su vez, el diálogo y la negociación de sentidos constituyen a las mediaciones. Por ejemplo, el diálogo que se entabla entre alumnos y maestros en la escuela, estará mediado por el discurso institucional, por las prácticas sociales (mediación cultural), por los esquemas cognoscitivos de cada sujeto, la edad, el género, la situación.

En la presente investigación se tomarán en cuenta las mediaciones que propone Orozco (1996) para el análisis de la audiencia. La escuela, como un espacio socializador, se tomará también como productora de sentidos y delimitante de situaciones.

Las mediaciones en la televidencia son “instancias estructurales de la interacción de los miembros de la audiencia que configuran particularmente la negociación que realizan con los mensajes e influyen en los resultados del proceso” (Orozco, 1991: 74). El autor propone las siguientes mediaciones:

1. La mediación individual se desarrolla en diferentes dimensiones. Para este trabajo se considerará la mediación cognoscitiva. Ésta es definida como el “resultado derivado de esa estructura mental por medio de la cual el sujeto conoce” (Orozco, 1991: 85). Se operacionaliza a través de los textos de los individuos (discursos significados de determinada manera por los individuos). En la mediación cognoscitiva es sumamente importante tomar en cuenta el proceso de diálogo y negociación de significados que está presente en los niños. Un niño con poca interacción dialógica tiene mayor dificultad en la construcción del conocimiento.

La mediación se materializa en los textos de los individuos, su sintaxis, coherencia, cohesión: en su complejidad discursiva. Las fuentes para determinar la mediación son: el género, la edad, la etnicidad, el grupo social, la interacción con otros sujetos, la interacción con la televisión, el consumo cultural.

2. La mediación situacional. La mediación individual refiere a la situación en la cual se entabla la interacción entre el niño y la televisión, y entre el niño y la escuela. Hay que especificar el cambio de significado o de representación que toma un discurso a partir del lugar en donde se genere. Por ejemplo, qué diferencia se produce en la significación cuando el niño ve la televisión en la escuela (como apoyo didáctico o para el análisis) o en la casa (para divertirse), al igual que leer un cuento en la escuela (por obligación) o fuera de ella (por placer). Dichas significaciones tendrán que ver con la relación entre la alfabetización y el desarrollo de competencias comunicativas, ya que se pueden inhibir algunas competencias al creerse de un dominio específico. Por ejemplo, el niño puede pensar que sólo se debe leer o escribir correctamente en la clase de español, por lo que no es necesario hacerlo en otras materias y mucho menos en su contexto cotidiano. La materialización de la mediación se identifica en las representaciones sociales y/o culturales manifiestas en los textos.
3. La mediación tecnológica. La cual se referiría en este caso, solamente a la televisión, ya que ésta “produce su propia mediación y utiliza recursos para imponerla sobre su audiencia” (Orozco, 1991: 89). La mediación tecnológica permite construir los grados de verosimilitud y ficción de un programa, así como cierto valor simbólico, de reconocimiento para quienes “salen en la tele”.
4. La mediación de la cotidianidad¹⁹. La familiaridad del discurso para el niño le permitirá producir un significado cotidiano, por lo cual, no generará prejuicios ante el texto. La familiaridad se produce desde la organización de las imágenes o de los contenidos escolares o televisivos y ello difiere de grupo a grupo social, ya que depende del capital cultural del niño. Por lo tanto, un discurso será más significativo para el niño cuantos más elementos cotidianos comparta con él:

¹⁹ Las siguientes mediaciones no son consideradas por Orozco pero se retoman para la presente investigación.

la marca de la hegemonía trabaja ahí... en la construcción de una interpretación que habla a la gente desde los dispositivos que dan forma a una cotidianidad familiar, que no es únicamente subproducto de la pobreza y las artimañas de la ideología, sino *espacio* de algunas formas de relación primordial y de algunas vivencias, no por ambiguas menos fundamentales. (Martín-Barbero, 1991: 235-236).

5. Mediación de la competencia cultural: su objetivo es la comprensión de una especificidad cultural de lo masivo. Ello tiene que ver también con el grado de gramaticalidad o textualización de la cultura que se esté analizando (ver Eco, 1978). En los usos de la televisión tiene injerencia no sólo la clase social, sino también la competencia cultural generada o formada por: la educación formal, dialectos, mestizajes urbanos. Esta competencia “vive de la memoria – narrativa, gestual, auditiva- y también de los imaginarios actuales” (Martín-Barbero, 1991: 241).
6. La mediación pedagógica. Ésta la entiendo como la adecuación de temas, contenidos, problemas escolares que el docente articula, pone en junto, organiza, a partir de su propia experiencia. La situación escolar y el contexto en el cual se produce el discurso magisterial, conforman la amalgama de la mediación pedagógica. Ésta es en el ámbito escolar, la instancia estructurante de los actores escolares, parafraseando la definición que Orozco da de la mediación en la televidencia (ver *supra*). Y debido a ello se erige como la mediación que marca el ritmo dentro de la clase: la asignación de tareas, el tipo de trabajo, el diálogo, la repetición, las actitudes, todo pasa por el filtro de la mediación pedagógica, la cual a su vez rescata tres discursos más amplios: el institucional, el magisterial, (mediado a su vez por la construcción del discurso científico que tiene que producir el docente), el material didáctico y los libros de texto.
7. La mediación institucional. Es la que se identifica con la acción social del sujeto, en donde se ponen en juego significados, prácticas culturales y formas de socialización. Aquí se identifican los roles, la diferenciación y las reglas institucionales. “Los sujetos sociales hasta pueden percibir las mediaciones

institucionales como contradictorias o mutuamente neutralizantes. Por estas razones la mediación institucional no es un proceso meramente estructurador” (Orozco, 1991: 89) yo diría que es más bien homogeneizante de prácticas y significados.

El presente capítulo rescató la relación entre el lenguaje, su materialización en discursos, la interrelación de los sujetos a partir de las competencias comunicativas y las distintas mediaciones. Se resalta la importancia de la articulación de los presentes conceptos para realizar el análisis de las competencias comunicativas de los niños y comprenderlas desde su complejidad. Esta reflexión permite vislumbrar más claramente el entretejido de actos tan cotidianos como ver televisión y asistir a la escuela y las representaciones que están generando los sujetos, así como parte de los insumos para la construcción de discursos más complejos y de ruptura, que es una de las preocupaciones de esta tesis. Los conceptos presentados servirán como constructos teóricos para comprender y analizar los procesos de recepción y construcción discursiva para el desarrollo de las competencias comunicativas en los niños. Asimismo ayudarán a conceptualizar las posibilidades para la conformación del pensamiento crítico.

Capítulo 3

La investigación de la comunicación: el problema de la recepción

Capítulo 3

La investigación de la comunicación: el problema de la recepción

El estudio de la comunicación se puede realizar desde diferentes enfoques teóricos, según la delimitación del área del objeto de estudio, así como del elemento específico a analizar en el proceso de comunicación: emisor, mensaje, receptor. Los estudios de recepción, como su nombre lo indica, centran su atención principalmente en el receptor y en el mensaje, aunque en algunos trabajos se incluye también el análisis del sistema social.

Klaus Bruhn Jensen y Karl Erik Rosengren (1990) dividen en cinco los estudios de la recepción: Investigación sobre los efectos, Usos y gratificaciones, Crítica literaria, Estudios culturales y Análisis crítico de la audiencia agrupados en: a) las ciencias sociales y b) las teorías humanísticas.

En las ciencias sociales la investigación se ha desarrollado con la teoría de los efectos y con la teoría de usos y gratificaciones principalmente. Los modelos resultantes muestran la influencia de los mensajes sobre los receptores, influencias observables y medibles que pueden contrastarse con otros grupos de receptores. El acercamiento epistemológico se enfoca hacia el paradigma positivista de la ciencia.

Las teorías humanísticas por su parte, abarcan la crítica literaria, los estudios culturales y la investigación sobre la recepción. Aunque las investigaciones son sistemáticas, no buscan generalizaciones sino especificidades de las prácticas de recepción. Reflexionan sobre la manera en que los discursos de los medios producen significados en los receptores y cómo estos últimos, a su vez, generan los suyos. En los párrafos siguientes se esbozan estas dos divisiones de los estudios de recepción.

1. Los estudios sobre la recepción: un breve vistazo

a) Teorías de las ciencias sociales

1. Investigación sobre los efectos

Este enfoque de trabajo estudia los efectos negativos y positivos en las "mentes supuestamente débiles" (Halloran; Jones 1985: 209) como las de los niños, las mujeres y personas sin estudios escolares. Parte del supuesto que los efectos son

mayores en ciertos grupos sociales, sin considerar otras variables sociales que intervienen en los procesos de recepción. Esta postura evolucionó hacia la caracterización del receptor como un individuo más selectivo y activo en el uso del contenido de los medios. Los investigadores de esta corriente utilizan desde la investigación experimental hasta la aplicación de la psicología clásica y social así como de la sociología.

La investigación sobre los efectos concibe a los mensajes de los medios como estímulos simbólicos, diferenciables y medibles a partir de características físicas y actos de los individuos, tales como actos de violencia supuestamente generados por la violencia vista en los medios.

En su planteamiento original, esta postura no abarca el entorno del receptor, ni tampoco sus características individuales. Toma en cuenta para su análisis únicamente el efecto del mensaje bajo el supuesto de que éste, indiscutiblemente tiene un efecto, por lo general, negativo. Además el efecto es observable por medio de un cambio de conducta en el receptor. Estos estudios obtuvieron mayor fuerza bajo el concepto de poder de los medios en una sociedad globalizada. Han predominado los trabajos cuantitativos, con planteamientos cada vez más sofisticados en aras de un mayor rigor científico.

Los estudios de los efectos indagan en el impacto cognoscitivo, emocional y conductual que tiene el mensaje en el receptor; en cuanto al tiempo en el cual se manifiesta abarca los efectos inmediatos, a mediano y largo plazo; en la esfera del receptor estudian los efectos individuales, colectivos y sociales de los mensajes. Finalmente, el emisor se analiza como productor de mensajes intencionados y no previstos. Este tipo de trabajos han evolucionado desde el impacto de los mensajes en el receptor hacia su proceso de socialización (Huertas Bailén, 2002).

Los estudios de los efectos en televisión han abarcado un campo que va de la adicción televisiva hasta la influencia de la violencia en la audiencia (lo que se explica por la teoría de Berkowitz: imitación, la teoría del refuerzo y de la catarsis), pasando por el impedimento de la percepción selectiva (Huertas Bailén, 2002).

Como puede observarse, el planteamiento general de este tipo de trabajos es conductista-causal, lo que justifica, a su vez, el método estadístico utilizado para la medición y el contraste de los datos y de los resultados. Un planteamiento de este tipo no considera otra clase de factores sociales que forman parte del sujeto. Tampoco observa, desde la complejidad, la multitud de situaciones internas y externas del sujeto en su proceso de recepción. La recepción es vista como una asimilación mecánica de roles, actitudes y comportamientos sociales, los cuales son observables, la mayoría de las veces, por medio de conductas y acciones; ahora bien, no se adentra en un conocimiento y comprensión de procesos mentales mucho más complejos.

2. Usos y gratificaciones

La pregunta sobre la que gira esta teoría es ¿qué hacen los medios con los individuos y qué hacen los individuos con los medios? Esta corriente, desarrollada desde la década de 1920 con su auge en la década de 1940, analiza la manera en que los receptores usan los medios y qué gratificaciones reciben de ellos. El estudio se centra en el análisis del mensaje y del receptor. Su objeto de investigación se ubica en el análisis del mensaje y del receptor. El sujeto de investigación se analiza a la par de sus entornos familiar, escolar y grupo de amigos.

Dentro de esta misma corriente, Elihu Katz afirma que las personas adaptan los mensajes a sus necesidades y a su contexto de ello resulta la gratificación o satisfacción ante un mensaje. Por su parte, Wilbur Schramm en 1961, declara la necesidad de separar el concepto de *lo que la televisión hace a los niños*, y sustituirlo por el de *lo que los niños hacen a la televisión*, por lo cual los medios no actúan directamente sobre el receptor, sino a través de lo que los receptores esperan de los medios. La relación entre mensaje y receptor ya no es unidireccional, como en el enfoque anterior. El receptor es caracterizado como un sujeto en búsqueda de satisfactores. Se aprecia un avance con respecto a la conceptualización del receptor en el sentido que ya se plantea una acción ante el medio. Se ha atenuado la relación lineal entre el mensaje y el receptor.

La investigación dentro de esta línea irá de los usos y satisfacciones de los receptores hacia el estudio empírico del uso del contenido de los medios, al tiempo que se realiza una categorización objetiva de los mensajes que presentan los medios. La psicología guió este estudio hacía los comportamientos observables. Los usos que realizan los receptores de los medios identificados por Kappler son la distracción, el entretenimiento, el estímulo de la imaginación, la interacción sustitutiva (el medio se convierte en una compañía); el descanso; los contenidos que trasmite para la interacción social y finalmente, el medio como escuela de la vida (para el conocimiento de la realidad) (Huertas Bailén, 2002).

Entre los estudios destaca la obligación que sienten los sujetos para estar informados, por ejemplo, lo que “logran” al ver las noticias transmitidas en la televisión (Huertas Bailén, 2002).

La metodología empleada en esta corriente ha sido cuantitativa, con cuestionarios de preguntas cerradas, lo que hace pensar nuevamente en la visión e interpretación de datos duros por medio de observables. Aunque indudablemente esta perspectiva se acerca más al interior de los sujetos, se queda en la interacción entre el receptor y el mensaje.

b) Teorías humanísticas

1. Crítica literaria

La crítica literaria es un acercamiento teórico-epistemológico que se ha preocupado por la organización cognitiva y cultural, asimismo rescata la experiencia estética de las obras literarias. Su análisis ha sido bajo el estudio del significado inmanente presentado a través de las estructuras del texto. Desde otra perspectiva se ha indagado sobre el modo en que el lector decodifica el mensaje, se apropia de texto, le da sentido a la obra literaria: qué le puede hacer la estructura del texto al lector. Con todo, no se ocupa por lo que los lectores hacen con la literatura (postura activa del receptor).

Debido a su utilidad y pertinencia metodológica para comprender el funcionamiento social desde la literatura, la crítica literaria ha sido tomada para el

análisis del mensaje, de los medios y de los procesos de recepción. Este tipo de acercamiento metodológico privilegia autores que se han especializado en el estudio del fenómeno literario, principalmente desde la perspectiva estructuralista: Propp, Greimas, Barthes, Eco, Todorov, Bajtin, como marco de referencia para el análisis de los mensajes mediáticos y de los medios mismos.

La incorporación de la crítica literaria en el estudio de los procesos de comunicación y recepción, a la par de planteamientos psicológicos y sociológicos, han contribuido a comprender y abordar el objeto de estudio de forma mucho más compleja y completa; ha ayudado a comprender cómo el receptor construye representaciones sociales y de significados, empero, no abarca la interacción comunicativa entre los sujetos en la construcción e interpretación de mensajes.

2. Estudios culturales

Los estudios culturales combinan los principios estructuralistas acerca de la naturaleza de la sociedad en el capitalismo industrial con los principios culturales acerca de la relativa autonomía de las formas culturales y su contribución al cambio social. Proponen estudiar el proceso de la comunicación masiva como un aspecto integrado a las prácticas cotidianas, por lo tanto, toman en cuenta los aspectos culturales que rodean a los medios y el proceso de producción de significado.

Para ello han elaborado teoría y categorías concernientes a la audiencia, por ejemplo, la resistencia de las audiencias hacia ciertas realidades presentadas por los medios. Su objeto de estudio se centra en el receptor y en su contexto cultural. Los estudios culturales se caracterizan por ser interdisciplinarios. No obstante que rompe con la visión causística del proceso de recepción, este acercamiento ha sido blanco de críticas, principalmente por el determinismo social en torno a la reproducción cultural, el consumismo y el estilo de recepción. Puede considerarse así si el planteamiento se acerca a posturas reproductonistas –y en cierta medida deterministas- de las estructuras sociales. El neomarxismo de las décadas de 1970-1980 alimentó el análisis desde estas perspectivas y que, ciertamente, es cuestionable.

Los estudios más abundantes dentro de esta corriente reflexionan sobre la cómo los medios masivos de comunicación se incorporan a la vida cotidiana y cómo se utilizan para el conocimiento: “Se considera a la audiencia dividida en comunidades interpretativas (Lindlof) que designa (*sic*) a los grupos de personas que participan en el mismo sistema para interpretar los programas, agrupaciones definidas a partir del consumo medial y de sus características sociales y personales (Huertas Bailén, 2002: 126).

Con algunas excepciones, estos acercamientos no han realizado trabajo empírico, sino que utilizan los discursos de los medios como constructos analíticos.

3. Análisis crítico de la audiencia

Los estudios de la recepción se separan de los anteriores enfoques a partir de la delimitación de su objeto de investigación. De cualquier manera, para su constitución, se abastece de constructos teóricos y procedimientos metodológicos de otras disciplinas.

Jensen y Rosengren utilizan el término recepción en su acepción más amplia. Lo que caracteriza y diferencia al análisis de la recepción de los anteriores planteamientos es que analizan los mensajes de los medios como discursos codificados cultural y genéricamente, y define a los receptores como agentes productores de significado. El análisis de la recepción compara el estudio de los discursos de los medios y los discursos de los receptores. El resultado de esta comparación se interpreta y se presenta como resultado de la investigación.

Las otras posturas teóricas sobre la recepción varían en su concepción y delimitación del objeto de investigación, lo cual redundando en el enfoque metodológico, el grado de explicación y la generalización. Los planteamientos van desde los estudios cuantitativos (efectos y usos y gratificaciones), pasando por la semiótica y la hermenéutica (crítica literaria y parte de los estudios culturales), hasta los estudios cualitativos (estudios culturales y análisis de la recepción). Los acercamientos recientes tienden hacia una perspectiva holística (cf. Jensen y Rosengren, 1990: 220) lo cual permite combinar técnicas, dar seguimiento temporal al fenómeno

estudiado, y articular elementos sociales e individuales en la recepción de mensajes, así como la actuación del sujeto en la construcción de sus significados y acciones sociales.

Las distintas posibilidades para el estudio del receptor permiten componer una gama de explicaciones sobre la construcción y utilización de los mensajes por el receptor. En este sentido, el conocimiento que se obtenga enriquecerá distintas áreas de diversas disciplinas. Estos trabajos se han centrado en la manera en que el receptor decodifica los mensajes, lo que se articula con el contexto, y las características particulares del sujeto (Hall, Morley, Orozco, cada uno dentro de sus propios supuestos teóricos y metodología específica).

En resumen, “todas las investigaciones sobre la audiencia de medios tienen un objetivo común: incrementar el conocimiento de cómo los distintos grupos sociales, en un marco social y cultural específico, usan los medios y, en consecuencia, cómo los medios pueden ser vehículos de estabilidad y/o cambio social” (Huertas Bailén, 2002: 53).

2. El receptor en el proceso de comunicación

El presente trabajo de investigación se ubica en el análisis crítico de la audiencia aquí usado como un acercamiento que me permite indagar en la dialéctica entre la subjetivación y la objetivación de significados que construye el receptor. También, parto del supuesto de que el receptor es activo, así, cuando recibe un mensaje, tiene que orquestar en su interior toda una serie de procesos, tanto psicológicos como cognitivos y lingüísticos, y en su exterior establece interacciones e interrelaciones con otros sujetos en un marco cultural.

Eco (1978) considera que para que se lleve a cabo el proceso de comunicación, son condiciones indispensables que el destinatario sea humano, que exista un sistema de significación: el código (el cual organizará el proceso de comunicación), un mensaje construido a partir del código y por supuesto, un emisor. En este sentido, el destinatario o *receptor* existe sólo a partir de una acción dialógica cara a cara. Tendrá dos labores: decodificar el mensaje que envía el emisor y

recodificarlo, es decir, asociar los elementos de su sistema de significación (representaciones) con elementos de otros sistemas de significación, lo que atribuye al receptor, no sólo un carácter de decodificador, sino de constructor de significados.

Si se quiere ir más allá de la producción y constitución de los sistemas de significación, el sólo estudio de los códigos en la construcción del mensaje o el mensaje mismo no es suficiente. Para adentrarnos en las representaciones que producen los mensajes en el receptor, sus competencias y actuaciones a partir de lo que hacen con el mensaje, entonces tenemos que considerar al receptor como un sujeto activo. Esta toma de posición permite conocer la interacción existente entre el mensaje y el receptor para que éste realice la construcción del texto con el que interactúa: “los lectores (en este caso los receptores) construyen los textos que leen en tanto son miembros de ‘comunidades interpretativas’” (Radway, cit. por Silverstone, 1997: 242). Los receptores, por lo tanto, construyen los sentidos de los textos a partir de sus propias creencias, contextos y referencias.

Desde su posición frente al mensaje, el receptor recibe mensajes cara a cara, en una situación social dialógica o bien, recibe mensajes como miembro de grupos sociales más amplios dentro de una interacción específica con el medio. De cualquier manera, el sujeto es receptor a partir que realiza

una interacción siempre medida desde diferentes fuentes y contextualizado material, cognitiva y emocionalmente, que se despliega a lo largo de un proceso complejo situado en varios escenarios y que incluye estrategias y negociaciones de los sujetos con el referente mediático de la que resultan apropiaciones variadas que van desde la mera reproducción hasta la resistencia y la contestación (Orozco, 2001: 23).

Así considerado el receptor ¿de qué forma los *niños-receptores* construyen significados a partir de su televidencia y su escolarización; cómo asocia dichos significados con su vida cotidiana y en la construcción de su realidad?

El *niño-receptor* es productor de textos y constructor de significados a partir de su interacción con la televisión y la escuela. Desde este punto de vista, la finalidad de hurgar en las prácticas del receptor en el presente trabajo de investigación, parafraseando a Eco sería:

1. Comprender lo que otros comprenden permite comprender con quién se habla y cómo se habla.
2. Comprender lo que otros comprenden para que estén en condición de comprender lo que comprenden otros grupos.
3. “Comprender el lenguaje de quien los desearía mudos, así como el lenguaje de quien es considerado mudo a la par con ellos” (Eco, 1986: 303).

Con lo anterior, debemos aceptar que el receptor es activo, el proceso de decodificación del mensaje implica una actividad mental, y en ocasiones hasta de actuación: el mensaje hace actuar al receptor, ya sea con una respuesta verbal al mensaje, una acción, una reflexión mental o una construcción de significado. Por lo tanto, no sería activo solamente en el momento de generar textos significantes, sino al utilizar su capacidad de textualizar y retextualizar para la construcción de la realidad. La conceptualización del receptor desde la perspectiva de Orozco y de Eco antes mencionada me permitirá caracterizar las formas de recepción infantiles para trabajar en torno a una propuesta que propicie posturas críticas en el sujeto desde su propia comprensión y conceptualización de la realidad.

3. El receptor en el contexto cultural

Pero el receptor no puede concebirse aislado de su contexto cultural. Además de definirse a partir de su función en el proceso de comunicación, se define a partir del contexto cultural en el que se desenvuelve. Fiske explica este proceso por medio del concepto de capital cultural popular:

Este capital cultural requiere un grupo de competencias culturales para ser “leído”... La Competencia cultural involucra un entendimiento crítico de las convenciones textuales por las que está constituido, involucra la invocación de experiencias tanto textuales (literarias) como sociales y una sutil renegociación de las relaciones entre lo textual y lo social. El capital cultural y la competencia cultural son centrales en la habilidad de las personas para crear significados que sean socialmente pertinentes así como para generar significados que resulten placenteros a partir de los recursos semióticos del texto. (Fiske, 1987: 19. La traducción es mía).

La diferencia entre cultura popular y cultura culta es que la culta está intensamente gramaticalizada, mientras que la popular sólo está textualizada: “La cultura de las masas no conoce reglas precisas de producción de los textos, pero

emplea textos-modelo para pensar, producir o comprender otros textos” (Eco, 1986: 299). Para Yuri Lotman la diferencia entre cultura gramaticalizada y textualizada es que la primera remite a la intelección y fruición de una obra a las reglas explícitas de la gramática de su producción, y la segunda en la que el sentido y el goce de un texto remite siempre a otro texto y no a una gramática (Martín-Barbero, 1991), la propuesta entonces sería: que los receptores generen la gramaticalización de su cultura, pero a la vez, puedan decodificar la cultura “culta” y asumir una postura crítica frente a cualquier manifestación cultural. Así se rescata al receptor activo.

Por lo tanto, el receptor se mueve entre dos aguas: la de la colectividad y la de la individualidad, mismas que lo delimitan: “el individuo determina cómo funciona la sociedad, y al mismo tiempo, los procesos sociales determinan las conductas individuales. Se considera al individuo como elemento colectivo” (Huertas Bailén, 2002: 38). En su carácter de colectivo, los receptores vinculan sus propios significados con los de los mensajes (la recepción), con lo que hace posible un significado situado (Jensen, 1997). Este proceso permite que los receptores utilicen discursos dados o propios fuera del contexto donde se realizaron, reorientando su activación significativa en la vida cotidiana, por ejemplo, el acto lúdico al ver la televisión o jugar a “la escuelita”.

4. La audiencia

La *audiencia* es definida como un conglomerado de espectadores, “es un conjunto segmentado a partir de sus interacciones mediáticas de sujetos sociales, activos e interactivos que no dejan de ser lo que son mientras entablan alguna relación siempre situada con el referente mediático, siendo ésta directa, indirecta o diferida” (Orozco, 2001: 23). Las audiencias, al responder activamente a los medios, logran establecer diferencias interpretativas (procesos de apropiación y negociación de significados); producen nuevos significados situados en un contexto histórico y social, así como en un tiempo y espacio determinado.

La audiencia se estructura por sus subjetividades, percepciones, reconocimientos y representaciones. Todo en un plano simbólico. Modifica el vínculo

de los sujetos con su entorno y las fuentes de información: familia, amigos, trabajo y barrio, entre otros; del mismo modo “trastoca también los límites *espacio-temporales*¹ del intercambio societal y destiempo a su vez la participación real de los sujetos” (Orozco, 2001: 25).

5. Comunidad interpretativa

Pero no sólo la agrupación o la recepción componen el proceso de la recepción, sino que durante la transmisión de mensajes, se negocian significados que serán interpretados y reinterpretados. Las audiencias anclan el significado de los mensajes en referentes específicos, lo que se ha llamado la *transversalidad televisiva* (Orozco, 2001) que coincide con el referente lingüístico y que no queda en apropiaciones culturales locales, sino que trascienden fronteras: una serie de televisión o una telenovela se ancla en ciertos referentes y discursos predominantes en diferentes partes del mundo, sin importar las especificidades regionales es el caso de *Dallas*, citado por varios autores o un ejemplo más cercano, la telenovela mexicana *Los ricos también lloran* obtuvo un éxito sin precedentes en la ex-Unión Soviética.

Aunado a esto, los mensajes se articulan con los discursos, representaciones, códigos de los sujetos para producir nuevas redes de significado (recepción activa): “...los discursos de los medios de comunicación se pueden reactivar fuera del contexto de recepción inmediato como un significado interpretativo que reorienta la cognición y acción de los públicos-audiencia en los contextos cotidianos” (Jensen, 1997: 50). Es aquí donde entran en escena las negociaciones de significado que permiten a los sujetos poner en juego sus concepciones de mundo frente a las concepciones de otros. La negociación puede ser de choque, de asimilación o de acuerdo, pero ello dependerá de su habilidad para interpretar y reconstruir mensajes, así como el uso que les dé a los mismos. Actúan con otros sujetos para protestar contra un programa determinado; asumen la información de un noticiero como real; ponen en tela de juicio el contenido de un programa. Además ponen en juego otro tipo de interacciones sociales que parten de la televidencia: los niños “representan”

¹ El subrayado es del autor.

por medio del juego, la caricatura de moda; aprenden nuevas formas de “hacer las cosas” (esquemas tipificadores), adquieren información.

Entonces, los sujetos pueden ser receptores, audiencia y además ser miembros de comunidades interpretativas, en las cuales “identifica una coyuntura estratégica entre lo micro y la macrosociedad, entre los aspectos materiales y discursivos de la semiosis social y entre los diversos niveles y procesos de estructuración social” (Jensen, 1997: 52). Esta pertenencia les da identidad como grupo, ya que comparten gustos, consumos y significados.

6. El proceso de recepción en el niño

La recepción es parte del proceso de comunicación, parte indispensable para la comprensión del mensaje, la respuesta y la reconstrucción de aquél. Sin embargo no puede definirse sólo como la decodificación del mensaje sino que es un entramado entre la asimilación de la información, su procesamiento, la asignación de significados y sentidos. Este proceso permite tender las redes necesarias para la construcción de sentido y representaciones, así como la posibilidad de diseñar nuevos mensajes que serán comunicados a otros.

Entonces, ¿cuál es la índole de la recepción? ¿Es individual o social? La recepción se construye desde el individuo a partir de sus subjetivaciones y objetivaciones, a través de los procesos de socialización. Es parte del proceso de construcción de la realidad y del pensamiento. El niño, durante el aprendizaje de la lengua, capta el significado de lo que los adultos hablan gracias a la situación en la cual se produce la conversación, por lo tanto, se involucran aspectos tales como el entorno, el léxico y la gramática, todos necesarios para alcanzar la semántica del discurso. Por supuesto que las situaciones comunicativas están definidas socialmente mucho antes que el niño se involucre en ellas. La socialización lo introduce en las interacciones con los adultos. En este rubro se ubican también los esquemas para la actuación social o esquemas tipificadores (Berger y Luckmann, 1998).

Las interacciones sociales le ayudan al niño a dominar actuaciones sociales. Todo esto está ligado con la adquisición del lenguaje y de la cultura, los cuales enmarcan y determinan el conocimiento del mundo, la relación social y la construcción de la realidad.

Desarrollo cognitivo y recepción infantil

Los procesos de recepción en el niño necesariamente difieren de los procesos de recepción de los adolescentes o de los adultos. Su realidad, necesidades y madurez están en construcción y desarrollo. De ahí que en el presente trabajo se deba caracterizar la recepción infantil para el desarrollo cognitivo de forma distinta a la recepción de los adolescentes y adultos.

Así, agrupo la recepción infantil en dos esferas, a saber: 1. El proceso de construcción de sentido y 2. La asunción de una postura epistemológica para la construcción de sentido.

1. *El proceso de construcción de sentido.* El planteamiento básico del cual parto es que los niños están inmersos en el proceso de aculturación y socialización. En la socialización primaria –etapa en la que se encuentran los niños, más o menos hasta los 12 años- los sujetos comienzan a adquirir significados comunes, compartidos, ello les permite participar en el mundo del otro, comprender al otro, esta interacción y negociación los integra como miembros de la sociedad. En la socialización secundaria -más o menos en la adolescencia- el sujeto asume roles sociales más complejos; construye campos semánticos que estructuran los comportamientos cotidianos del individuo.

Por medio de las prácticas sociales y rituales; el aprendizaje de la lengua y la escolarización, el niño va adquiriendo la cultura y patrones culturales para su actuación. En todo este proceso, la recepción y construcción de sentido tienen un papel primordial. En los siguientes incisos, tomaré los aspectos que considero más importantes en la relación entre la recepción y el proceso de construcción de sentido en los niños.

a) La interacción social. En primer lugar me gustaría señalar la trascendencia de la interacción social del niño para su desarrollo integral. Específicamente retomo dos aspectos. Al inicio de su vida la manipulación de objetos es elemental para el conocimiento de su entorno, poco a poco su manipulación es más simbólica, por ejemplo la solución de problemas matemáticos, la planeación, la escritura. El otro aspecto se refiere a la indispensable interacción social con su grupo de pares o con los adultos para la adquisición de esquemas. Estas dos actividades propician la problematización de la realidad, así como el distanciamiento del referente concreto para la transferencia hacia sistemas simbólicos. El niño aprende a organizar información, procesarla y resolver problemas.

b) La iconicidad. Cada vez más, el niño se enfrenta a un mundo icónico. El isomorfismo entre la imagen y la realidad facilita el establecimiento de relaciones para la construcción de significados y representaciones en la estructura cognitiva del sujeto; sin embargo, la imagen no es una copia de la realidad sino una representación de la misma que suele confundir a los sujetos en la relación verdad-imagen-realidad, por ejemplo la televisión, el cine y la fotografía asignan a la imagen una relación directa con su referente, lo cual lleva a interpretaciones denotativas de la realidad. La imagen también se construye, incluso la fotografía, sin embargo, se sigue pensando que es un reflejo de la realidad. Este es uno de los móviles para enfatizar la necesidad de intensificar las mediaciones en la construcción de representaciones icónicas. Del mismo modo es relevante tomar en cuenta las distintas formas de pensamiento que generan la iconicidad, en relación con la escritura, código de otro orden cognitivo o los íconos e hipertextualidad en la informática, por mencionar algunos.

c) El referente. Cuando un mensaje llega al sujeto, después de decodificarlo, comienza la construcción del significado. Es entonces cuando realiza las asociaciones con los referentes que toma de su realidad, ya sean culturales o bien de su propia experiencia. Existen dos niveles en la construcción de referentes: un nivel referencial, en el cual se establece una relación muy cercana entre el significado del mensaje y la realidad (significado denotativo). El segundo nivel sería

el connotativo, por medio del cual se le asignan diferentes significados a los mensajes a partir de las relaciones de sentido. Tanto en un nivel como en el otro, intervienen fuertemente los llamados *frames* o marcos de referencia (ver Simone, 2000). El *niño-receptor* activa sus *frames* a partir de sus experiencias o bien de la naturaleza del texto con el cual está interactuado: no es lo mismo leer un cuento, que leer un cómic, ver un noticiario, que ver una caricatura. De ahí que el receptor asuma una postura epistemológica frente al texto.

d) Intertextualidades y redes de significado. No hay nada nuevo bajo el sol, dice un viejo dicho. En efecto, la construcción de sentido está determinada por las redes de significado que vamos tejiendo a lo largo de nuestra vida y a partir de las experiencias y problemas que resolvemos. La intertextualidad es el nudo en donde se agrupa un significado con otro. La intertextualidad la entiendo como el vínculo con otros textos y la riqueza, tanto de la interpretación como de la creación, versa en la posibilidad de comprender y producir nuevos textos a partir de un texto², es la memoria cultural de un pueblo. La mayoría de las veces las intertextualidades y las redes de significado no son conscientes para el sujeto, pero identificar los intertextos, así como construir nuevas relaciones intertextuales y redes de significado, hacen viable el análisis y la producción creativa de nuevos mensajes. El trabajo consciente sobre este punto activa, todavía más, la recepción.

Los intertextos ayudan a formar mapas cognitivos (Martín-Barbero y Rey, 1999), así la recepción se convierte en un mapa intertextual que opera mediante la competencia comunicativa de cada sujeto. La representación, necesaria para interpretar el mapa, está presente en el proceso de recepción, encuadrándolo: “De acuerdo con Clay, la interpretación de un texto es una acción sociocultural la cual se incrusta y es inseparable de la multiplicidad de contextos en los cuales vivimos. Por lo tanto, aprender es una experiencia social que se filtra a través de las sin iguales percepciones, pensamientos y sentimientos de cada individuo.” (Kasper y Singer, 1997: 3).

² Más adelante se hablará ampliamente de este proceso, así como la manera en que los niños trabajan las intertextualidades.

Las experiencias de los niños son incipientes, sus *frames* son limitados por lo cual es importante el estímulo de los adultos en la construcción de nuevas relaciones de significado, para el incremento de sus intertextualidades y redes semánticas y cognitivas.

2. *La asunción de una postura epistemológica.* En el momento en que recibe un mensaje, además de decodificarlo, el sujeto asume una postura epistemológica, es decir, ¿cómo conocerá al objeto, cómo lo incorporará dentro de sus *frames*, valores, referencias? A su vez elige una estrategia para la decodificación y asignación de sentido. Identificar las características, la estructura y los significados del texto facilitará esta labor, sin embargo, si su competencia es baja en algún ámbito o sus experiencias son pocas (por ejemplo, cuando lee poesía), su acercamiento al objeto será meramente referencial, o bien no llegará a conocerlo. De ahí que recurra a los *frames* e interpretaciones conocidos, reiterando significados.

El conocimiento de la realidad a partir solamente de los referentes, sin una acción más completa y compleja sobre los mismos, puede llevar al sujeto a la reificación de la realidad, es decir, a una objetivación extrema de la misma: “la reificación puede describirse como un paso extremo en el proceso de la objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprensibilidad como empresa humana y no humanizable” (Berger y Luckmann, 1998: 117). Es en este momento cuando las mediaciones, las experiencias, la problematización, etc., adquieren sentido en la conformación del *niño-receptor*.

Desde esta perspectiva es importante destacar algunos puntos que ayudarán al receptor a posicionarse epistemológicamente como un receptor crítico:

- La reflexión sobre sí mismo y sus pensamientos.
- Las competencias comunicativas como actuación social para externar sus subjetivaciones (pragmática).
- Las competencias comunicativas como posibilidad para la reflexión crítica del sujeto (en especial la lingüística, la discursiva, la semiótica y la intertextual).
- La recepción como parte de la subjetivación para facilitar la reflexión interna del sujeto.

Dentro de las prácticas escolares, los niños tienen oportunidad de reflexionar y objetivar sus significados. La escolarización de los sujetos influye y modifica su forma de pensar y de interrelacionarse con la realidad o por lo menos, está presente una fuerte simbolización de prácticas y ritos sociales que van conformando su identidad como miembro de un grupo y ello tiene injerencia en la construcción de la realidad. Por otra parte, el niño se convierte día a día en un televidente solitario, lo que no favorece en mucho la exteriorización y el diálogo para la construcción y negociación de sentidos. No se propicia una reflexión sobre los significados que adquiere como televidente. La socialización se presenta bajo una puesta en escena de los significados resignificados en situaciones lúdicas: los niños juegan a programas de televisión. Asimismo en sus juegos representan roles y acciones institucionalizadas. A medida que el niño crece, estas prácticas se van dejando de lado para pasar a otro tipo de resignificaciones por ejemplo, la negociación y la objetivación, se encuentran en las pláticas y en el intercambio comunicativo: en su vestimenta, actitudes, consumo, etc. Asume los mensajes como modelos a seguir con un mínimo de reflexión sobre los mismos, los reifica. Además, utiliza como estrategia, tanto para la recepción como para la producción, la estructura iterativa de los mensajes, lo que vuelve difícil la ruptura sobre los discursos institucionalizados, la transformación del sujeto.

7. La recepción televisiva y escolar: La ubicación del objeto de investigación

La intersección de los discursos escolares y televisivos en la socialización de los sujetos, delimitan y constituyen sus procesos de recepción. La escuela y la televisión en los niños de entre 11 y 12 años son parte importante de su vida, son el espacio y marco de referencia en donde se presentan las múltiples mediaciones que van conformando sus procesos de recepción.

El acercamiento al fenómeno de la recepción que aquí se asienta, sigue la lógica de investigación que propone Orozco (1994), bajo la aclaración que retomaré las categorías teóricas propias de la construcción de mi objeto de investigación.

El procedimiento a seguir es:

- 1º Indagar la situación de los receptores frente al texto³.
- 2º Explorar las múltiples mediaciones de los sujetos, en interacción con sus procesos de recepción.
- 3º Desentrañar las reglas de articulación de las mediaciones agrupándolas en grupos específicos de receptores para
- 4º Diseñar estrategias de análisis e intervención para la educación de los niños-receptores.

La premisa sobre la recepción activa solamente se puede inscribir desde una visión crítica. Las categorías que surgen de la teoría crítica rompen con perspectivas causísticas y unilineales del receptor frente al mensaje. La recepción crítica vincula la teoría de la comunicación con las propuestas críticas que posibilitan pensar al sujeto como transformador y constructor de *la* y de *su* realidad; diseñar estrategias de enfrentamiento desde los propios sujetos, lo que rescata su subjetividad. Desde la perspectiva social, la recepción crítica, así como la teoría crítica, pugnan por la instauración de la democracia, la construcción del ciudadano y la humanización del individuo.

³ Orozco habla de recepción de medios, yo hablaré de recepción de textos, ya que el texto es el observable para el análisis de los datos.

Capítulo 4

La investigación de las competencias comunicativas desde la interdiscursividad

Capítulo 4

La investigación de las competencias comunicativas desde la interdiscursividad

Actualmente se pueden diferenciar epistemológica, teórica y metodológicamente la comunicación y la educación. Cada campo tiene sus propios referentes teóricos, sus prácticas académicas y profesionales particulares, así como sus objetos de estudio. Esta conceptualización responde a la tesis de la “interfaz” la cual separa los campos de la educación y de la comunicación y sostiene que pueden acercarse, mas no integrarse (Oliveira Soares, 1999).

Es de la visión compleja y de la preocupación por comprender de otra forma la intervención cultural y social de la comunicación y de la educación que algunos teóricos sostienen la tesis que estamos frente a la conformación de un nuevo campo: la Comunicación/Educación (C/E). Esta tesis, además de aceptar la interrelación de los campos, resalta la importancia de la interdiscursividad, misma que se entiende como el diálogo con los otros, la polifonía en los significados y la posibilidad de intervenir en ciertos ámbitos sociales.

La comunicación y la educación como campos teóricos, se definen a partir de las dimensiones y el enfoque que se utilice. Desde esta premisa, los conceptos propios se dinamizan a partir del movimiento y desplazamiento de significado que le impriman los teóricos de cada campo. Pero si abordamos a la comunicación y educación como procesos y no sólo como campos, tendremos que pensar en devenires, en interacciones e interrelaciones entre individuos y conceptos. Las interrelaciones entre individuos son sociales, lo que permite decir que, tanto la comunicación como la educación, son procesos sociales y socializantes a la vez. Al hablar de interrelaciones nos referiremos al ámbito cognoscitivo, es decir, a los puntos de convergencia conceptuales

la comunicación de algo presume el conocimiento de aquello que se comunica... Aprender y comunicar son... componentes de un mismo proceso cognoscitivo... Si nuestro accionar educativo aspira a una real apropiación del conocimiento por parte de los educandos, tendrá mucha mayor certeza de lograrlo si sabe abrirles y ofrecerles instancias de comunicación (Kaplún, 1992: 37-38).

Desde esta perspectiva los conceptos de la comunicación y la educación se asumen como un mismo proceso cognoscitivo en interrelación. Para investigar desde una perspectiva de proceso, Kaplún retoma la experiencia pedagógica de Freinet, y apunta que éste concibió la educación como un proceso de comunicación, en el cual el medio (el periódico) generaba interacciones, flujo de comunicaciones que a su vez permitían la construcción del conocimiento. Si concordamos con esta afirmación, la educación se genera a través de un proceso de comunicación, pero el problema sería pensar que la comunicación se da óptimamente en el sentido más amplio: comprensión del código, significados y sentidos compartidos y se elimina la posibilidad de estar frente a un proceso de información (en el sentido que Eco le da al término).

Entonces, la educación es comunicación y todo educador es comunicador (Kaplún) ¿No es esto una reducción? Puede serlo si se queda en el plano de la interacción cara a cara y en el proceso cognitivo individual y no trasciende a niveles sociales más amplios, Kaplún mismo resuelve el dilema por medio de actividades como la autoeducación, aprender a aprender, la confrontación y el intercambio de ideas como procesos convergentes contextualizados en situaciones sociales más amplias.

La propuesta teórico-pedagógica de Kaplún funde los procesos de comunicación y educación en uno solo y diferencia las convergencias y divergencias de ambos campos. El aporte estaría, por lo tanto, en reconocer la intervención de ambos procesos en la construcción del conocimiento de los individuos.

Para sortear el reduccionismo, la comunicación y la educación deben incrustarse en un marco social que abarque toda su complejidad: desde un macrodiscurso en donde estarían las tecnologías y los discursos sociales, hasta un microdiscurso en donde se ubicarían los discursos individuales y las prácticas cotidianas. Éste es un primer punto que permite establecer, por un lado el dinamismo entre la educación y la comunicación y por otro, la interrelación entre los términos.

A partir que las nuevas tecnologías han transformado nuestras formas de convivencia, de comunicación, de interrelación la comunicación y la educación deberán conceptualizarse desde estos marcos de referencia. Ni la comunicación, ni la educación son más importantes una que la otra, ni tampoco son disciplinas incluyentes o excluyentes, son procesos que se cruzan en un momento determinado y ese cruce es lo que se denomina Comunicación/Educación (C/E).

Huergo plantea dos perspectivas epistemológicas que ayudan a comprender la interrelación entre C/E. La primera considera a la comunicación como esencial para la educación. La segunda manifiesta “la coparticipación de los sujetos en el acto de pensar, donde el objeto es el mediatizador... la educación es comunicación” (Huergo, 1997: 35).

Huergo rescata la propuesta de Schmuder de sustituir la conjunción “y” por una diagonal “/”. Ello permitiría: recuperar el proceso de comunicación y educación; reconocer contextos históricos, socioculturales y políticos y proponer bases fundamentales para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario.

La C/E se expresa en espacios de socialización por excelencia. Hablar de socialización podría hacernos pensar en la familia y la escuela en un primer momento, en un segundo momento en la sociedad, en el sentido más amplio. Pero al vivir en la era de la información, los medios masivos de comunicación se convierten en un nuevo espacio socializante. Sin embargo,

el aula, la escuela, la radio, la prensa, la televisión son simples vehículos o espacios por donde transitan contenidos y procesos cognoscitivos. De ahí que el reto crucial está en deba ser una mejor comunicación ontológica entre los seres humanos y las sociedades a las que pertenecen” (Herrán, 2000: 235)

por ende, mejorar la comunicación ontológica del hombre incluye la socialización y traspasa los ámbitos institucionales (en este caso, la televisión y la escuela).

Para establecer el campo de estudio de C/E, Ismar de Oliveira propone ver las interfaces derivadas de las nuevas perspectivas de la tecnología y de la cultura popular, las cuales generan interrelaciones multidisciplinarias y multifacéticas

...tanto la Educación como la Comunicación fueron instituidas por la racionalidad moderna, enmarcadas en un contexto del imaginario social como espacios aparentemente neutros y organizados para reproducir saberes oficialmente reconocidos y presentados como verdaderos (Oliveira Soares, 1999: 43. La traducción es mía).

Esta definición enlaza dialécticamente discursos sociales, culturales, económicos en sociedades tecnologizadas y clasistas, con reproducciones y apropiaciones de saberes a través de diferentes mediaciones. Como actividad, la educación contiene estos procesos y saberes: la comunicación facilita el proceso educativo, pero la educación también puede rescatar algunas manifestaciones para facilitar el proceso de comunicación.

La interrelación entre C/E y las condiciones sociales y contextuales de forma dinámica, torna complejo el objeto de investigación de este nuevo campo; sin embargo hace posible la integración de los distintos niveles de análisis (horizontales y verticales; diacrónicos y sincrónicos) así como la inclusión del sujeto y el contexto social en el proceso de investigación (Ibáñez, 1985).

Bajo estas perspectivas, por tanto, C/E tendría que pensarse como un campo separado de la comunicación y de la educación y que genere sus propias dinámicas: teorías conceptos, métodos, objetos de estudio:

La Educomunicación¹ necesita generar mecanismos para la comprensión (área de la educación para los medios) y apropiación de los procesos masivos de producción de cultura (área de mediación tecnológica de la educación) tornando el lenguaje de los medios en su propio lenguaje (Oliveira Soares, 1999: 52. La traducción es mía).

1. El campo de la C/E desde la epistemología: las interrelaciones

Los cruces en el campo C/E, según lo han sintetizado algunos autores (Oliveira 1999, Huergo 1997, Torres 2000, Quiroz 1993), se pueden explicar a partir de la cultura masiva, ya que ésta ha generado nuevas formas de relación entre los individuos (en el sentido más amplio).

¹ Educomunicación es otra forma de llamar a este campo en convergencia. La vacilación en el uso de términos reafirma el proceso de construcción.

En la sociedad moderna, las nuevas formas de comunicación han transformado la relación y el aprendizaje entre y de los seres humanos. La cantidad de información que circula por diferentes medios, tiene que ser procesada por los individuos de forma eficaz. La obtención y procesamiento de la información de los individuos, así como la manera en que asignan nuevos significados y los ponen en circulación, centra la atención en la importancia de formular un cruce entre: a) las formas de comunicación en una cultura de masas y b) la acción de las personas con y en la cultura de masas.

El primer proceso, formas de comunicación, implica un segundo momento: las habilidades y las competencias en el uso de la comunicación; la manipulación y la generación de saberes y discursos. Desde esta perspectiva se comienza a conformar el campo. El segundo proceso: la acción de las personas *con* y *en* la cultura de masas, conlleva al manejo y toma de postura *de* y *ante* los discursos que se generan en la sociedad.

1ª Interrelación: el vínculo conceptual de la C/E

Dentro del campo de la C/E tendría que tomarse en cuenta la interrelación entre los conceptos y nociones de ambas disciplinas de origen, pero desde la interdiscursividad la cual permite una polifonía discursiva como elemento estructurante: la incorporación de tecnología y de información al proceso educativo y la crítica, habilidades, competencias del individuo sobre la cultura de masas, desarrolladas por medio de la educación (Oliveira Soares, 1999).

2ª Interrelación: el discurso transversal

Además de la estructuración, el nuevo campo necesita conceptualizaciones epistemológicas que sustenten el discurso transversal para trabajar con interrelaciones disciplinarias y más allá de ellas; para profundizar en la cultura y en sus manifestaciones, así como en la construcción de una nueva pedagogía basada en el diálogo. La transversalidad es un devenir conceptual y práctico, es decir, el discurso transversal está en los conceptos y en las prácticas sociales, las cuales definen su propio discurso, por lo tanto, para Kaplún y Oliveira Soares:

No se trata, pues, de educar usando instrumentos de comunicación, sino que ésta se convierta en columna vertebral de los procesos educativos: educar para comunicar y también para la comunicación. Dentro de esta perspectiva de la comunicación educativa, como relación y como objeto, los medios se ubican a partir de un proyecto educativo más amplio. (Oliveira Soares, 1999: 55. La traducción es mía).

3ª Interrelación: los discursos

En la constitución del campo también se ubican los macro y micro discursos. Los macrodiscursos se constituyen por las tecnologías y los discursos sociales y culturales de una sociedad determinada (incluyendo a la cultura masiva). La comunicación facilita la negociación de sentidos en dos niveles: en y entre instituciones y entre los individuos. El microdiscurso se refiere a los discursos y prácticas de la vida cotidiana, por medio de los cuales se negocian y expresan saberes determinados por los individuos. Por lo general son situaciones cara a cara.

4ª Interrelación: las mediaciones

Finalmente, el elemento esencial dentro de las interrelaciones del campo son las mediaciones, las cuales atraviesan los diferentes discursos y procesos constituyéndose también en un elemento estructurante. Las mediaciones se ubican en diferentes niveles y a partir de la construcción teórica y metodológica del problema a investigar; se identifican desde las mediaciones tecnológicas, sociales o culturales en un ámbito amplio, hasta las mediaciones individuales a partir del contexto particular del individuo. Para abordar el análisis desde las mediaciones, hay que ubicarlas dentro de los procesos sociales y, en este caso, comunicativos.

2. El campo de la C/E supuestos teóricos

En primer lugar, hay que analizar la dicotomía que, por un lado reconoce la importancia de los medios de comunicación, y por otro, los considera nocivos para el bienestar social. Sin embargo “los medios masivos de comunicación desbaratan los límites impuestos por la escuela, desordenan y acaban con las jerarquías establecidas por las categorías intelectuales propuestas por ella y acercan al público los objetos y la realidad, antes lejana.” (Quiroz, 1993: 26). Pero también los medios

se han colocado como una institución socializadora, a la par de la escuela y de la familia (Orozco, 1988), y ello hay que reconocerlo y considerarlo en el momento de la investigación.

Los medios masivos de comunicación imponen modelos, conductas que pueden neutralizar a la escuela “se interesan por la venta de mercancías, por el consumismo, se despreocupan por la persona humana y sus necesidades de desarrollo” (Quiroz, 1993: 30).

Por su parte la escuela se ha quedado atrás ante las nuevas tecnologías, al privilegiar la enseñanza basada en la lecto-escritura y el libro de texto y aislándose de su entorno al no asimilar y aceptar nuevas culturas, lógicas, formas de convivencia. Cuando la escuela pierde relevancia en la producción, sistematización y transmisión del saber, asume el papel de reproductora de prácticas determinadas, conforma un *habitus* en los escolarizados, el cual permite que tanto las clases dominantes como las dominadas reconozcan al ‘hombre cultivado’ (hombre escolarizado) “y por el que se miden los productos de las acciones pedagógicas dominadas, o sea, las diferentes formas de hombre plenamente realizado” (Bourdieu y Passeron, 1998: 75).

Y con todo esto, la escuela queda como reproductora del saber anquilosado, por lo cual podemos afirmar que existe, de forma manifiesta, una crisis en el currículum (desde su conceptualización, hasta su operación, pasando por la gestión y logística). De ahí que C/E abarque los siguientes problemas de investigación en un discurso transversal y con la preocupación por darle un tono de compromiso social a los objetos de estudio.

- *Alfabetizaciones múltiples*: alfabetizar al individuo, en diferentes códigos: escrito, auditivo, icónico, audio-visual.
- *Nuevas comunidades educativas* a partir de concebir a la educación más allá de lo escolar: como un nuevo espacio público y durante toda la vida.
- *Dimensión política de la educación*: relación educación-Estado; educación-comunidad. Diálogo como proyecto de autonomía (Huergo, 2000).
- *La incorporación crítica de la tecnología y la información* en la escuela y la vida cotidiana.

Los proyectos de investigación de C/E, se ubicarían dentro de alguna (o algunas) de estas problemáticas.

3. El campo C/E desde la práctica: experiencias empíricas

La actual conceptualización del campo se ha delimitado principalmente por la manera en que se abordan e investigan empíricamente los problemas. Uno de sus requerimientos es evitar los reduccionismos. A continuación se mencionan problemas abordados por C/E que precisamente son considerados reduccionistas. Ello se hace con el fin de evitar estas perspectivas en la presente investigación.

1° *Perspectiva pragmática*: Algunos de los trabajos que involucran a la comunicación y educación son proyectos que sólo se preocupan por resolver una problemática, ya sea desde el aula o aspectos sociales o institucionales de la educación. El problema con esta perspectiva es que difícilmente se teoriza. Se queda en la intervención. Como ejemplos se puede citar la tecnologización de la educación en México, así como la educación popular en la década de los 70 (Ver Meléndez Crespo, 1984).

2° *Mecanicismo*: Se refiere a aplicar modelos teóricos sin adaptarlos a las realidades específicas. Importar modelos teóricos y con ellos sustentar marcos teóricos de las investigaciones es una práctica común. Oímos hablar de la pedagogía de Freinet, Montessori, Faure, o por otro lado de la teoría de usos y gratificaciones, estructural-funcionalista, de la recepción, pero al aplicarlos a la realidad, pueden no responder a las necesidades de una sociedad específica.

3° *Reduccionismo*. Se realizan investigaciones, ya sea macro o micro: la comunicación dentro del aula; los medios en la escuela; las tecnologías en las sociedades. El punto a discutir no es el nivel de análisis macro o micro, sino la trascendencia de los trabajos para generar una aplicación y explicación más amplia y compleja.

4° *La amplitud del campo de estudio de la C/E*. El marco de referencia teórico y empírico de la C/E sigue siendo bastante amplio, ya que toca desde procesos de interacción interpersonal, hasta procesos de comunicación y educación. Por

consiguiente, abrir el objeto y asumir perspectivas complejas que no caigan en el reduccionismo implicaría la comprensión prioritaria de las prácticas educativas y comunicativas como fenómeno sociocultural mediante: a) Enfoques multidisciplinares descendientes, enfocados, auxiliados por las ciencias sociales. b) Sostén secundario de otras disciplinas: educación, psicología educativa, pedagogía, etc. c) Comprender niveles socioculturales, en sus especificidades en la construcción de sus propias prácticas discursivas. d) El sujeto investigador orientado por significados socialmente construidos, desentrañar las matrices culturales de cualquier hecho social. e) Compromiso social y ético por parte del investigador. El investigador no puede mantenerse al margen de los problemas, debe involucrarse en ellos.

Todo lo anterior en contraposición con investigaciones microáulicas, donde se utiliza una o dos disciplinas como máximo; en donde se contextualiza, pero no se realiza una construcción compleja del problema (en niveles, dimensiones y multidisciplinariedad), que toque aspectos sociales, culturales, políticos, económicos. Aunque en estos trabajos se acepta la construcción social de significados, se da una explicación del contexto inmediato, mas no de un contexto más amplio, además de que pocas veces el investigador se involucra políticamente. Ello responde a una postura positivista aunque se pregone que se realiza una investigación cualitativa, etnográfica o de investigación-acción.

Por lo tanto, en este momento no se podría hablar del campo C/E como establecido, sino en conformación y mientras exista esta indefinición, todavía pueden ubicarse investigaciones que se crucen en algún momento en las intersecciones mencionadas, pero tendientes al reduccionismo.

En este sentido, el devenir de las relaciones empíricas entre la comunicación y la educación, permite establecer las siguientes áreas de investigación, concordando en algunas con la categorización que realiza Huergo (1997).

a) *Pedagogía de la comunicación*: el desarrollo de la cultura mediática a través de la enseñanza con medios y para los medios.

- b) *Los medios y la escuela como escuelas paralelas*, o bien la predominancia de una institución sobre otra; el equilibrio entre escuela y medios y denuncia o aceptación de los medios (a través de un proceso educativo).
- c) *Los medios en la escuela*: Caracterizada por tres modelos: a) *El informacional*: medios como apoyo a la enseñanza. b) *El modelo pedagógico crítico*: para provocar instancias dialógicas. c) *El modelo participativo*: formas educativas que trascienden lo escolar.
- d) *Tecnología educativa*: se ha centrado principalmente en la educación a distancia.
- e) *Análisis semiótico con tres métodos*: Teoría del discurso, para analizar la circulación de sentido; la semiótica textual que trabaja con las intertextualidades, y la semiótica social: que estudia los diferentes sistemas de comunicación y sus manifestaciones, principalmente códigos lingüísticos, sociales y simbólicos.
- f) *Educación para la recepción*: Educar dialécticamente desde una postura moralista, funcional-culturalista o dialéctica.

4. La articulación de C/E

Ante esta problemática y contextualización teórica, C/E sería el "campo estratégico del conocimiento que se ocupa en indagar y proponer políticas para la construcción del sujeto en sociedades periféricas que tienden a la globalización económica y a la desterritorialización cultural..." (Torres, 2000: 58).

Las articulaciones estarían, pues, en el discurso transversal entre la comunicación y la educación, en una relación dialógica. La interdiscursividad generaría la articulación entre los procesos insertos tanto en los macrodiscursos como en los microdiscursos. Las mediaciones al interior de los procesos permiten el análisis de los objetos desde dentro, en sus particularidades y relaciones con otros elementos del sistema, permitiendo entonces afirmar que la comunicación y la educación pierden su sentido como objetos en sí mismos, para pasar a ser articulaciones con su problemática y especificidades. Así lo conceptualizo en el Esquema no. 5 (ver).

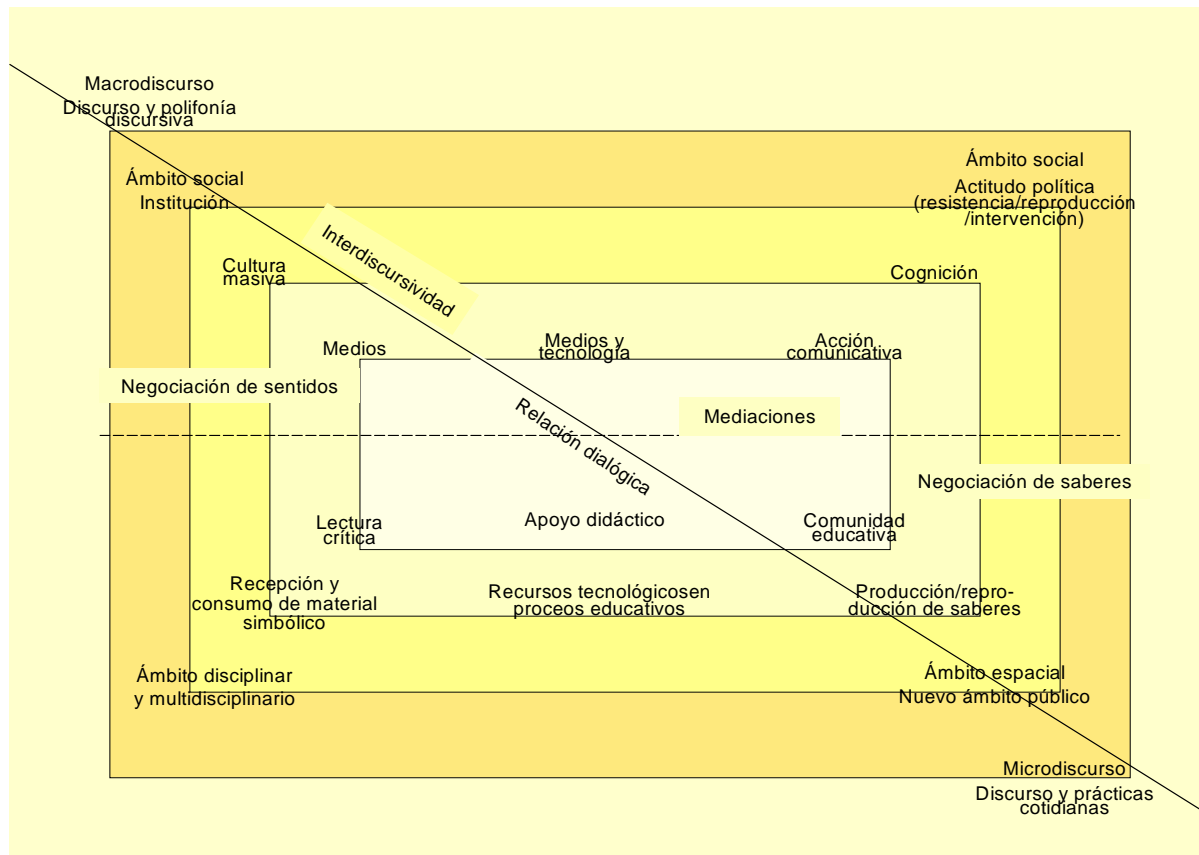
Las interrelaciones conceptuales en este campo, con base en el planteamiento anterior serían los siguientes:

1. Procesos de comunicación y educativos en ámbitos institucionales, con la interrelación discursiva entre lo macro y lo micro.

2. Interdiscursividad de los campos originales de la C/E resignificados a partir de los propios objetos de investigación.
3. La inclusión de la dimensión crítica (para la liberación, la democratización, autonomía del individuo y la sociedad).
4. La cultura de masas y la cultura popular como punto de convergencia del campo de la C/E.
5. La reconfiguración de los espacios de socialización: de los medios y la escuela principalmente.
6. La educación más allá de las fronteras de la institución escolar y de los periodos temporales establecidos (pedagogía perpetua Huergo, 1997).
7. Alfabetizaciones posmodernas. Desacralizar la alfabetización tradicional (leer y escribir) como la única alfabetización central en los procesos educativos, para incluir la alfabetización en nuevos lenguajes. La alfabetización se enmarca en posturas políticas de resistencia (McLaren, 1994).

Estos momentos de interrelación, a su vez se cruzan entre ellos mismos, por lo que el acercamiento teórico tendría que ser complejo y multidisciplinario (ver Esquema no. 5).

Esquema no. 5
El campo de la C/E



5. La ubicación de mi objeto de investigación desde la C/E

¿Por qué la búsqueda de las competencias comunicativas que desarrollan los niños a partir de la televisión y la escuela es un problema que debe ser abordado desde C/E? ¿Cómo se conceptualiza este problema a partir del marco teórico planteado?

La definición de competencia comunicativa realizada por Gumperz y Hymes (1974) como "...aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes" (cit. por Lomas *et al.*, 1993: 38) parece que ya queda corta en los contextos comunicacionales actuales. Es por ello que trabajar con este concepto puede limitarnos conceptualmente; Pérez Tornero (2000) propone ampliar y especificar el concepto de competencia comunicativa pensando en una capacidad semiótica general que él mismo llama competencia hipermedia; ello implica otras competencias, por ejemplo, varias actividades y procesos comunicativos que deben tomarse en cuenta.

La preocupación de los estudios de comunicación así como de los trabajos sobre lingüística aplicada se ha centrado en pedagogías, descripciones y comprensiones sobre el fenómeno de la recepción o de la enseñanza de la lengua, pero pocas veces se han realizado trabajos en donde se articulen ambos campos. Se pueden encontrar experiencias empíricas que rescatan la alfabetización mediática y poco a poco comienzan a asomar trabajos dentro de lo que se llama alfabetización múltiple; sin embargo, dichas experiencias son aisladas y en países desarrollados, principalmente en lengua inglesa. Mi preocupación radica precisamente en la posibilidad que este nuevo campo aporta para el estudio de la enseñanza de la lengua materna. Las interrelaciones que plantea para el trabajo empírico y teórico me dan la posibilidad de ir construyendo teórica y metodológicamente un acercamiento desde la complejidad.

Bajo esta lógica, el estudio de las competencias comunicativas desde su dimensión social, no puede abordarse solamente por la sociolingüística, la educación o la comunicación. Desde la sociolingüística las competencias comunicativas se estudian en la interrelación comunicativa de los sujetos, así como en los usos específicos de cada una de las competencias, principalmente con una perspectiva

funcionalista, la cual rechazo dentro de mi investigación. Por otra parte, la educación en la enseñanza de lenguas se ha centrado primordialmente dos dimensiones del proceso: la adquisición y desarrollo de la lecto-escritura y estrategias para su enseñanza, la mayor de las veces encuadrando sus referentes teóricos en la psicolingüística. Finalmente la comunicación, por medio de la teoría de la recepción, se ubica en los procesos de significado del individuo, en relación con su entorno social.

Coincido con la afirmación que realizan Kaplún y Freire que la educación es comunicación. Las competencias comunicativas se han incorporado a los programas de español de educación básica, por lo que la comunicación y la educación se superponen: por una parte el proceso comunicativo que se debe seguir para la enseñanza de la lengua materna desde las competencias comunicativas y por otra las competencias comunicativas mismas como proceso de interrelación comunicativa.

Despojadas las competencias comunicativas de su tinte funcionalista, se les imprime una marca social que trasciende la escolarización. Taborda, según Huergo (1998) delimita dos dimensiones para fundamentar el estudio de la pedagogía y la comunicación: la interpretación y reconstrucción discursiva del sujeto pedagógico y los principios para un estudio cultural de la comunicación educativa más allá de la institución escolar.

Las competencias comunicativas son adquiridas y desarrolladas en interacción con otros y en este proceso intervienen diferentes sistemas de signos. Dichos sistemas de signos se jerarquizan y pueden producir significado por la manera en que se articulan entre sí, conformando sistemas de significación. El desarrollo de este proceso implica la complejidad.

El desarrollo de competencias sería importante para que el individuo interactúe con su entorno social, pero las competencias comunicativas no sólo deben servir para ello, sino también ayudan al individuo a actuar sobre su realidad. El actuar sobre la realidad se entendería como la capacidad para comprender y transformar su

entorno, con una actitud crítica, aunque también se puede pensar en la reproducción de estructuras o saberes, así como en la intervención en los mismos.

Si aceptamos que las sociedades modernas privilegian diferentes códigos para comunicarse, que incorporan la tecnología y generan a su vez nuevos lenguajes, y si también aceptamos el hecho que las instituciones socializantes: la escuela y la familia comparten este fenómeno con los medios masivos de comunicación, así como que la escuela está siendo desplazada como única alfabetizadora, entonces hay que replantear la manera en que los individuos están siendo socializados y alfabetizados.

Hablo de socialización y alfabetización porque las competencias comunicativas se adquieren principalmente a partir de estos procesos. La socialización porque es a través de ella como aprendemos a movernos y comportarnos como seres sociales. Durante la socialización aprendemos los diferentes lenguajes y cómo utilizarlos en situaciones determinadas, por citar un caso.

El concepto de alfabetización debe cambiar por la multiplicidad de códigos signícos que actualmente existen en la sociedad y porque no deben conceptualizarse solamente como una codificación-decodificación, sino que el concepto es mucho más complejo. Estaríamos refiriéndonos a una alfabetización crítica que implica una lectura de la realidad dentro de un contexto específico y a través de varios lenguajes (Freire, McLaren, Giroux).

Un tercer elemento que debe mencionarse en esta discusión es la inclusión de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana, así como la masificación de la cultura popular gracias, entre otras cosas, a los mismos medios. La inclusión de estos en nuestras vidas también se ha infiltrado en los procesos de socialización y la adquisición de nuevos códigos, tales como los lenguajes audiovisuales, códigos semióticos y simbólicos, por mencionar algunos.

Desde esta perspectiva, el concepto de competencia comunicativa debe complejizarse desde su misma definición. La alfabetización estaría encargada no

sólo de enseñar a codificar y decodificar diversos lenguajes (porque estaríamos ante un desarrollo positivista del concepto), sino que debe ayudar a que cada individuo construya su propia realidad, realice sus propias prácticas, en su contexto social.

La televisión y la escuela cumplen funciones similares y diferentes. Primero hay que considerar a la televisión y a la escuela como mediadores de mensajes. El hablar de mediación nos remite a estudiar de qué manera están mediando, no sólo la realidad, sino los mensajes que transitan a través de ellos. En segundo lugar, hay que pensar en la cultura que está fomentando cada espacio socializador. La televisión privilegia, reproduce y genera cultura masiva, la cual es asimilada por un gran número de personas. La espectacularidad y simplicidad en la cual se construyen sus códigos, permiten una fácil aceptación de los mensajes, convirtiéndose esto en una textualización.

La escuela, por su parte, pretende transmitir una cultura más “elitista” la cual responde a la tradición científica, literaria y artística, por ejemplo para un gran número de niños el único contacto con la literatura es por medio de las lecturas del libro de texto de español (Rueda, 2000). La escuela construye mensajes gramaticalizados, lo cual ayuda a la reproducción de estructuras simbólicas y culturales complejas que no todos los niños pueden decodificar y resignificar, por consiguiente sólo aprenden a manejarlas de manera sencilla. Un tercer aspecto: reconsiderar a la televisión y a la escuela como enseñantes paralelas. Tanto la escuela como la televisión socializan. Y ante ello no se puede negar la importancia de otros procesos de socialización que trascienden los límites institucionales y temporales dedicados al aprendizaje: aprender para la vida en una sociedad tecnologizada. En este sentido cabe la pregunta de investigación ¿qué competencias comunicativas desarrollan la televisión y la escuela? Si introducimos el discurso transversal ¿cómo se entrelazan las competencias comunicativas aprendidas en la escuela con las aprendidas con la televisión? ¿Cómo se interceptan los macrodiscursos pedagógico y televisivo con los microdiscursos, entendidos estos como los discursos y prácticas de la vida cotidiana del sujeto?

La teoría de la comunicación ayuda a comprender la negociación de sentidos entre los individuos, y la teoría de la educación facilita la comprensión de la negociación y expresión de saberes. Asimismo, las competencias deben entenderse en el marco de la alfabetización crítica.

Es de esta forma como llegamos a la inclusión de los medios en la escuela, una de las preocupaciones de C/E. No es la preocupación de este trabajo la inclusión de los medios desde la perspectiva tecnológica, sino desde el modelo participativo con la articulación de lo sociocultural y lo institucional materializados en el currículum escolar (Huergo, 1998).

Cuando las competencias comunicativas se manifiestan entre individuos y se erigen como una habilidad que ayuda a comprender y actuar en la realidad, hay que estudiarlas a partir de los individuos y sus relaciones con los discursos. Los mensajes televisivos y escolares serían medios estructuradores de los discursos. Por ello, en este trabajo se abordará el desarrollo de las competencias comunicativas a partir de los receptores y cómo aquéllas podrían desarrollar pensamiento crítico.

Metodológicamente, C/E se ha abastecido de la semiótica, la lingüística, la teoría literaria y el análisis del discurso para el análisis empírico. Las competencias comunicativas se materializan en los actos comunicativos y de enunciación, por su naturaleza nuevamente este campo nos abastece de construcciones teóricas ya utilizadas y comprobados por otros investigadores que ubican sus trabajos dentro de esta convergencia teórica.

Por lo tanto, las competencias comunicativas serán el constructo teórico a investigar y el eje en el cual se articulará C/E. La recuperación del discurso transversal me impide asimilar los actuales enfoques para la enseñanza de la lengua desde el funcionalismo. Es precisamente la emergencia de este nuevo campo que me permite orientar mi propuesta y que sustenta mis premisas de trabajo. Así, mi objeto de investigación se abastece de distintas disciplinas: la comunicación, la educación, la lingüística y la semiótica desde las prácticas discursivas de los sujetos

y con un compromiso social de mi parte de ahí que enfatizo tanto la dimensión social de la lengua para la liberación del individuo.

Finalmente, asumo a los medios y a la escuela como enseñantes paralelos de los cuales debe revisarse la manera en que están produciendo sus discursos en la construcción de habilidades cognitivas, pensamiento crítico y emancipación del individuo.

Capítulo 5

La constitución de la C/E: acercamientos empíricos

Capítulo 5

La constitución de la C/E: acercamientos empíricos

En el presente apartado se revisarán algunos trabajos que, de acuerdo con la categorización de las relaciones empíricas entre C/E determinadas por Huergo (1997) y las interrelaciones conceptuales de las dos disciplinas, se escogerán las investigaciones empíricas que embonen en esta delimitación y que además se hayan realizado durante la década pasada (1990-2000). Sin embargo, si es necesario y por su importancia, se podrían mencionar trabajos anteriores o posteriores a esta fecha.

Se excluyen los trabajos sobre la enseñanza de la lengua materna desde perspectivas cognoscitivas, psicolingüísticas o de estrategias de aprendizaje que no se encuentren bajo la articulación C/E. El objeto de investigación de esta tesis se ubica precisamente en esta convergencia, de ahí el recorte de la investigación.

Para esta parte se consultó la base de datos Pro-quest; revistas de comunicación y psicología en lengua inglesa principalmente; las revistas de comunicación y educación mexicanas y algunas latinoamericanas; libros basados en indagaciones empíricas; las bases de datos Eric y Thomson. También se realizó una revisión acuciosa de las publicaciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE): revistas, memorias de congresos y los estados del conocimiento de la década de los 80 y 90. Asimismo se consideraron los anuarios del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEIC). Los hallazgos más importantes fueron en la red, en donde aparecen numerosas páginas con información, material, debates, trabajos científicos y revistas electrónicas que relatan experiencias sobre la alfabetización y uso de medios. Cabe señalar que la mayor parte de los textos se encuentran en inglés y español, en menor medida en portugués y catalán.

1. La educación desde la mediación y la recepción: procesos de comunicación

A partir de una somera revisión de revistas de psicología y comunicación de Estados Unidos en la década de los 90, se encontró que la mayoría de los trabajos sobre la televisión, la familia y la educación tomaron como marco teórico la Teoría de los efectos y la de Usos y gratificaciones así como su influencia en la

educación. Aunque estos trabajos podrían ubicarse en el campo de la comunicación, se retoman en este apartado porque considero que abren nuevas perspectivas para la constitución del campo C/E.

Se seleccionaron únicamente los artículos que tuvieran entre su teoría, hipótesis, métodos y resultados, la influencia de la televisión en el comportamiento y construcción de la realidad en los niños; la mediación de los padres en el acto de ver la televisión y su intervención para educar a los niños, apoyados por la televisión.

La mayoría de las investigaciones revisadas toma en cuenta el ambiente familiar de los niños; escolaridad de los padres; ausencia de un padre; madre trabajadora; intercomunicación familiar y el tipo de restricción o permisión al momento de ver la televisión. Algunos de los resultados se usan para proponer un modelo de educación para la recepción.

El acercamiento predominante es cuantitativo, con análisis de varianza y covarianza y pruebas de laboratorio. Las edades de los niños van de los 3 hasta los 12 años. Las muestras son desde 50 hasta 500 individuos. La mayor parte de los estudios se hacen en comunidades de clase media y alta, entre blancos e hispanos principalmente.

Las hipótesis y conceptos centrales que se utilizan se pueden sintetizar de la siguiente manera:

1° El acto de ver la televisión es activo: se estudia la manera en que los niños controlan su atención ante escenas televisivas. Otras investigaciones han estudiado cómo los niños procesan la información televisiva, ayudados por la mediación de los padres para la construcción de la realidad.

2° La mediación paterna: los estudios empíricos analizados reconocen la importancia de la mediación de los padres en el momento en que los niños ven la televisión y en otras situaciones.

3° La ecología familiar en el proceso de recepción televisiva: el ambiente familiar, el contexto social y la naturaleza de los programas, también son analizados.

4° Comunicación interfamiliar: en general se comprueba que el ambiente familiar, así como la clase social y el nivel económico de los padres, influye en el tipo de mediación que establecen con sus hijos en el momento en que ven la televisión (cf. Weintraub *et al.*, 1990). Reconocen la importancia de la mediación familiar, como la censura paterna, en la conformación del proceso de recepción infantil. Proponen la intervención de los padres o maestros como mediadores para: a) comprender mejor el mensaje o reconstruirlo. b) Asumir una postura crítica frente al mensaje.

Estas investigaciones sustentadas en la teoría de los efectos y la de usos y gratificaciones resaltan la importancia de la mediación, el ambiente y la comunicación en el proceso de recepción televisiva. Asimismo, algunos incorporan el concepto de construcción de la realidad y la importancia de las instituciones: familia, escuela y televisión, para dicha construcción.

5° Efectos sobre los receptores: Existen otras investigaciones que han trabajado el desarrollo de destrezas y habilidades por medio de la televisión. A partir de la hipótesis: la televisión inhibe la creatividad, porque presenta imágenes y deja poco a la imaginación mientras que la radio estimula la creatividad, se hicieron experimentos con los niños de 7 a 13 años para que solucionaran problemas. Utilizaron la radio y la televisión para el estudio de la memoria y la creatividad. No comprueban la hipótesis que memorizan mejor la televisión que la radio. En cuanto a la creatividad, entre los niños de mayor edad, son más creativos ante la radio; en los de menor edad, no hay diferencia significativa. La conclusión fue que la memoria y la creatividad no atañen solamente al medio, sino que hay otros factores que influyen en ésta. La televisión puede servir como un instrumento más para el desarrollo de la creatividad, no se rechaza su uso en la escuela.

El aporte de las investigaciones para el campo de la comunicación, principalmente, es el rescate de las mediaciones de los adultos en los procesos de recepción de los niños, así como algunas de las habilidades que desarrollan los medios de comunicación. Una de sus limitantes es que se quedan en un enfoque cuantitativo, el cual permite llegar a ciertas generalizaciones y contrastes entre los grupos estudiados, pero no ayuda a comprender el fenómeno de la

recepción desde los sujetos mismos. Los estudios de la recepción rescatan al sujeto, y una de las finalidades de la investigación es proponer estrategias para la recepción.

2. Educación para la recepción: procesos de comunicación y reconfiguración de espacios de socialización

En este punto se presentan someramente algunas investigaciones sobre educación para los medios en el ámbito mundial, latinoamericano y en México.

Guillermo Orozco y Mercedes Charles (1989), describen experiencias mundiales de proyectos nacionales de amplia envergadura: en Inglaterra (1986)¹, la Sociedad para la Educación en Cine y Televisión realiza un programa para capacitar a los niños como receptores críticos; ya en 1979 Francia había propuesto validar el aprendizaje fuera del aula y llevar a la escuela información sobre imágenes televisivas que permitieran enriquecer el desarrollo de los alumnos. En 1982 lanza el programa *Introducción a la comunicación y a los medios*. La Suiza francesa, a su vez, pretende sensibilizar para la lectura de los medios. Por su parte la Suiza alemana (1979) implementa un proyecto pedagógico para fomentar destrezas comunicativas. Los países escandinavos buscan la orientación política, distintas formas de entretenimiento y desarrollar competencias comunicativas. Australia se ha centrado en el estudio de lenguajes y audiencias, en especial las mediaciones.

Canadá es líder en el proyecto *Media Awareness Network* (en línea: <http://www.media-awareness.ca/eng/sitemaps.html>) con toda una infraestructura por internet que va desde planteamientos teóricos hasta aplicaciones; su contenido versa sobre la educación para los medios, con apoyo tanto a maestros, padres de familia y líderes comunitarios para que desarrollen proyectos.

Girón (2000) documenta dos experiencias en Filipinas: el Proyecto de la Educación para los Medios (MEP, 1986)² el cual sustenta la no violencia durante la dictadura de Ferdinand Marcos. El otro es de la Asociación Filipina para la Educación para los Medios (PAME), nace en 1988. Se implementó en cinco escuelas piloto, incluyendo en las clases a los medios como objeto de estudio, y

¹ Las fechas corresponden a la fundación de proyectos.

no como herramientas de estudio. Se busca el empoderamiento de las personas a través de la alfabetización para los medios.

En Rusia, Yugoslavia e Hungría, se está llevando a cabo una investigación para conocer la manera en que los adolescentes responden a las películas. Ello para establecer niveles de profundidad en la percepción o señales de pensamiento crítico (Fedorov; Fazekas; Benyei; Wornsnop, 2000).

En Estados Unidos, la National Telemedia Council es la organización más antigua en el país (fundada en 1953) que aborda la alfabetización para los medios. Ha trabajado bajo las líneas ya mencionadas: crear y producir mensajes mediáticos alternativos; prevenir, entender y asumir posturas críticas ante los medios.

En España se encuentran autores que han reflexionado teóricamente sobre el tema (Aguaded 1999; Pérez Tornero, 1994, 2000; Aparici, 1994), básicamente se centran en la relación entre educación y comunicación; nuevas tecnologías y procesos cognitivos y escuela y televisión. Como trabajo empírico se encontró un texto titulado *La influencia de la familia y los educadores en la percepción y asunción de los mandatos sobre televisión*, participante del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación sobre Educación y Televisión, 1994. Es un texto cualitativo en donde, por medio de entrevistas, se rescatan las representaciones sobre la televisión de padres, educadores y niños, encontrándose los autores con tres: la televisión como don, como recurso o como enemigo; amplían la información realizando una categorización distinta por grupo estudiado (García de Cortazar; Callejo Gallego *et al.*, 1994).

Asimismo en Cataluña, en Huelva y Barcelona existe toda un área de trabajo sobre C/E. Una de las preocupaciones es en torno a la organización de maestros y sociedad en general para el uso responsable de los medios, con especial énfasis en la televisión e internet. Es importante subrayar que predominan las estrategias de aprendizaje; poco se presenta en torno a trabajos empíricos.

² Por sus siglas en inglés.

Se encontraron en internet varios portales que ahondan en el tema: en Canadá: 9 sitios; en Estados Unidos 26; en la Gran Bretaña 9; en España 2; en Japón 1 y en Australia 3, todos ellos con temas que pueden ser incluidos en C/E: educación para la recepción, análisis de medios, alfabetización crítica y los medios en el aula como currículum transversal.

Algunas de estas experiencias se enfocan en el desarrollo de pensamiento crítico en los televidentes; realizan programas de educación para los medios o bien abordan la incorporación de los medios en el currículum escolar para el desarrollo de habilidades y múltiples alfabetizaciones. Sin embargo, se encuentran pocas investigaciones que realicen propuestas de educación para la recepción en padres de familia, como mediadores importantes en el proceso de recepción, aunque si sugieren estrategias. Este hecho debe resaltarse porque el resultado de los acercamientos empíricos ya apunta la importancia de la mediación paterna en los procesos de recepción. El trabajo de los medios en la escuela puede tornarse en acercamientos rectores y hegemónicos, que pierdan la perspectiva crítica de la propuesta.

La alfabetización múltiple es una de las áreas que está tomando fuerza en la formación del pensamiento crítico y el uso crítico de medios en contextos escolares. Por lo general, este tipo de investigaciones enfatiza el uso de varios medios para la enseñanza de lengua en su sentido más amplio. Se enfocan a probar distintas estrategias didácticas y reseñan sus hallazgos, bajo una rigurosa discusión teórica, por ejemplo está el texto de Williams (2003), el cual relaciona la influencia positiva del uso de la televisión en lo que llama la alfabetización escrita (*print literacies*). Otro autor, Desmon, describe cómo el uso del cine puede ser el eje articulador de la clase de escritura en alumnos de preparatoria.

Otra línea la componen los trabajos que bajo una metodología etnográfica o con tintes etnográficos, analizan las representaciones que construyen los niños a partir de su relación con el medio y cómo estas representaciones son parte primordial en los procesos de alfabetización y construcción del ciudadano. Por citar algunos trabajos, está el de Seiter (1999) con niños y profesoras de preescolar. Su estudio se ubica en cómo la audiencia resignifica los mensajes que recibe, en especial, dentro del ámbito escolar. Uno de los autores más

sobresalientes en torno al tema es David Buckingham (2000b), quien centra su indagación en la manera en que se articulan los contenidos de los programas y su naturaleza audiovisual y la construcción de la ciudadanía en jóvenes adolescentes. En esta línea se encuentra el trabajo de Cebrián de la Serna (1997) quien se introduce en la forma en que los niños aprenden los estereotipos a partir del consumo de publicidad.

En nuestro contexto latinoamericano, la situación económica, política y social dista mucho de la del primer mundo, por ello, la educación para la recepción se desarrolló bajo sus propias características, entre algunos de sus objetivos la liberación del individuo y la democratización de la sociedad. Los marcos teóricos se basan principalmente en la lectura crítica de los medios, análisis semiótico y educación para la recepción. La mayoría son proyectos nacionales para la educación de los ciudadanos, al margen de la escuela, o bien sólo estudios de recepción. Los países que han trabajado en esta tendencia son: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Venezuela, Uruguay.

En Argentina, Merlo Flores (1996) rescata algunos trabajos empíricos, que van desde proyectos de intervención, hasta conceptualizaciones. Todos los trabajos se encuentran en el *Manual Latinoamericano de Estado para los Medios de Comunicación* CENECA. Las propuestas de intervención son dos experiencias argentinas sobre talleres de periodismo para niños y para la educación a distancia en el sistema educativo formal en los niveles primario y medio.

Tanto en las propuestas como en las reflexiones las bases teóricas y epistemológicas son la libertad, la concientización y la transformación de la realidad, a partir de un proceso educativo.

Roxana Morduchowicz (2001) realiza un trabajo empírico con profesores y niños de sectores populares con dos objetivos: rescatar las representaciones infantiles y docentes en torno a la televisión y presentar estrategias para el desarrollo de la conciencia crítica. Todo queda sentado en un libro titulado: *A mí la tele me enseña muchas cosas*.

Otras experiencias de este tipo se encuentran en el Ecuador, donde han investigado sobre cinematografía; en Venezuela sobre lectura crítica; en Brasil Educación para la comunicación y en Chile recepción activa de la televisión y un

proyecto auspiciado por la UNESCO y la UNICEF (Ver Merlo Flores, 1996: 186). Dentro de las experiencias de intervención se valoran las resignificaciones que los grupos realizan en torno a mensajes televisivos, en lugar de enseñar el *verdadero* significado de los mensajes. “Distingue entre Receptor pasivo, Receptor crítico y Receptor Activo, éste último es el que tiene capacidad no sólo de criticar, sino también de actuar creativa y transformadoramente sobre el emisor” (Merlo Flores, 1996: 188).

Desde la educación formal se trazan proyectos para la recepción activa, para la pedagogía de los medios y educación para la recepción. Los proyectos se llevaron a cabo en Chile, Perú y Argentina. Todos se basan en la producción de conocimientos para la acción: conocer y saber hacer. Los objetivos son desarrollar la capacidad analítica y crítica.

Merlo Flores narra también la experiencia de la educación para la recepción en el universitario en la modalidad de educación no formal. Se rescata un proyecto de Colombia sobre niños y medios de comunicación. Su objeto es formar sujetos como receptores activos y creativos ante la realidad.

También en Colombia se realizó el Proyecto de Comunicación para la Infancia auspiciado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con el fin de demostrar que los niños saben lo que les gusta o no de la televisión, así como tratar de que diversos grupos sociales reconozcan a las audiencias infantiles como receptores activos. El trabajo fue coordinado por Martín-Barbero (2000). En él se analizan los imaginarios de los niños, la familia y la televisión; el barrio; los maestros y los medios (López de la Roche *et al.*, 2000). De especial interés para mí es la investigación de Amanda Rueda (2000) sobre la lecto-escritura y consumo de medios. Reconoce la función de la lectura: informar y enseñar, y de la televisión: entretener. La clase social determina la competencia para decodificar mensajes, ya sea por escrito o en mensajes televisivos.

En general, los trabajos de investigación antes mencionados, utilizan metodología cuanti y cualitativa. Relacionan el tiempo de exposición a la televisión con el rendimiento escolar y la edad; hábitos de lectura y tiempo libre. Lo más relevante de algunos datos empíricos es que niños de clase baja con alto rendimiento en la escuela ven mayor número de horas la televisión por lo que ésta

pasa a ser un factor importante para la adquisición de información, al no contar con otros medios para hacerlo.

En Uruguay resaltan los trabajos de Kaplún sobre el “Método de lectura crítica”, éste consiste en el análisis del contenido ideológico del mensaje. Manifiesta que los medios son vehículos y a la vez refuerzo de la ideología dominante. Se analizan los mensajes para confrontarlos con otros códigos latentes en el receptor. Su perspectiva va hacia la toma de conciencia sobre el contenido de los mensajes mediáticos.

Se encontraron otros tres proyectos de educación para los medios en Uruguay y Argentina, enfocados a enseñar a decodificar de mensajes.

En México el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), y la SEP han realizado talleres de concientización para padres de familia; lectura crítica de los medios y resignificación de mensajes. Se reporta el proyecto realizado por el ILCE con apoyo de la UNESCO llamado: *Desarrollo de una Metodología de Apoyo para la Formación del Currícula Complementarios a la Educación Básica* destinado a la autoformación en el análisis y evaluación de mensajes mediáticos (Demaforcceb). Este proyecto se trabajó de 1987 hasta 1991. No encontré documentos que evaluaran los resultados de estos trabajos.

Asimismo un referente obligado son los estudios conjuntos de Guillermo Orozco y Mercedes Charles (1989-1992), en donde convergen la educación para los medios, desarrollo curricular y procesos de comunicación y educación en el aula, bajo el mismo planteamiento ya descrito en el Demafocceb. Por su parte, Mercedes Charles ahonda en la comunicación en el aula y procesos de mediación, lo que influye en el aprendizaje de los niños. Orozco se ha especializado en la recepción crítica y en los procesos de mediación.

Otro investigador mexicano, Sergio Inestrosa presenta la propuesta de incluir la televisión en el aula ya que es “el principal surtidor del entretenimiento y la información cotidiana... que consumen nuestros alumnos, puede ser utilizada como punto de partida para trabajar contenidos escolares tratando de que éstos lleguen a ser verdaderamente significativos” (Inestrosa, 1998: 87).

El impacto de la televisión también se ha estudiado en comunidades urbanas y rurales desde perspectivas sociales, psicológicas y antropológicas principalmente. De especial interés para el presente estudio es la investigación de Edith Ceballos fechada en 1985 “en relación con el uso de la televisión en la enseñanza del español para determinar el concepto diferenciado de la lengua que tienen los alumnos canadienses de los alumnos en América Latina y España” (Rueda, 1995: 149).

Sánchez Ruiz, Maya y Silva, Rebeil y Montoya *et al.* Han indagado sobre los efectos diferenciados de los mensajes en los niños (Rueda, 1995).

También pueden encontrarse trabajos en donde se sistematiza la información sobre las investigaciones en televisión y medios en las cuales se aborda el acercamiento sobre medios y educación. Los autores mencionados por Mario Rueda (1995) son Sánchez Ruiz, Benassinni, Hernández y Núñez entre otros.

En cuanto a la televisión y razonamiento verbal, el trabajo de Dora Martínez (1994) es significativo. Se centra en el predominio de la imagen sobre la palabra. Plantea tres hipótesis: la televisión inhibe el desarrollo de las habilidades de lectura; la televisión puede mejorar la habilidad de lectura y la tercera que la televisión “sí influye en la lectura pero están funcionando con propósitos cruzados” (Martínez, 1994: 273). La investigación se realizó con 320 alumnos de licenciatura de primer ingreso de la Universidad de Monterrey. Los instrumentos fueron un cuestionario para el patrón de uso de televisión; materiales escritos y la prueba College Board. Concluye en que no hay relación significativa entre el tiempo de exposición a la televisión y el razonamiento verbal, ni con el rechazo a la lectura.

En el 2000 la Dirección General de Televisión Educativa de la SEP publica el trabajo empírico de recepción sobre los dibujos de los niños sobre la televisión (ver Freixas Flores, 2000). Su abordaje es cuantitativo y rescata la manera en que los niños representan a la televisión y a su vez, la forma en que se representan como audiencia.

Por su parte, Armando Carmona estudia la socialización del niño a partir de los medios; Gloria Caire y Amparo Sánchez de Tagle proponen una estrategia de

educación televisiva para la actualización profesional de los profesores (Ortiz Mejía, 1995).

También se encuentra el Programa Institucional de Investigación y Prácticas Sociales de la Universidad Iberoamericana que trabajó sobre la comprensión de las audiencias infantiles con sus familias y escuelas. El aporte más sobresaliente de este trabajo, según Orozco y Padilla de la Torre (2001) es el modelo de la mediación múltiple y las diferentes estrategias metodológicas para captar aspectos emotivos en los procesos de recepción infantiles, sus repercusiones en la familia y su aprovechamiento escolar.

En este mismo tenor, Arredondo Leal y de la Peña intentan producir material audiovisual y analizar las “representaciones contenidas en las expresiones de los perceptores en televisión” (Ortiz Mejía, 1995: 151).

En cuanto a la recepción crítica, a partir de los trabajos del chileno Armand Mattelart (1984), se establece una nueva visión para el estudio de los medios masivos de comunicación, en especial la televisión. También hay aportaciones importantes de Fernández Collado, quien estudia los usos y gratificaciones que la televisión ofrece a los niños. Esteinou propone la necesidad de planear la televisión educativa frente al modelo neoliberal (Ortiz Mejía, 1995).

En la Universidad Pedagógica Nacional de Mérida, se encontró un trabajo de Jorge Ortiz sobre la alfabetización audiovisual. La investigación se centra en aplicar cuestionarios a los docentes para detectar su perspectiva sobre el tema. (Ortiz Mejía, 1995).

Los proyectos de educación para los medios más armados son extracurriculares o bien, extraescolares, diseñados y operados por la SEP y el Consejo Nacional para la Cultura y el Arte (CONACULTA) por lo que el trabajo con los medios en la escuela se limita a algunos programas curriculares que sólo tienen como objetivo el análisis crítico y la producción de textos.

Las propuestas teóricas de la pedagogía para los medios y la formación mediática comienza a vislumbrarse en el ámbito de la investigación educativa, por lo cual, se encuentran libros teóricos especializados en la recepción,

generalmente escritos por los mismos investigadores ya mencionados. Sin embargo se documentan pocas experiencias empíricas.

3. La C/E como una propuesta curricular

Ya entrada la década de los 90, las investigaciones se enfocan hacia el sistema educativo en varias dimensiones: la escuela, su cotidianidad y la televisión, en el nivel de educación primaria. Se interrelacionan el modelo pedagógico y la operación curricular en relación con el uso de medios.

Son pocos los países que ha incorporado la educación para los medios en el currículum escolar. Me refiero la incorporación curricular no sólo de prácticas sobre algún medio o análisis de contenido del mismo, sino que consideren la educación para los medios como una estrategia de aprendizaje que aborde el estudio de los medios, la producción de mensajes, el análisis y la crítica.

En Inglaterra, el English Working Party for the National Curriculum considera favorable el estudio sobre los medios de comunicación en la educación básica, aunque manifiestan su incertidumbre sobre la manera en que se incluirían en el currículum de lengua. La propuesta curricular que presenta el Grupo Nacional de Trabajo conjunto del British Film Institute y del Department of Education and Science para la educación primaria, con fecha de 1988 (Bazalgette, 1991) plantea como objetivo de la enseñanza de los medios “desarrollar de manera sistemática las destrezas críticas y creativas de los niños mediante el análisis y la creación de productos propios de los medios... pretende preparar usuarios más activos y críticos que demanden y puedan contribuir a un conjunto más amplio y mayor diversidad de productos de dichos medios” (Bazalgette, 1991: 14). Y aunque en ese entonces, todavía no se incluía la educación para los medios en el currículum, según los estudios del grupo mencionado, se sabe que algunas escuelas de educación básica lo incluían en sus programas de estudio.

En la materia que corresponde a la lengua materna, los objetivos generales referidos a la enseñanza de medios se centran en la comprensión, lectura (“visión de la tv”), construcción y transmisión de mensajes audiovisuales. En este sentido se hacen explícitas algunas estrategias para alcanzar el objetivo, pero sólo se

esboza la posibilidad de trabajar el desarrollo de la agencia³ infantil en torno a los medios, y aceptan la conveniencia de la problematización en el desarrollo de estrategias para el pensamiento crítico (cf. Bazalgette, 1991: 88-89).

En España, en las currícula oficiales del área de educación primaria, secundaria (obligatorias) y en el bachillerato, “establecen como obligatorios los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) referidos a los distintos discursos de los medios de comunicación de masas y de la publicidad”. (Lomas, 1999: 272).

Las bases de los objetivos en la enseñanza de la lengua y la literatura en España pueden resumirse en tres áreas:

1. Comprensión y uso de la lengua para la interpretación, producción y goce estético de diferentes textos (orales, escritos, audiovisuales).
2. Respeto y reconocimiento de la diversidad lingüística.
3. Conocimiento de la lengua y su uso para el aprendizaje.

En Australia existe un proyecto curricular en el St. Joseph's College, en Queensland para la enseñanza del uso de medios y de tecnología llamado *Media and technology across the curriculum project* (<http://www.terrace.qdl.edu.au/academic/filtv.htm>). Este proyecto tiene como objetivo preparar a los estudiantes de 5 a 12 años para que se enfrenten al mundo tecnologizado. Toma en cuenta la mayoría de las áreas curriculares. Los objetivos se centran en desarrollar la evaluación crítica de los contenidos de los medios y su impacto en la vida cotidiana de los niños, ello como parte esencial para entender el cambio mundial y adaptarse exitosamente a él.

De esta breve descripción resalta la preocupación por el uso de medios, en especial, de la televisión en el aprendizaje infantil. Los primeros trabajos abordan ámbitos de la vida cotidiana, así como la mediación paterna en el proceso de recepción, desde la perspectiva de los efectos. Los resultados de estos trabajos dieron pie para el estudio de otros factores en la recepción, como las mediaciones, las representaciones y la resignificación por parte de los receptores. Destacan los esfuerzos por incorporar al currículum el uso de medios para el

³ Balzalgette define agencia como un concepto que abarca tanto al autor como al productor de textos, con la finalidad de transmitir diversas formas de hacer los textos.

desarrollo del pensamiento crítico; Inglaterra, Australia y Estados Unidos ha aportado teoría, métodos y estudios empíricos que describen la penetración de los medios en nuestra vida cotidiana, así como una nueva forma de abordar el estudio de los medios, para la liberación de los individuos y la democratización de las naciones. Los estudios sobre la educación para la recepción se ubican en la construcción del conocimiento a partir de la manera en que los televidentes decodifican los mensajes televisivos. En algunos países de América Latina, principalmente en Chile, Brasil, Argentina y Colombia, la alfabetización para los medios es un proyecto desarrollado y aplicado en algunas escuelas y comunidades.

En nuestro país, existen reflexiones teóricas sobre el tema, pero sólo se pueden encontrar esfuerzos aislados de investigadores que están realizando trabajos empíricos. Es de destacar que en las revistas y en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de la década de los 80, dedican unas pocas líneas a este tipo de trabajos, además que no se considera como una línea de investigación ni campo de estudio. Se habla de la relación entre educación y tecnología, y educación a distancia predominantemente. En los estados de conocimiento y congresos correspondientes a la década de los 90 y lo que va del milenio, las investigaciones sobre tecnología, su uso, y educación a distancia han acaparado la atención. Las investigaciones sobre comunicación y educación que se encuentran publicadas en libros o revistas no son de interés para los realizadores del COMIE del actual estado del conocimiento. Esto me hace reflexionar que la educación se está enfocando desde la perspectiva tecnológica (correspondiente a una concepción tecnocrática del currículum) y se aleja cada vez más de preocupaciones con origen más social. Lo subrayo debido a la importancia nacional que otros países le están dando al campo C/E. De hecho, la investigación sobre la enseñanza de la lengua ni siquiera se asoma en esta última revisión: se presentan dos tomos con alrededor de 700 páginas en torno a la enseñanza de las matemáticas, de las ciencias naturales y de la historia, e incluso de la enseñanza con nuevas tecnologías y ni una a la lengua materna.

Toma el término de los trabajos australianos sobre educación para los medios.

Es curioso la forma en que los textos de comunicación se han apropiado más de este campo que la misma educación, sin embargo, en otros países como España, Brasil y Chile, se documentan revistas, congresos e investigaciones de esta área en convergencia.

El proyecto nacional sobre el uso de medios en nuestro país lo encabeza el ILCE y la SEP con cursos, investigaciones y publicaciones dirigidos principalmente a los profesores de educación básica. La SEP, por medio de sus diferentes centros ha realizado una cruzada para el uso de medios en las escuelas con el proyecto Aula Foracit (multimedia) y distintos programas de la Red Edusat (transmitidos vía satélite y en internet).

El Centro de Educación para la Televisión (CETE) dependiente de la SEP está operando el proyecto *Ver para aprender*, el cual consta de los talleres para niños: Guionismo, Animación infantil, Leyendo a través de la tele, Un día en la tele, Entra en la tele, todos enfocados a la pedagogía y pragmática televisiva. Para los docentes cuenta con los cursos Seminario introductorio para pensar con la tele, Curso de lineamientos generales para la producción con equipo casero. Según datos de Lizarazo Arias (2001a) en el proyecto se han recibido a 155 escuelas, a 7000 niños y 300 maestros han tomado el curso. Bajo este contexto se realizan investigaciones sobre recepción de las cuales han surgido dos textos importantes en el ámbito de C/E en México: *El espacio lúdico* y la *Fractura simbólica* del autor mencionado (ver Lizarazo Arias, 2001a y b).

La SEP ha revalorado el papel de la imagen en la sociedad moderna, lo que la conduce a reestructurar los libros de texto, fortalecer las videotecas, escolares y la Red Edusat, además de apoyar a los docentes con el curso *Didáctica de los medios de comunicación*, como parte del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, con un total de 139 asistentes hasta este momento (2002), cantidad ínfima si se toma en cuenta el número de maestros de educación básica y normalistas de nuestro país. Este esfuerzo supone habilitar a los docentes principalmente en las competencias comunicativas necesarias para el uso y comprensión de la imagen. Para ello se han llevado a cabo dos congresos nacionales de Imagen y pedagogía, en San Luis Potosí (2001) y en Mazatlán

(2002) con el propósito de “Ofrecer un espacio de intercambio y formación académica para analizar las funciones educativas de la imagen y proponer formas innovadoras de incorporación en el ámbito educativo” (Memoria del Primer Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía, 2002). En ambos congresos resalta la preocupación porque los profesores e incluso los padres de familia se alfabeticen mediáticamente.

Otro organismo gubernamental preocupado en esta área es el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza a nivel básico, dicho Consejo, por medio del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) conformó el programa de capacitación para profesores de primaria en servicio llamado Maestros de Actividades Culturales (MAC). Entre 1995 y 2000 recibieron capacitación cerca de 19,000 profesores⁴. Este programa ha colaborado en el acercamiento de casi un millón de niños a actividades culturales para su formación integral. Específicamente en el área que nos interesa, se trabaja con la televisión y el periódico con los textos de Sarah Corona: *El genio de la botella. Un uso activo de la televisión* y *No sólo para envolver sirve el periódico*. Uno de los objetivos de este programa es la sensibilidad para tomar conciencia del deterioro cultural nacional.

A pesar de todos los esfuerzos percibo una fuerte tendencia hacia el análisis de los medios, su comprensión y hasta la producción de mensajes. Sin embargo no encuentro una propuesta curricular en torno a la articulación del uso de los medios con el desarrollo de habilidades o la posibilidad de la alfabetización a partir de los medios de comunicación, los esfuerzos, aunque dependientes de organismos gubernamentales, se han ubicado principalmente en la educación no formal.

El estado actual de la pedagogía de los medios es sensibilizar hacia el uso de medios, la alfabetización y la pedagogía mediática, pero no ha trascendido a espacios de intervención transversal de los medios en el currículum o resaltado la recepción crítica como práctica común en el uso de los medios.

En síntesis, bajo el repaso de los estudios y teorías de la recepción, así como la recuperación del estado del arte, surge una preocupación. Se percibe la relevancia de estudiar el impacto educativo de la televisión en el desarrollo de habilidades mentales y formas de comportamiento, así como de consumo. En el presente trabajo de tesis se desean trascender dichas premisas, ya que tradicionalmente, como ya lo apunta Orozco (1994), el efecto educativo de la televisión se ha centrado más en las capacidades mentales y no ha ahondado en aspectos formativos, por ejemplo la socialización o el saber hacer, el cual aquí se conceptualiza bajo las competencias comunicativas.

Es de suma importancia meditar sobre la forma en que el sujeto se relaciona con los programas de televisión: puede adquirir más información, incluso llegar a procesarla, pero factores como con quién se ve la televisión, la ambivalencia discursiva (Bajtín), la intertextualidad, las representaciones, entre otros, construyen nuevas habilidades mentales en las cuales los estudiosos de la recepción podrían ahondar, además de profundizar en el tipo de habilidades que desarrolla la televisión, en relación con los proceso de escolarización para que las propuestas pedagógicas sean más efectivas y focalizadas.

Además de esto se busca construir un objeto de estudio desde una perspectiva multidisciplinar y compleja que permita trascender la indagación sobre los usos de la televisión o los proyectos de intervención y cuestione el *status quo* de la enseñanza funcional de la lengua y el limitado concepto de competencia comunicativa desde el análisis de la recepción que se centren en la “capacidad [de las audiencias] para interactuar y comprender al medio y a su vez producir sentido a partir de los referentes que ha percibido en él” (Orozco y Padilla de la Torre, 2001).

El listado siguiente resume los ámbitos que se vislumbran en torno al desarrollo de las competencias comunicativas de los sujetos y su relación con la televisión:

1. Investigación rigurosa sobre proceso de recepción e influencia de los medios en los niños desde perspectivas cuanti o cualitativas con marcos

⁴ En línea:

<http://www.edomexico.gob.mx/newweb/sala%20prensa/comunicados/archivo/2001dic01/com2062.htm>

teóricos y metodológicos armados a partir de la comunicación, de la educación e incluso de los estudios literarios.

2. Propuestas educativas para la recepción crítica y la alfabetización múltiple. Los marcos de referencia más usados son la teoría crítica y la de la recepción.
3. Propuestas curriculares desde la inclusión de:
 - a) Medios de comunicación en el currículum
 - b) Convergencia disciplinar en la enseñanza de la lengua materna: alfabetización múltiple.
4. Proyectos nacionales de educación formal y no formal para la alfabetización múltiple.
5. La alfabetización múltiple como base para el desarrollo integral del sujeto, su transformación y su *ciudadanización*.

Pienso que el campo de la educación ha excluido los trabajos de alfabetización crítica así como de enseñanza de la lengua materna y uso de medios por los límites que está forjando como campo académico. Se ha centrado en procesos institucionalizados y en la institucionalización de procesos, así como en estrategias para la enseñanza, lo cual implica no trascender el ámbito escolar o articular dicho ámbito desde su relación con su funcionamiento social.

La comunicación, por su parte, aporta teorías que permiten explicar el funcionamiento de la comunicación en procesos educativos, pero no está en su área de trabajo la educación. La convergencia C/E viene a resolver el problema, y aunque en otros países es una línea que empieza a trabajarse con fuerza, en nuestro país es incipiente.

En general, la mayoría de los investigadores que se adscriben en esta área, o que se pueden ubicar en ella, son audaces comprometidos con el desarrollo integral del sujeto, y a pesar de que en muchos de los casos su labor se realiza en la escuela ellos trascienden los límites espaciales de la institución y abordan aspectos cognitivos del aprendizaje del individuo y su actuación social; además se preocupan por el desarrollo integral de aquél, por su emancipación y por su *empoderamiento*. Desde esta perspectiva, ahora para mí es claro por qué varios trabajos no encajan en campos consolidados. Así, encuentro dos tendencias en la envergadura de las investigaciones. En Latinoamérica, aunque algunos proyectos son de índole gubernamental, se realizan al margen de las instituciones educativas, en México, por ejemplo, en los documentos encontrados,

no se plantea ni siquiera la posibilidad de incluir a los medios dentro del currículum, no hay página electrónica con temática propia de C/E ni revistas que aborden el tema como campo. En contraparte, en los países desarrollados se nota avance en el área, reflexión teórica y aplicación de las estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización múltiple como bases para la construcción de un nuevo hombre. La discusión sobre la inclusión en el currículum de lenguajes audiovisuales y el uso de medios es una discusión avanzada. También se encuentran organismos civiles que han desarrollado teoría, material y cursos, entre otras cosas, para el desarrollo de los sujetos.

En síntesis, por la revisión realizada se puede concluir que hace falta más trabajo empírico en torno al tema, así como probar y documentar las estrategias que se propone. La teoría está en consolidación. En nuestro país, es urgente el trabajo en tono al campo C/E. Es un trabajo pendiente. Esta tesis abona a la reflexión para la discusión del tema.

Capítulo 6

Acercamiento metodológico

Capítulo 6

Acercamiento metodológico

No deseo centrar este trabajo bajo una perspectiva unidireccional de la investigación educativa o de la lingüística aplicada en torno de la enseñanza de la lengua materna –que se ha limitado, por lo general, a la etnografía de la comunicación- Precisamente esta unidireccionalidad y enfoque disciplinario me llevó a cuestionar los trabajos teóricos y empíricos que se centran en la alfabetización como la adquisición de la lecto-escritura o bien, en los procesos cognitivos y sociales implicados en la didáctica para la enseñanza de lengua. Así, la convergencia C/E me permitió ubicar el objeto de investigación en este campo emergente lo que a su vez, sugiere metodologías novedosas para el estudio transversal e interdisciplinario.

En nuestro país, dentro del campo de la C/E, no se ha investigado suficientemente en torno a los resultados del uso didáctico de los medios, específicamente en procesos de recepción; sin embargo, se ha basado en la teoría de la recepción para armar sus fundamentos teóricos, principalmente con el trabajo realizado por Guillermo Orozco, en nuestro país.

El alejamiento de formas canónicas en la investigación sobre la enseñanza de la lengua materna, así como de la teoría lingüística ortodoxa para explicar el proceso de la alfabetización y las competencias comunicativas me guió hacia la construcción de nuevas brechas metodológicas para acercarme al proceso empírico.

En este caminar me equivoque, retrocedí y me tropecé constantemente ante la construcción del método y las técnicas que tendría que seguir para el trabajo de campo y la interpretación de datos, motivo por el que tuve que recurrir a un eclecticismo metodológico, el cual puede cuestionarse si no logra ser congruente consigo mismo.

Ante este panorama, decidí realizar una investigación que abordara el proceso de recepción-construcción de discursos de dos instituciones socializantes: la televisión y la escuela. Me interesa resignificar y mirar desde una perspectiva crítica la alfabetización tal y como se entiende en los actuales programas de lengua materna. De ahí mi rompimiento con la visión funcionalista de la alfabetización

(desde el enfoque de las competencias comunicativas) y mi adscripción a la posibilidad de integrar transversalmente en el currículum nuevas perspectivas para la enseñanza de la lengua materna.

Para armar un trabajo de investigación bajo estos planteamientos parto de los siguientes supuestos:

1. La articulación de la recepción televisiva infantil con el proceso de alfabetización permite encontrar convergencias discursivas entre la televisión y la alfabetización para proponer nuevas estrategias que colaboren en la conformación de una pedagogía crítica para la enseñanza de la lengua materna.
2. Las competencias comunicativas desarrolladas por los niños dependen tanto del tipo de interacción con la institución así como del contexto social de aquellos. La alfabetización no puede verse más como la enseñanza de la lecto-escritura desde una perspectiva aséptica. Es un proceso social.
3. La alfabetización múltiple y *videoización* son nuevas formas de leer y de ver las cuales se interrelacionan con la alfabetización tradicional para la construcción compleja de la realidad, así como apoyo al pensamiento crítico del sujeto.
4. Las competencias comunicativas son estructuras de actuación que permiten el diálogo, la negociación y la construcción de significados en la interrelación comunicativa de los sujetos.

Si la enseñanza de la lengua materna bajo las competencias comunicativas en la educación básica está incrustada en un modelo pedagógico y didáctico funcionalista, ¿cómo pueden articularse con la alfabetización crítica? ¿Cómo partir de las competencias comunicativas presentes en los niños para el desarrollo de un pensamiento crítico? Por su parte, el sujeto está inserto en discursos sociales amplios que lo atraviesan junto con distintas mediaciones que estructuran su acción y su construcción de significado. Dado que el niño está bajo el proceso de socialización, ¿cómo se interrelacionan los macrodiscursos sociales (el alfabetizador y el televisivo) con los microdiscursos (las representaciones de los sujetos) en la recepción y producción de significados en los niños? ¿Qué papel desempeñan las competencias comunicativas en este proceso?

Este planteamiento entraña un alto nivel de complejidad, pues no solamente se utilizarán los elementos metodológicos de los estudios de recepción, sino que incluyo el análisis de los procesos de alfabetización en los niños, lo que entraña un problema metodológico ¿cómo abordar empíricamente el objeto de investigación? Está claro que me interesa comprender cuáles competencias comunicativas intervienen en la recepción televisiva infantil, así como en el proceso de alfabetización, consecuentemente puedo retomar métodos ya probados para rescatar la recepción y analizar la alfabetización pero, al no encontrar trabajos empíricos previos que analicen y comparen las dos esferas, además que no todos abordan los objetos desde una perspectiva crítica, me lleva a la construcción de una estrategia metodológica para el análisis del desarrollo de las competencias comunicativas.

De modo que pensé en tomar algunos elementos del método etnográfico tales como un grupo pequeño de sujetos; establecer el *rapport*, convivencia con ellos durante un periodo prolongado; cruzar información por medio de informantes clave, entrevistas. Epistemológicamente, estos elementos de la etnografía me orientaron para introducirme en el conocimiento cultural de los niños: su construcción de significados y su utilización en prácticas concretas. Esta decisión metodológica ya ha sido empleada por Ellen Seiter (1999) para realizar estudios de recepción televisiva. La investigación de la recepción cambia el enfoque del objeto de investigación de los estudios de los efectos de los mensajes hacia la audiencia. A pesar de ello, algunos trabajos sobre recepción suelen enfocarse en conductas observables. La perspectiva etnográfica ayuda a rescatar los procesos de recepción y construcción de estructuras de significado desde el sujeto inmerso en una cultura (cf. Seiter, 1999).

Este abordaje limita los resultados de la investigación a algunos grupos sociales, por lo cual, la comparación y análisis de otros trabajos sobre recepción y alfabetización ayudan a la construcción de teorías y generalizaciones posteriores. Por otro lado, posibilita la comprensión del sujeto para, desde él, generar nuevas propuestas para la recepción crítica y alfabetización múltiple crítica.

Por lo que se refiere a las competencias comunicativas, éstas son estructuras que guían al sujeto en su comportamiento comunicativo. Para analizarlas, tenemos

que observar la actuación es decir, buscarlas en sus manifestaciones concretas. El discurso es una construcción socio-institucional que permite objetivar la cultura de una sociedad determinada además, el considerar al discurso como una materialización de discursos sociales más amplios lo convierte en una unidad de análisis de las competencias comunicativas.

El discurso como producto se manifiesta en las prácticas discursivas las cuales se constituyen por reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas, con cohesión y coherencia. En las prácticas discursivas se relacionan las condiciones de producción del discurso: institución, situación comunicativa, mediaciones, etc., por lo que se dice que está constituido por varias materialidades (ver Haidar, 1998) en síntesis, es una práctica social. Del planteamiento de Julieta Haidar tomo dos de las materialidades que propone para el estudio de los discursos, las cuales me sirven para fundamentar el presente enfoque metodológico: la producción, circulación y recepción, así como la práctica social de discursos, éstas son interdependientes unas de las otras además que se relacionan dialécticamente. Las prácticas discursivas se presentan en macrodiscursos (discursos sociales amplios) en los cuales se enmarcan los microdiscursos (discursos de los individuos). Así se constituye lo que llama la formación discursiva. La formación discursiva es una categoría que a decir de la autora

permite superar la problemática de la teoría de la comunicación, centrada en una relación intersubjetiva entre hablante y oyente, y orienta el análisis hacia la determinación de los efectos de sentido (los sistemas de representación) articulados a las formaciones ideológicas (Haidar, 1998: 128).

De esta manera, el estudio de la producción, negociación de sentidos y recepción que se propone en este trabajo, se hará posible gracias al análisis del discurso: se rescata la perspectiva comunicativa de la recepción así como el papel de las competencias comunicativas en la acción del sujeto.

La búsqueda de significado desde el sujeto permite comprender la manera en que entiende y construye la realidad dentro de sus propios marcos contextuales, lo cual ubica mi objeto de investigación en de la perspectiva cualitativa. Ello conduce a

privilegiar un acercamiento exploratorio al objeto además de una búsqueda original e innovadora para nuevas formas de interpretar la realidad.

La lógica que rige el trabajo es la abducción, por su valor explicativo como búsqueda de reglas para asignar significado a un signo, una nueva descripción del objeto (Jensen, 1997)¹. Sabemos que las competencias comunicativas son “formas” de expresar comportamientos comunicativos de los sujetos, y que tienen un desarrollo distinto en cada uno de nosotros. Su uso en un contexto determinado me ayudará a formular teóricamente la comprensión del desarrollo de la actuación comunicativa (construcción de significados y representaciones). Además, la posibilidad que los niños reflexionen dialoguen y externen sus reflexiones apoya la recontextualización del signo, tanto para mí como investigadora, como para los sujetos de la investigación. La lógica abductiva, por lo tanto, enfatiza la importancia de la indagación desde y con los sujetos además de regir gran parte de los estudios sobre recepción y de semiótica, a los cuales se adscribe este trabajo.

1. El estudio de las competencias comunicativas desde los discursos

Las competencias comunicativas infantiles como esquemas que guían la recepción, la construcción de significados y la actuación del niño son la categoría de análisis dentro del proceso de alfabetización infantil. Éstas se ubican entre el aspecto individual y el aspecto social del sujeto. Por ello elaboré una metodología específica que me permitió filtrarme hasta los intersticios de estas dos esferas. Esto propicia un acercamiento disciplinar de frontera, debido a la articulación de conceptualizaciones y métodos del área social y de las humanidades: la semiótica, la comunicación, la educación y la lingüística principalmente.

La construcción metodológica sirvió para edificar teoría en torno a la posibilidad de potenciar distintas competencias comunicativas que colaboren en el desarrollo de pensamiento crítico y a partir de ello, elaborar una nueva perspectiva

¹ Jensen se basa principalmente en Charles Sanders Pierce y en Umberto Eco para argumentar en torno a la abducción.

en la alfabetización escrita y mediática. En síntesis, el planteamiento general de la actual investigación tiene como propósito generar construcciones teóricas que permitan comprender de manera acotada y abstracta un fenómeno complejo.

La estructura del método

Los planteamientos anteriores me orientaron hacia la indagación de los procesos de recepción de mensajes, la escolarización y la reconstrucción discursiva realizada por los niños, todo ello para describir la manera en que construyen la realidad, a partir de discursos institucionalizados, además de advertir las competencias comunicativas implicadas en el proceso. Como puede observarse, esta perspectiva se podría ubicar en el ámbito de la semántica, la semiótica y la pragmática, y esta fue la primera delimitación de frontera que tuvo que realizarse para construir la metodología.

El campo de estudio de la semántica escapa de la lingüística, su objeto de estudio se centra en la comprensión del significado, no sólo generado por la sintaxis, sino también por el contexto. En esta conceptualización se incluye el lenguaje mental con el que contamos los seres humanos, pero siempre con base en lo social, de ahí la doble dimensión social e individual de la perspectiva que se propone en este trabajo. Ya adentrándonos en la discusión, coincido con Lara cuando afirma: “el objetivo de una teoría de la semántica debe ser siempre explicar el fenómeno general de la significación y de sus dos aspectos centrales: cómo se establece la relación del signo lingüístico con lo significado, y cómo se componen o se combinan los signos lingüísticos para significar algo” (2002: 36-37).

Pero el trabajo de la semántica se queda enmarcado en ese rejuego entre el significado referido al mundo real del sujeto (referente-significado) y el mundo del sujeto (representación-significación), en el cual se estructura la interrelación entre los sujetos sociales para alcanzar los procesos de interacción social y comunicación.

El análisis de las producciones discursivas incorpora a las representaciones y las fuerzas sociales que tejen la red de significados sociales. Para rescatar metodológicamente este fenómeno, necesitamos de la semiótica. Sin embargo, la semiótica también tiene sus límites, ya que se queda en el análisis de las

representaciones simbólicas de una sociedad: es un estudio cerrado en la producción textual del sujeto o de alguna institución social.

Para romper el cerco que se tiende en el análisis de la producción discursiva de los sujetos vista desde la semántica y la semiótica –como complemento, más que como límites- me vi forzada a revisar la pragmática, entendida como la función instrumental, reguladora, interactiva personal de la actuación comunicativa de los sujetos (Halliday, 1998). Dentro de los estudios de recepción se concibe como “la representación del mundo a través de los signos simplemente como una forma de acción social” (Jensen, 1997: 29). Un enfoque pragmático ayuda a interpretar y analizar el proceso de construcción discursiva: ¿qué hace el niño con la información que recibe de la escuela, de la televisión y con sus representaciones formadas a lo largo del tiempo? ¿Cómo las articula en el momento que escribe o interpreta información televisiva? ¿Cómo se logra articular la semántica, la semiótica y la pragmática a partir del cuestionamiento anterior? La respuesta podría surgir del rescate de los discursos específicos de los niños, los cuales dan cuenta de sus competencias comunicativas –escritura, mensajes televisivos- en donde se vean representados significados, símbolos y sentidos además de lo que pueden hacer con ellos: reconstrucción discursiva.

Por ello, esta indagación busca comprender al sujeto y sus prácticas comunicativas. Se centró en los procesos de mediación e interacción del niño con dos instituciones sociales: la escuela y la televisión, dentro de un marco social más amplio: la familia y la sociedad. La semiótica y la pragmática, con sus aportes al análisis del discurso contribuyeron como marco teórico y metodológico para la interpretación de la información.

Por su parte, la metodología cualitativa posibilita la comparación de elementos que aparentemente no son comparables entre sí; otra de sus bondades es la posibilidad que tiene de hurgar en las diferentes interacciones y mediaciones entre y en los sujetos a investigar. Una perspectiva cuantitativa tiene por finalidad medir, comparar y contrastar los resultados de las experimentaciones sobre determinado objeto de estudio, lo cual no es aquí el caso.

El objeto de estudio de esta investigación implica un acercamiento de frontera bajo la etnolingüística, la semiótica, la comunicación y la educación. Se nombran fronterizas porque han tomado teoría y métodos de otras disciplinas para su conformación. Por su complejidad, el objeto necesita generar sus propios métodos y técnicas de investigación, por lo cual me auxilié de diferentes métodos e instrumentos que proponen las disciplinas mencionadas. El análisis semiótico y del discurso ayuda a interpretar los discursos sociales y las tensiones que se generan en torno a los textos. Además, los textos sólo adquieren significado en contextos, aquí es donde entran las mediaciones y el momento de la producción discursiva y con ello, las competencias comunicativas y los actos de habla.

La perspectiva cualitativa que orientó el presente trabajo fue la que se ubica en el estudio de instituciones –entendidas éstas como agrupaciones de sujetos que comparten metas, objetivos, creencias y trabajo-. La escuela y la televisión fueron las instituciones analizadas. Las competencias comunicativas se centraron en la interrelación y la actuación de los sujetos (niños) con y en cada una de aquéllas. El objetivo es comprender la forma en que los niños utilizan las competencias comunicativas en algunas prácticas sociales, a saber: la escritura y la televidencia.

En suma, a partir del objeto de investigación y sus particularidades, su abordaje nos orienta a la selección de una perspectiva cualitativa.

Las competencias comunicativas como eje metodológico

En esta investigación la institución se considera el marco contextual, histórico y estructural dentro del cual se generan las interacciones entre los individuos para constituir la realidad. La institución la entiendo como un grupo organizado con reglas, creencias, manifestaciones culturales similares, así como objetivos comunes. Las instituciones son productoras de discursos, además que generan diferentes sistemas de significación. Los sistemas de significación se materializan en las prácticas discursivas de los individuos: en la producción de textos, significados y actos discursivos.

Las competencias comunicativas se manifiestan por medio de prácticas discursivas, sociales y culturales, en consecuencia, la manera de extraerlas de la realidad fue por medio de las actuaciones de los sujetos: sus escritos y sus respuestas en las diferentes entrevistas y pruebas realizadas.

Para rescatar estos diversos aspectos simbólicos de la vida cotidiana, se les solicitó a los niños que realizaran narraciones sobre sus versiones de la realidad, para así construir las llamadas por Geertz descripciones densas y partir de las experiencias de los propios sujetos para la comprensión del hecho.

Las competencias comunicativas orientan al sujeto para su actuación frente a diferentes situaciones sociales. Los discursos sociales y las mediaciones se materializan en interacciones que realizan los niños para poder moverse socialmente y actuar en consecuencia. Para recuperar las competencias comunicativas por medio de actuaciones específicas y el tipo de interacción o mediación que sustenta a aquéllas, la construcción de instrumentos y el análisis de datos se realizó bajo los dos ejes siguientes:

1) *El eje discursivo* en el cual se sustentó la construcción infantil de determinados discursos sociales a partir de la alfabetización escolar y la televidencia infantil. Además, el discurso sirve como instrumento para analizar la relación que existe entre las competencias comunicativas y la construcción de textos. Al hablar de discurso estoy consciente que no es un discurso completo, ya que estos son contextualizados grupalmente, son “huellas y rastros de discursos diversos, pues todo individuo es una trama textual llena de multiplicidades” (Sierra, 2000: 304), las cuales se manifiestan en lo que llamamos textos.

2) *El eje de las prácticas cotidianas*: en él se harán explícitas las mediaciones e interacciones escolares y familiares que permiten el desarrollo de determinadas competencias comunicativas.

La articulación de los ejes: la producción de sentido

Para realizar un recorte contextual del objeto, dimensionarlo y obtener una comprensión sistémica del problema, decidí determinar dos niveles: macro y micro

en los que se mueven los sujetos y que marcan los límites conceptuales del objeto de investigación.

El nivel macro es el contexto social en donde se ubican las diferentes instituciones. El nivel micro está representado por el individuo, es en él en donde se generan las representaciones sociales y quien produce discursos con sentido. Ambos niveles están en una relación dialéctica para poder generar sentido compartido.

Entre las instituciones (macro) y los individuos (micro) existen zonas de contacto, las cuales articulan los procesos de mediación múltiple y de textualización, es decir, articulan signos, discursos y significados, que a su vez son significados y resignificados por los individuos. La tensión entre la institución y el individuo en su devenir dialéctico compone la estructura estructurante: la negociación de significados y la constitución de la hegemonía discursiva.

En el nivel de la institución encontramos a la escuela y a la televisión. Dentro de la sociedad, la institución es productora, reproductora y generadora de discursos que el individuo rescata por medio de la recepción, entre otros procesos.

La escuela como productora de discursos se caracteriza por el discurso escolar entendido como el metalenguaje por medio del cual se explican los diferentes fenómenos sociales y naturales desde una perspectiva científica. Al mismo tiempo, la escuela reproduce discursos sociales que logran la legitimación cultural y social. Los conocimientos y prácticas culturales de una sociedad se agrupan en la legitimación cultural que se resguarda en la escuela y en el conocimiento humano. La legitimación social asigna el prestigio y el *estatus* simbólico a sus egresados. Por ejemplo, saber leer y escribir (legitimación cultural) es necesario para no ser un *analfabeta* y poder “ser más” socialmente. El letrado es visto con respeto. Las legitimaciones sociales y culturales rigen la generación de conocimientos que predominará en prácticas cotidianas que constituyen el saber de un pueblo².

² No se toma en cuenta en la esfera de la escuela prácticas que se refieren a la cultura popular de un pueblo, así como con su pensamiento mágico, sin embargo, fueron aspectos

La televisión como institución produce una cultura del espectáculo (Ferrés, 2000). Por lo general, realiza una reestructuración discursiva, reproduce el discurso social y cultural a través del planteamiento de situaciones de la vida cotidiana en situaciones ficticias (a través de los programas); reconstruye sucesos de la vida diaria de manera que reafirma o reproduce ciertos discursos dominantes (el caso de los noticieros, documentales y, últimamente los *reality shows*, con la debida distancia que media entre realidad y ficción). Dicha reproducción da una organización discursiva que facilita el alejamiento o acercamiento a la realidad del receptor; o bien, sirve para establecer un flujo de discursos entre sucesos y receptores (cuando cumple una de sus funciones: informar). La televisión como generadora de discursos sociales, textualiza los mensajes por medio de sus propios códigos, los cuales, a su vez, generan determinadas significaciones. Por ejemplo, la diferencia de clases se textualiza en una trama de telenovela.

Sin embargo, los discursos no se encuentran explícitos en los textos, sino que se diluyen en los relatos. En la textualización sólo se manifiestan relatos comunes que son los que llegan a los receptores. Así, en el nivel del individuo los procesos de recepción se ven mediados por diferentes circunstancias, no sólo por la reconstrucción discursiva que realiza la escuela y la televisión, sino por la familia, el grupo de pares y las propias circunstancias contextuales.

El receptor, a partir de sus percepciones se da a la tarea de reconstruir los discursos y relatos para darles significado. El proceso que sigue la escuela para asimilar información y utilizarla en explicaciones “científicas” de la realidad, difiere de la realidad que presenta la televisión. Sin embargo, los mensajes conviven en la mente de los niños, y son los que les ayudan a explicarse y construir determinada realidad, por ello es importante indagar dentro de sus procesos de recepción para caracterizarlos y comprender el desarrollo de competencias comunicativas.

que salieron a flote en la estructura estructurante de los escritos de los niños, como se analizará en el capítulo correspondiente. (ver Capítulo 8).

El niño como receptor: el acercamiento metodológico

Para analizar las recepciones y construcciones discursivas del niño, éste debe entenderse en toda su complejidad, como individuo y como ser social.

El niño como individuo se compone por dos dimensiones:

- a) La dimensión social en la que se identifican dos procesos relacionados con la recepción: el niño como miembro de una comunidad de apropiación lo que lo identifica con un grupo de espectadores determinado, y como receptor de mensajes que contextualiza y significa en lo particular. Ambos procesos están cruzados por diferentes mediaciones.
- b) En la dimensión personal, el niño genera sus propios significados, para interactuar en ella. Aquí también deben considerarse los procesos de mediación, los cuales se encuentran en tensión con los diferentes sistemas significativos, que permiten que la construcción de la realidad y la generación discursiva se produzcan. Éstas serían las zonas de contacto.

En el proceso de recepción del individuo se captan diferentes discursos para dar paso a una reconfiguración de los mismos, se establecen redes de significado o bien sólo se almacena información.

Las zonas de contacto entre las dimensiones macro y micro serían los sistemas de significado (códigos, las prácticas discursivas, el sentido de los textos). Los discursos generados por las diferentes instituciones y la manera en que los niños los reciben se articulan en la reproducción o producción de sistemas de significado (códigos, discursos, prácticas discursivas, sentido de los textos) y se materializan por medio de la actuación.

El discurso como unidad de análisis

El discurso contiene interacción cotidiana y formas de conciencia que permiten la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1998). Jensen define el discurso como “el uso del lenguaje y otros sistemas semióticos en contextos sociales, incluyendo las prácticas reflexivas y el tiempo-fuera de la cultura. Por medio del discurso la realidad se convierte en intersubjetiva, un objeto de análisis científico y conflicto social” (Jensen, 1997: 108).

La comprensión y explicación de las competencias comunicativas y las representaciones infantiles se realizaron por medio del análisis del discurso el cual “se ocupa de los patrones regulares en el uso del lenguaje y el ámbito del campo de repertorios interpretativos que los participantes usan al contestar las preguntas de los investigadores” (Cohen, 1990: 313). Implica un conjunto de reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas; reglas de cohesión y coherencia, circulación y recepción (Haidar, 2000). El discurso es una práctica social que responde a una institución y se manifiesta en los actos sociales o de habla de los individuos.

En lo particular, para esta investigación se buscarán los discursos dominantes en los sujetos para poder analizar las instituciones mediadoras en el individuo, sus sistemas semióticos y sus prácticas discursivas sociales, para ello fue primordial detectar “la estructura generadora de prácticas significantes” y así determinar la posibilidad de transformar la realidad de los sujetos (Pizarro, cit. por Valles, 2000: 369)³. Esta afirmación permite justificar la búsqueda de las competencias comunicativas que apoyan el pensamiento crítico, una de nuestras preguntas de investigación.

Los sistemas de significado son la materia prima para la construcción de discursos generados por las diferentes instituciones. Los discursos recibidos por los niños se convierten en esquemas conceptuales que les permiten la comprensión y contacto con la realidad. Las representaciones de los sujetos son resultado de este proceso intersubjetivo. En este nivel se encuentran las mediaciones.

Metodológicamente las producciones discursivas de los sujetos se analizaron desde tres esferas en las que se manifestaron las representaciones y las

³ Pizarro le llama a esta estructura ideología, ya que ésta, a través de las instituciones por las que actúa (por ejemplo la familia, la escuela, los medios) produce competencias semióticas en los individuos “pero esta competencia semiótica no sólo se entiende estructurada por la ideología, sino también con capacidad a su vez de transformar la ideología” (cit. por Valles, 2000: 369). Para mí la ideología es un término amplio y abstracto. A dicha estructura la llamaré discurso institucional, y que es característico, como su nombre lo indica, de una institución. Éste termino es menos amplio, pero logra rescatar las características esenciales de la institución a la que se refiere. La representación en el individuo de esta estructura es su competencia semiótica tal y como lo apunta Pizarro.

competencias implicadas en la construcción: *la esfera de la textualidad*, *la esfera de la discursividad* y *la esfera de la intersubjetividad*.

En la esfera de la textualidad se detecta la significación del texto en su carácter sintáctico y semántico, le da unidad como texto y conjunta la información interna (intratextualidad). En esta esfera encontramos las relaciones léxicas y referenciales. Es la cohesión del texto.

La esfera de la discursividad permite dar cuenta del sentido del texto, sus relaciones con el contexto, el valor de las expresiones en la situación de enunciación. Aquí se encuentra la organización del texto en relación con elementos externos al mismo tales como los intertextos, los sobreentendidos, discursos más amplios. Permite definir su tipología: narración, argumentación, descripción. Es de índole semántica y enunciativa (cf. Martínez, 1994).

Pero además, el niño genera sus propios significados que organiza dentro del sistema (sintaxis) para ser comprendido por su comunidad y poder interactuar con sus semejantes. Aquí también se consideraron los procesos de mediación, los cuales se encuentran en tensión con los diferentes sistemas significativos; además permiten que se produzca la construcción de la realidad y la generación de discursos. La tensión entre las estructuras cognitivas formadas en los sujetos y el mundo real que lo rodea conforma la esfera intersubjetiva. En ésta podemos encontrar las representaciones.

El análisis del significado

Finalmente, lo anterior ayuda a comprender la forma en que los sujetos asignan significado, ya se trate de la recepción y la construcción de sentido o de la producción de mismo. El significado se manifiesta en los siguientes momentos que se describirán a continuación:

a) *El significado en los discursos*: dentro de las esferas aparecen niveles de significado que permitieron caracterizar los significados que los niños están recibiendo y cómo los construyen. Se analizaron tres niveles de significado:

- Nivel de significado dominante, el cual es denotativo. Los mensajes, por muy retóricos que sean, están estructurados con base en significados denotativos, lo que permite vincular el signo con un referente determinado. Este nivel posibilita la comprensión del texto.
- Nivel de significado negociado, el cual es connotativo. Los receptores hacen una negociación interna en donde toman el significado denotativo del mensaje y negocian los significados con los de su contexto particular. Generan su propio significado del texto.
- Nivel de significado personal. El receptor está de acuerdo o no con el mensaje o bien lo rechaza. Después de una reflexión sobre el mismo, asume una postura ante el texto.

Para detectar los niveles de significado analicé los textos⁴ producidos por los niños y los discursos dominantes en ellos así como el sentido que adquieren dentro de su grupo social.

b) Las mediaciones, los campos de fruición y los significados: las mediaciones tienen un papel fundamental en la construcción de significados. Por ello es indispensable comprender la forma en que diferentes mediaciones inciden entre el desarrollo de las competencias comunicativas y la producción, reproducción y construcción de discursos sociales y culturales. Por ejemplo, los niños que ven la televisión acompañados de los padres pueden ser orientados o censurados en ciertos asuntos o bien, pueden llegar a tener más información acerca de algunos temas escolares con tan sólo ver un programa determinado, dentro de un sistema no formal de educación.

Entender y reconocer las mediaciones que rodean a los niños ayuda a comprender los elementos que propician el desarrollo de las competencias comunicativas, pero no sólo eso, sino que también, como estructuras estructurantes,

⁴ Se entenderá como texto la manifestación discursiva producto de una codificación específica, convertida en una unidad de análisis.

asignan un sentido a las construcciones de significado que se realizan. Las mediaciones que se tomaron en cuenta son:

- La mediación individual en su espacio cognoscitivo. Se refiere a la producción discursiva del sujeto a partir de su edad, su contexto y su aprovechamiento escolar. Se analizó en los cuentos elaborados por los niños.
- Mediación situacional, en donde la situación en la cual se produzca la recepción del texto, influye en la significación del mismo.
- Mediaciones institucionales. Se analizó la producción de significado intencional o accidental de las instituciones: escuela y televisión. Se buscó en los textos producidos por los niños y en las entrevistas. Como contexto de referencia se tomó en cuenta el entorno familiar y escolar, el cual se reconstruirá a partir de las observaciones y entrevistas.

Este planteamiento es tomado de la teoría que ha postulado Orozco en sus diferentes trabajos de investigación (Orozco, 1988, 1991, 1996).

Por su parte, los campos de fruición televisiva se refieren al “tejido de vinculaciones y transferencias humanas que se despliegan a propósito de la tv o que se tejen para posibilitar su recepción” (Lizarazo Arias, 2001a: 47). Este aspecto es de suma importancia debido a que permite caracterizar a las competencias comunicativas y los aspectos que intervienen en las construcciones discursivas dentro de los espacios familiar y escolar en torno a la recepción infantil. Y no sólo eso, sino que explica también la interrelación entre los miembros de la familia como una correlación de fuerzas cuando se ve la televisión, lo que determina a su vez, mediaciones específicas, por ejemplo, la situacional. Las mediaciones y los campos de fruición intervienen en el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños, así como en la construcción de sus representaciones.

2. Dos escuelas, dos grupos sociales: diseño del acercamiento empírico

Decidí realizar el trabajo de campo con niños de entre 11 y 12 años. La manera más sencilla de conformar los grupos fue estudiarlos dentro de la institución escolar. La

primera decisión que tomé fue con qué clase de escuela iba a trabajar. Pensé que lo más adecuado para obtener diferencias y similitudes entre grupos, así como establecer un cierto nivel de generalización era escoger escuelas con características diferentes. Así decidí tomar en cuenta dos criterios de selección: el grupo económico de los niños y tipo de educación que ofrece la institución. Ya al interior de las instituciones opté por trabajar con igual número de niños y niñas de quinto año de primaria. Una vez establecidos estos criterios, seleccioné las escuelas que tuvieran estas características.

La escuela Estela Vargas está ubicada en la zona conurbada del municipio de Zapopan. Es una escuela pública, de las más desfavorecidas de dicho municipio⁵, a la cual asiste un total de 407 alumnos, de los cuales 38 integran el grupo de donde se escogieron a los diez niños que colaboraron en esta investigación. Los padres de los niños que asisten a esta escuela son predominantemente empleados flotantes de la industria electrónica y las madres que laboran lo hacen también como obreras o bien como trabajadoras domésticas. La mayoría de los niños viven en zonas aledañas a la primaria. La escuela no ofrece a los alumnos clases especiales ni siquiera deportes, como marca el *Plan y Programas* de la SEP, ya que no cuentan con profesor. Las instalaciones son muy precarias, apenas tienen los salones necesarios para los grupos (12), baños para niños y niñas y un cuarto pequeño para la cooperativa. El director se ha preocupado por sostener un equipo de fútbol que ha ganado premios y reconocimientos a nivel estatal. Los padres de familia participan muy poco en las actividades escolares, incluso las maestras se enfrentan al problema que asisten poco a las juntas para la entrega de calificaciones. Los niños permanecen cuatro horas diarias en la institución educativa. En lo que resta del trabajo, nombraré a esta escuela como **Grupo 1**.

El Instituto Pierre Faure de Guadalajara cuenta con niveles escolares desde kinder-preescolar hasta secundaria. Es de enseñanza personalizada, lo que significa que cada niño establece su ritmo de trabajo. Su método oscila entre el Montessori y

el Faure. En el nivel de primaria hay grupos en donde se reúnen dos grados escolares, por ejemplo, de quinto y sexto, o solamente de un grado, por ejemplo, quinto.

Se ubica en una de las zonas urbanas más caras del municipio de Zapopan. El 20% de los padres son de nivel socioeconómico muy alto, 20% de nivel bajo (becados) (Romero García, 2001) y el resto oscila entre profesionistas y pequeños comerciantes, digamos que un nivel económico medio alto. En general los niños que asisten a esta escuela viven en colonias de estrato medio alto y alto. La mayoría recorre más de 10 minutos en auto para llegar a la escuela. La escuela cuenta con instalaciones suficientes para llevar a cabo las clases regulares y las especiales, así como un auditorio, laboratorios, sala de cómputo, biblioteca pública de la SEP y centro de fotocopiado. Las clases especiales son: música, ario, artes plásticas e inglés. Los padres participan en convivios y vialidad, así como en actividades académicas que los acercan a la enseñanza personalizada, así como también asisten regularmente a las juntas para la entrega de calificaciones. Los niños pasan seis horas y media en la escuela. En adelante se mencionará al Instituto Pierre Faure como **Grupo 2**.

Las características distintas de cada uno de los centros escolares, así como los grupos de niños eran perfectas para las intenciones de la investigación. Las mediaciones y los procesos de escolarización podían diferenciarse fácilmente. Dentro de la diversidad, se buscaban también las similitudes en los procesos de recepción y producción de sentido, por ello se seleccionaron igual número de niños y niñas, edad y nivel escolar como ya se apuntó más arriba.

Con todo, la decisión de trabajar con niños de quinto año no fue arbitraria, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

1. El programa de español de 5to. año⁶ ejercita diferentes competencias comunicativas por ejemplo el análisis, la escritura, la lectura y la expresión oral

⁵ Además de confirmar el dato con el director de la escuela y con las entrevistas realizadas a los niños, la institución está inscrita en el Programa Escuelas de Calidad, apoyo que se otorga a las escuelas con problemas económicos, de infraestructura, logística, etc.

a través de escritura de cuentos, reportajes, entrevistas. A su vez, resalta el análisis de la estructura de los textos escritos y de los medios de comunicación: periódico, radio y televisión, así como la corrección y autocorrección de textos. De ahí que los niños durante el ciclo escolar, desarrollen la metaconciencia lingüística además de la producción y el análisis de textos.

2. Según la psicolingüística (Barrera Linares y Fraca de la Barrera, 1991), de los 11 a los 12 años termina la adquisición de las estructuras lingüísticas e inicia un periodo de adquisición de vocabulario. En teoría, los niños tienen la competencia lingüística desarrollada, y las competencias comunicativas se consolidan a través de los procesos de socialización. En el siguiente periodo de madurez lingüística consolidan estructuras discursivas más complejas.
3. El niño a esta edad socializa más fácilmente, mantiene la atención y puede entablar una plática larga con el adulto. Sus intereses, sin embargo, oscilan entre lo infantil y lo preadolescente.
4. En dado caso de no concluir la investigación en el ciclo escolar, tenía la oportunidad de seguir trabajando con los niños durante el sexto grado.

Cuando los directores aceptaron mi investigación y presencia dentro de su institución, comencé el *rapport* tanto con maestras como con alumnos. Las maestras aceptaron sin pena que entrara al aula a observar clases, así como a proporcionarme la información que necesitara. Las observaciones fueron esenciales para ir captando los ritos escolares, formas de trabajo, disposición espacial del material y del mobiliario dentro del aula y lo más importante, los espacios y las formas de interacción entre los alumnos y con la maestra. Por otra parte, las observaciones me sirvieron como control metodológico en torno a las respuestas de maestras y alumnos sobre sus actividades cotidianas, didácticas y procesos de escolarización principalmente.

⁶ Según el Plan Nacional de Modernización Educativa de 1992.

Las observaciones guiaron el diseño de instrumentos ya que, hasta ese momento, no había planeado cómo trabajaría con los niños (ver Anexo no. 1). Las prácticas escolares del Grupo 1 eran conocidas para mí por su enfoque tradicional: exposición magisterial, preguntas y respuestas, revisión de tareas. Sin embargo, en el Grupo 2, las prácticas escolares de la educación personalizada eran desconocidas para mí: ¿Cómo trabajaban los alumnos sus guías personales? ¿Qué significaba pasar a la línea azul? ¿Cuál es el trabajo del profesor en la educación personalizada? Bajo esta situación estaba en el momento del extrañamiento (Velasco; Díaz de Rada, 1999), así que el siguiente paso fue entrevistar a las profesoras para entender y posteriormente interpretar los acontecimientos dentro del aula. La interacción y actividades de los niños bajo el modelo personalizado era una mediación importante para considerar en el análisis de los datos (ver Anexo no. 2).

Este momento me permitió identificar y comprender el léxico, los ritos escolares, las prácticas, las relaciones, las interacciones al interior de los tres grupos estudiados. Así, el reconocimiento de la cultura al interior del aula me permitió manejar el mismo vocabulario de los niños y sus representaciones simbólicas.

Una vez que entendía la lógica de las acciones de los sujetos, les pedí a las maestras que me asignaran a los niños para trabajar personalmente con ellos. Como sugiere Seiter (1999) este tipo de trabajos funciona mejor con grupos menores de 30 niños. Así trabajé con 20 niños: diez del Grupo 1 y diez del Grupo 2 (5 niñas y 5 niños de cada escuela). La selección de los niños la realizaron las maestras bajo sus propios criterios, el principal fue que el niño fuera capaz de ponerse “al corriente” con sus clases, dado que trabajé con ellos durante las clases.

Antes de aplicar los instrumentos comencé el *rapport* con los niños. Trabajé con ellos alrededor de tres horas, platicando sobre sus gustos, lo que hacían en su tiempo libre, de la escuela, de sus compañeros y de sus padres. Les expliqué mi proyecto de investigación y una vez que sentí que podían comenzar a platicar libremente conmigo, fue cuando apliqué los instrumentos. Comencé con un diagnóstico para rescatar datos generales (ver Anexo no. 3).

Conocía, en lo general, las prácticas y actividades dentro de las aulas de los niños así como su comportamiento en grupo. De ahí diseñé las entrevistas. Decidí que con una entrevista temática a profundidad así como una entrevista semiestructurada rescataría las mediaciones, campos de fruición y significados predominantes sobre la escuela, la escritura y la televisión (ver Anexo no. 4).

La entrevista se convirtió en el vehículo para conocer el contexto de los niños, pero también fue una oportunidad para tejer sus respuestas con las observaciones y otros textos que realizaron. Sus silencios, los puntos en los que ahondaban, sus comentarios permitieron que la entrevista dirigida oscilara de la extracción de la información hacia la construcción del escenario cotidiano de mis sujetos de información.

La entrevista también permitió satisfacer las necesidades del niño por comunicarse. Desde que yo llegaba a la escuela o al salón, los niños comenzaban a prepararse para hablar, no detecté el deseo de perder clases, sino que había una necesidad de ser escuchados. Esto facilitó mi trabajo pues pude conocerlos a partir de sus propios intereses además que identifiqué más fácilmente su interacción con otros sujetos, con la televisión y en la escuela, así como la organización discursiva de sus ideas. El que hablaran libremente sobre algunos temas –sin otro interlocutor más que yo- les permitió realizar juicios y reflexiones personales. Hubo una diferencia importante entre los grupos: los niños del Grupo 1 tuvieron mayor dificultad para expresar sus respuestas, no me podían ver a los ojos, se intimidaban fácilmente por las preguntas, lo que producía largos espacios de silencio. Esta actitud la relacioné con el sometimiento y la represión así como la dificultad de establecer el diálogo con los adultos. El peso institucional que cae en ellos me obligó a buscar otras estrategias para entablar el diálogo: fue más fácil hacerlo cuando estaban en grupo. Así, otros acercamientos para la recolección de datos se realizaron bajo esta modalidad. Una vez más, las bases etnográficas me ayudaron a interpretar las actitudes para modificar las estrategias para la aplicación de las técnicas de trabajo.

Las producciones textuales: la escritura y las competencias comunicativas

La siguiente actividad que realicé fue la redacción de un cuento. No les di ninguna instrucción en particular, sólo que escribieran. La escritura fue individual aunque podían comunicarse por momentos, intercambiaban impresiones y leían en voz alta sus avances. Es importante referir el trabajo de los niños en estas sesiones grupales en el Grupo 2, ya que entre ellos se comentaban nombres de los personajes o se leían los cuentos cuando los terminaban, así yo me percataba de sus formas de razonar, la manera en que iban construyendo las historias. Los niños del Grupo 1, aunque trabajaron de la misma forma, no platicaban entre sí. Esta diferencia es importante porque indica la forma de trabajo más individual y la manera en que ven la autoridad de los profesores.

De esta producción textual se trabajó con las representaciones, los intertextos y los discursos predominantes. También analicé la competencia semiótica de los niños y sus referentes institucionales, como individuo y como grupo. El análisis del discurso que apliqué, desde una perspectiva semiótica y pragmática me ayudó a responder qué hacen los niños con los discursos sociales y cómo los articulan en un cuento.

Las producciones textuales: la gramática visual

Realicé algunos ejercicios con imágenes para indagar la comprensión y/o decodificación infantil de los códigos audiovisuales. Para ello empleé dos ejercicios. En el primero, el niño construyó una especie de guión de una caricatura o telenovela. Subsiguientemente les mostré unas fotografías (ver Anexos no. 5 y 6) y se les pedí que contaran la historia. El objetivo de esta técnica fue recuperar las reconstrucciones e identificaciones de la sintaxis y la semiótica visual. A su vez me ayudó a cruzar la información obtenida con el análisis del cuento y su proceso de recepción, con la caricatura y la nota informativa que se abordará en el siguiente punto. La lógica de esta actividad partió del supuesto que la imagen se decodifica más fácilmente en comparación con textos escritos, pero también quise demostrar la importancia del trabajo con la imagen, que al ser de índole social, también tiene que

ser enseñada. Esta técnica me sirvió como parte del control metodológico y además para el sustento de algunas interpretaciones.

Dos formas de recepción: la nota informativa y la caricatura

La recuperación de los procesos de recepción de los niños se realizó mediante la proyección de una nota informativa y una caricatura. Se escogieron dos textos distintos para analizar y advertir la recepción diferenciada, así como para rescatar los discursos y las representaciones sociales predominantes en los sujetos además de identificar las mediaciones estructurantes de la televidencia infantil. Finalmente se buscaron las competencias comunicativas que intervienen en la recepción.

La nota informativa que se analizó fue el enfrentamiento frente a Los Pinos de los campesinos de San Salvador Atenco con los antimotines del Distrito Federal, en el problema de la construcción del nuevo aeropuerto de la ciudad de México. La nota fue grabada el día 01 de noviembre de 2001 del noticiero *Hechos*, de Televisión Azteca, sin los comentarios anteriores ni posteriores del locutor, con una duración aproximada de 4 minutos.

La caricatura que se proyectó fue un capítulo de *Los Simpson*. Se escogió esta caricatura debido a la cantidad de intertextos con la que cuenta, además de la reconstrucción discursiva de contextos sociales, infantiles y escolares, algunos más cercanos que otros a los niños. Se seleccionó también por la crítica social que presenta en algunas de sus partes y por ser una de las más vistas por los varones.

De este ejercicio se analizó la forma en que los niños procesan la información, sus representaciones sociales y qué hacen con ellas. Para el análisis se tuvo una discusión –por escrito y grupal– acerca de lo que vieron (ver Anexos no. 6 y 7). Este instrumento fue fundamental para comprender la recepción infantil, así como la articulación que realizan de los conocimientos y discursos escolares y televisivos. De aquí, a la par que con el cuento, se buscó la convergencia discursiva del individuo con su grupo social, sus competencias comunicativas y la manera en que influyen las condiciones de grupo en sus procesos de recepción.

Las maestras como mediadoras e informantes clave

La perspectiva teórica sobre la enseñanza de la lengua que tengan las profesoras, así como el dominio del tema es sumamente importante para la investigación porque su percepción sobre las competencias comunicativas y su enseñanza es crucial en el proceso didáctico dentro del aula.

En este tenor, las maestras fueron uno de los referentes principales para conocer el comportamiento del niño, sus intereses y desempeño escolar, es decir se convirtieron en mis informantes clave, pero por otra parte, también son una mediación importante de las representaciones sociales de los niños. A final de cuentas, los profesores materializan el currículum por lo cual se van formando ciertas teorías implícitas en torno a lo que es y entienden por un contenido específico. Las entrevistas con las profesoras se movieron en estos tres ejes: a) informantes clave, b) mediadoras del contenido curricular del programa de español c) se representación en torno a la televisión y los medios de comunicación en el aula. Las entrevistas con las maestras me ayudaron a “obtener un conocimiento en terreno de las dimensiones y composición superficial del terreno e infraestructura, así como de las características aparentes de los actores sociales” (Galindo, 1987: 164).

En el contacto con las maestras salió a flote un problema de estatus: constantemente consideraban que “no estaban a la par de mi conocimiento”, “que ellas no tenían ni la maestría” y cuando respondían a las preguntas lo hacían con temor, y externaban: “salí reprobada ¿verdad?” “No sé nada...” Para reducir la violencia simbólica que esto significa, la entrevista se llevó a cabo donde ellas indicaron: una en la sala de maestros, otra en su salón de clases y la última en la dirección de la escuela; si había algún tema del cual no querían hablar se evitó insistir. Esto ocurrió, por ejemplo, cuando les preguntaba la definición de conceptos que vienen marcados en el programa, cuyos significados no comprendían. Sin embargo, la manera en que estaban formuladas otras preguntas, permitió obtener la información que se buscaba. La proximidad de nuestros roles (les comenté que yo también era maestra), así como permitirles que ahondaran sobre los temas que les parecían más interesantes, pareció reducir la diferencia entre los capitales culturales

y lingüísticos (cf. Bourdieu, 1999). La información que deseaba conocer poco a poco salió a flote en las respuestas de otras preguntas. Sin embargo, la plática informal con ellas aportó más información útil a la investigación. Una vez más, el dejar los roles de investigador-investigado y adentrarse en relaciones cara a cara, más cercanas a una charla cotidiana, muestra la importancia del trabajo desde los espacios, las representaciones y los intereses de los sujetos (ver Anexo no. 2).

Temporalidad

Este trabajo de campo duró la mitad del ciclo escolar comprendido de 2001 a 2002. La duración temporal se determinó en relación con la saturación de datos. También influyó en el tiempo el hecho que sólo podía trabajar con los niños una o dos veces por semana. Cabe destacar que tanto directores como maestros y niños tuvieron la mejor disposición para colaborar en la investigación durante todo el trabajo de campo.

Capítulo 7

Mediaciones, campos de fruición y representaciones: el contexto infantil

Capítulo 7

Mediaciones, campos de fruición y representaciones: el contexto de los niños

La intención del presente apartado es realizar una exploración de las mediaciones y los campos de fruición que contribuyen en la formación de algunas representaciones infantiles. Primeramente se realizará una breve descripción sobre las actividades escolares y relaciones familiares, ello es para caracterizar las competencias comunicativas de los niños. Se tocarán tres aspectos principales: 1. La lectura y la escritura como prácticas sociales y escolares; 2. Las mediaciones como estructura estructurante para los procesos de construcción de sentido en el sujeto (Orozco, 1988; 1996) y 3. Los campos de fruición como esfera que agrupa la interacción que hace posible los procesos de recepción entre los sujetos (Lizarazo Arias, 2001a).

1. Los procesos escolares: representación de la lectura y la escritura en los niños

Las representaciones que poseen los niños en torno a la institución escolar y las prácticas académicas que ahí se llevan a cabo, varían a partir de su grupo social de pertenencia. Para los niños del Grupo 1, la escritura y la lectura tienen como único fin el aprendizaje, es decir, el valor está situado en el ámbito escolar. Si tienen libros estos son muy escasos: son enciclopedias generales o libros de cuentos de Walt Disney. En el salón de clase la maestra organizó un círculo de lectura: diseñaron una “cangurera” que colgaron en la pared para poner los libros. Los leen sólo en tiempos libres, no hay un día especial para esta actividad. Sin embargo, a decir de la profesora, esta actividad los ha acercado un poco más a la lectura. Es importante resaltar que sólo uno de los niños de este grupo considera a la lectura como una posibilidad de entretenimiento.

La escritura, por su parte, es caracterizada como un recurso mnemotécnico. Asimismo la caligrafía es inherente a ella. A pesar de que el programa de español está basado en el enfoque comunicativo, donde se trata de utilizar a la lectura y a la escritura en contextos reales, precisamente para que los alumnos le encuentren una

función, dichas prácticas están muy alejadas de su contexto inmediato. Esta percepción infantil se puede resumir como: a) el significado que tienen estas prácticas en su vida cotidiana y b) la escuela no ha logrado hacerlas relevantes. Ambos hechos son interdependientes entre sí. Los niños que manifestaron que la escritura no sirve para nada, van atrasados en la escuela, sus padres les prestan poca atención e interactúan lo “necesario” con ellos, además que sus condiciones económicas son inferiores a las de sus compañeros. Las producciones escritas solicitadas para esta investigación son también pobres en cuanto a originalidad temática y a construcción sintáctica. En este sentido, la indiferencia hacia la escritura y la lectura puede ser precisamente una forma de resistencia (Giroux, 2003).

Para los niños del Grupo 1, la función principal de la institución escolar es la enseñanza. Para ellos, asistir a la escuela es “aburrido”; a pesar de ello, reconocen su importancia, lo que refleja el valor social estereotipado asignado a la institución escolar. A pesar de sus respuestas, este grupo de niños no tiene aspiraciones ni motivaciones para seguir estudiando.

Por otra parte, la representación que realiza este grupo sobre la televisión, varía de sujeto a sujeto. Tres son las categorías que se detectan: 1) la televisión sirve para entretener, 2) la televisión enseña y 3) la televisión manipula y es amarillista. Cabe subrayar que las dos últimas categorías se rescatan de las respuestas de los niños que manejan mayor información y su capital cultural es más amplio. Sin embargo, no dejan de atribuirle a la televisión un carácter de verosimilitud (Orozco, 1991). Su concepto de amarillismo y manipulación se refiere a sucesos inverosímiles que se transmiten por la televisión; los catalogan como tales a partir de su propio contraste con la realidad, por ejemplo, los comerciales o sucesos extraordinarios que se transmiten por los noticieros (notas raras). Los dibujos animados están en el orden de la fantasía por lo cual entrarían en el inciso a) correspondiente al entretenimiento.

La representación de la escuela para los niños del Grupo 2 difiere de la del grupo anterior. Para ellos, la institución escolar tiene una función práctica: además que sirve para aprender, sirve para convertirse en profesionista y “triunfar en la vida”,

por lo que se percibe una finalidad funcional. Sin dudarlo, ellos le asignan a la escuela una acreditación en torno al manejo de verdades.

La lectura para este grupo es representada como una actividad divertida y entretenida. Para ellos, la lectura es una actividad lúdica incluso es una alternativa frente a la televisión y en momentos de aburrimiento. Además, la lectura sirve para aprender, con lo cual le atribuyen un significado práctico.

Para los niños del Grupo 2, es necesario realizar un apartado especial sobre los libros que algunos han leído o que conocen. Es trascendente aclarar que no todos son asiduos lectores. La lectura oscila entre la práctica diaria o frecuente hasta el aburrimiento. Existe una relación entre padres profesionistas y padres comerciantes y el grado de lectura de los niños. Los hijos de profesionistas leen y gozan mucho más de la lectura que los hijos de comerciantes. Esta relación coincide con las interrelaciones que realiza Bourdieu sobre el capital cultural, económico y simbólico (cf. Bourdieu, 1997). Entre los libros que han leído rescaté 32 títulos (ver Anexo no. 9)¹ y dos colecciones: El barco de vapor y Lecturas para niños. Además, movidos por la curiosidad hojean los libros de los padres: psicología, filosofía y medicina principalmente.

En clase leen *La divina comedia*, aunque manifiestan que no le entienden mucho. Durante las observaciones en el aula pude detectar que algunos de los alumnos, poco interesados en la clase o cuando terminaban su trabajo personal, sacaban cualquiera de los libros de *Harry Potter* para leer².

En contraparte, la escritura tiene una estima baja. Es sinónimo de caligrafía, y es útil sólo para realizar copias y recordar datos. No tiene valor significativo en sí misma, en esto coinciden con las respuestas de los niños del Grupo 1. Con todo, sus producciones escritas son más complejas estructural y temáticamente hablando que

¹ Es conveniente resaltar que no sólo mencionaron los títulos de los libros sino que los han leído. Esto lo puede comprobar cuando les preguntaba de lo que trataban y rápidamente obtenía una respuesta.

² Todavía no se proyectaba la primera película *Harry Potter* ni la comercialización en torno a la misma. De cualquier forma, ellos manifestaron que el libro “era un fenómeno mundial”.

las del grupo anteriormente descrito, como se observará en el apartado correspondiente (Capítulo 8).

En cuanto a su percepción sobre la televisión, las tres categorías que se resumen de sus respuestas son: a) la televisión es una forma de entretenimiento; b) la televisión es una fuente de aprendizaje y de información: ayuda a aprender sobre la vida, comportamientos sociales y moralejas, conjuntamente establecen paralelismos entre algunas temáticas de programas de televisión y con sucesos de la vida real y c) La televisión manipula. En éste mencionaron que los noticieros distraen con sus “historias tontas” y cuando pasa algo realmente importante no lo dicen; que no siempre dicen la verdad, porque existen situaciones que son construidas por los medios de comunicación. Así se puede observar que el concepto de manipulación difiere cualitativamente del grupo anterior, se detecta un análisis más fino y la verosimilitud televisiva es atenuada. 8 de los 10 niños entrevistados logran asumir una postura crítica ante los noticieros. Incluso algunos niños llegaron a afirmar que la televisión es aburrida (hay otras alternativas como leer, escuchar música, navegar en internet).

En su interacción con el medio es importante resaltar que las actividades vespertinas que realizan no les permiten ver televisión por periodos largos de tiempo lo hacen en el fin de semana. En síntesis, para este grupo de niños la televisión es conceptualizada como un entretenimiento circunstancial, por tiempo limitado y para aprender acerca de la vida.

La pertenencia de los niños a cierto grupo social está marcada por su capital económico y social, lo que permite explicar la adquisición del capital cultural. Los niños, por mediación cultural y de referencia, han conceptualizado a la institución escolar como una posibilidad o no, para decodificar normas culturales que representan la escolarización como una forma de éxito futuro o bien como una forma de resistencia ante el sistema.

Los padres de clases acomodadas tienen “más posibilidades de poseer el conocimiento informal y la capacidad para poder decodificar y utilizar los

mecanismos de la mercantilización en su propio beneficio”, mientras que los padres de niños menos favorecidos en lo económico, carecen de estas habilidades. A pesar de ello “desarrollan vínculos, contactos y redes informales que les permiten explotar el sistema de maneras muy sutiles e inteligentes” (Apple, 2002: 97-98).

Por ejemplo, estas estrategias para la obtención del capital cultural se hacen patentes incluso en la selección de programas televisivos y la representación de la televisión y la lectura. Los niños del Grupo 1 están conscientes que la televisión puede enseñarles patrones de comportamiento, lugares y situaciones que no han tenido o vivido. En cuanto a la lectura, aunque los libros de Walt Disney no son la mejor opción, los padres se interesan por acercar a sus hijos a esta manifestación cultural.

Información general de los niños

Los niños de ambos grupos reconocen al presidente de México Vicente Fox. Recordaron y narraron algunas de sus actividades, al igual que reconocen a los tres partidos políticos más importantes de nuestro país: el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD). En cuanto a su entorno y a su realidad inmediata los indígenas no existen o están muy alejados de nosotros. Piensan que los españoles los exterminaron o bien que se murieron de hambre. A pesar de ello los identifican como nuestros antepasados. Los indígenas que ven en las calles los consideran como pobres. En este punto se les preguntó su concepto de pobreza y contestaron que los pobres no tienen nada: ni dinero ni casa; son los que “andan en las calles”. Su concepción de pobreza es interesante porque aparece en sus producciones: la pobreza hace infelices a las personas, por lo cual tienen que ser ayudadas por otros, generalmente por los ricos. Varios de los niños estudiados que viven en condiciones de hacinamiento y pobreza, no se autodefinieron como pobres, sino como “ni ricos ni pobres”. En contraparte, los ricos están en otra dimensión: son diferentes y diferenciados claramente por los niños de esta investigación.

En estas respuestas se aprecia un distanciamiento frente a los grupos sociales, ya sea que pertenezcan a él o no, lo que denota una dificultad para la autodefinición como grupo económico. Todavía no existe una pertenencia de grupo predominante o clara en ellos, la cual comenzará a definirse en la adolescencia.

Los niños del Grupo 2 pudieron nombrar actividades de la agenda el presidente Fox; recuerdan el nombre del gobernador de Jalisco y opinan sobre algunas obras públicas locales. Para algunos no existen los indígenas, o bien manifiestan que son diferentes porque tienen sus propias costumbres, las cuales no les agradan. En cuanto a la pobreza, creen que es mala, que los pobres lo son porque no trabajan o porque no ahorran y tienen muchos hijos. Esta representación es importante porque no es un constructo propio sino que se ha formado a partir de las interacciones con sus padres. Aquí salen a flote las mediaciones paternas para la construcción discursiva de los niños. Aunque son conscientes que sus respuestas se parecen a la forma de expresarse y de pensar de sus padres, ellos están de acuerdo con estas opiniones y las asumen como propias. Este es un primer paso para conformar sus representaciones, lo que no sucede en el otro grupo de niños. La información contextual que expresaron, la han adquirido de noticieros radiofónicos que escuchan durante el trayecto de la casa a la escuela o bien en las noticias nocturnas, asimismo los padres comentan con ellos las notas. A ellos las noticias les parecen “muy aburridas” pero esta práctica que responde al imaginario simbólico de los padres de “estar informados” ha ayudado a los niños a manejar información, y no sólo eso, a tener una visión más amplia de su contexto.

Mediaciones y campos de fruición

Las estructuras cognoscitivas de los niños van de la mano con su capital cultural y la cantidad de información que manejan. Para iniciar esta parte, se hablará de los niños del Grupo 1. Las formas de interacción con sus padres se limitan a las cotidianas: comer, conversar a excepción de dos niños, los padres no juegan con ellos. La poca interacción con los miembros de su familia (que aludiría también a lo afectivo) es otra de sus características y que tal vez se canaliza en la necesidad por ver cierto tipo de

programas: ven el programa X “porque ahí los miembros de la familia conviven”, o porque les gusta ver cómo pelean. Para este grupo, los programas de televisión funcionan como catalizadores de prácticas cotidianas a las que el niño aspira o con las que está de acuerdo, lo que genera cierta satisfacción. Por otra parte prefieren programas televisivos con un formato simple e iterativo, lo cual se deriva en el menor esfuerzo en la decodificación.

Su cultura se centra en las interacciones que tienen en su círculo social: hermanos, padres, familiares, amigos de barrio y en la escuela. Viajan poco, no van a cines, plazas comerciales ni museos. La cultura que poseen es la que pueden adquirir en las interacciones que se generan en los círculos sociales antes mencionados. Tal vez por ello sus prácticas culturales se centran en la cultura popular, tanto en la música como en sus programas favoritos de televisión: Banda Pelillos, Cuisillos, Ov7, *El chavo del ocho*, la telenovela de moda. Esta mediación es patente en sus producciones escritas (en los cuentos y en el guión que se les pidió que realizaran) en donde están presentes tanto temática como estructuralmente las historias, elementos semióticos y representaciones que se observan en los programas que prefieren. No hay reconstrucciones discursivas creativas y eso lo atribuyo a los pocos estímulos culturales con los que cuentan.

Para ilustrar, entre sus programas favoritos están *El chavo del ocho* entre los niños, y las telenovelas entre las niñas. La selección del programa de televisión se explica por los campos de fruición que se establecen entre los miembros de la familia. Los niños salen más a jugar a la calle, por lo cual el programa de su preferencia lo ven por la tarde-noche. Las madres gustan de las telenovelas, el apoyo de las niñas en las labores del hogar contribuye a que vean los mismos programas que su madre; la socialización con otros niños también es relevante ya que un niño que no ve el programa de moda puede ser excluido del círculo de amigos (ver Lizarazo Arias, 2001b y Cuadro no. 1).

Cuadro no. 1
Grupo 1
Programas más vistos por los niños (en general y por género)

Programa	Frecuencia	Género	
		Niños	Niñas
Telenovelas ³	12	3	9
Series	8	2	6
El Chavo del ocho	7	4	3
Dibujos animados	6	4	2
100 mexicanos dijeron	5	2	3
Otros	4		
Los Simpson	3	2	1

A diferencia de los niños, que ven la televisión solos o acompañados por sus hermanos, la mayoría de las veces las niñas ven la telenovela acompañadas por su madre e incluso con su padre. Este dato ayuda a caracterizar la conformación de los gustos televisivos a partir del género, las labores domésticas y la interrelación entre los miembros de la familia.

Cuando se trata de ver televisión en familia, los niños lo hacen con los hermanos, principalmente. En algunas ocasiones se presenta una pugna por el control remoto y quien lo gana es el que decide el programa que se verá. Por lo general, los hermanos mayores son quienes deciden. El promedio de hermanos es de 3 por lo cual o no ven el programa o asumen la autoridad del hermano. Son muy pocos los momentos en que la familia ve junta la televisión. Con el padre ven las noticias o algún programa cómico. Con la madre, la telenovela y con los hermanos, dibujos animados. A parte que los padres no les prohíben ningún programa, y ven la televisión hasta altas horas de la noche, no dialogan entre sí, no comentan lo que ven, ni se presenta la censura. La televidencia es cada vez más una práctica solitaria que no propicia la interacción entre los miembros de la familia. Algunos estudios por estrato social que afirman que los niños de estrato social bajo ven la televisión acompañados, porque sólo se cuenta con un televisor en casa (Orozco, 1988), es una situación que tiene que reconsiderarse. Cuando las madres se incorporan al

trabajo, los niños se quedan solos la mayor parte del día. Entre estas familias, las madres realizan trabajo doméstico en otras casas, o bien tiene empleos como afanadoras, por lo cual, su horario no excede las 5 ó 6 horas. Sin embargo, el tiempo que están en casa se dedican a sus propias labores domésticas lo cual lleva a las situaciones antes descritas. Así, los niños tienen completa libertad para hacer lo que les plazca. Otro suceso es que en pocas ocasiones las familias urbanas cuentan con una sola televisión. El promedio de televisores en casa es de dos. La televisión se ha convertido en un “artículo de primera necesidad” y ello reconforma la relación de la familia en el momento de ver la televisión.

Como fruición, la televisión puede verse a solas, pero existen otros momentos y espacios en los cuales se comenta lo que se vio en algún programa. Los niños generan un espacio lúdico en el cual juegan a un dibujo animado específico o con juguetes de la serie de moda. La televidencia es una acción personalizada que no necesita ser compartida con otros sujetos; por el contrario, sus contenidos y mensajes sí son compartidos con otros. Así, los comentarios o los juegos en torno a los programas de televisión son una forma de socialización importante para los niños de esta edad.

Por otra parte la escuela es un espacio de aprendizaje de procesos cognitivos, de saberes básicos y de recuperación de información. No obstante, en el Grupo 1 la escuela no influye grandemente en sus producciones discursivas, en lo que respecta a aspectos formales y lingüísticos. Se percibe una disociación entre la vida cotidiana y la vida escolar. Sin embargo, sí existe una gran influencia en la posibilidad de adquirir temáticas para la escritura (tres de 10 de sus producciones escritas son historias que aparecen en el libro de lectura de primaria). De ninguna manera pienso que la escuela compense saberes o experiencias vitales de los sujetos, pero entre este grupo de niños ha contribuido en los procesos de lecto-escritura que los acerca a prácticas culturales complejas, como la literatura, por ejemplo.

³ Hay que notar que los nombres genéricos: telenovelas, dibujos animados y series se les asignan por cuestiones metodológicas.

Los amigos se convierten en un grupo de referencia para la socialización y las experiencias propias de su edad, así como reafirmación y conformación de la identidad. La familia interviene en la construcción de la identidad, de los valores. Pero supongo que estos aspectos se asimilan más por acciones que son observadas por los niños que por el diálogo y la interacción. Finalmente entre estos niños se manifiesta poca interacción intrafamiliar, lo que hace suponer que el niño realiza un esfuerzo más o menos solitario para la construcción de sentido dentro de sus prácticas culturales.

Ahora hablaré de los niños del Grupo 2. Su cultura se centra en las interacciones que tienen en su círculo social: hermanos, padres, familiares y en la escuela. Al igual que en algunas investigaciones realizadas en Colombia (ver López de la Roche, 2000) los niños de un estrato social medio tienen muy poca interacción con los miembros de su barrio, más bien, sus relaciones de pares se centran con hermanos o primos. Viajan por lo menos dos veces al año, dentro y fuera del país. Asisten al cine por lo menos una vez cada quince días y una de sus principales actividades en el fin de semana es ir a centros comerciales –una actividad poco favorecedora de la cultura, pero obvia en una ciudad comercial como Guadalajara-. La interrelación con el padre es los fines de semana y se manifiesta por juegos, ver la televisión y películas rentadas. Con la madre interactúan un poco más: a la hora de la comida y algunas veces por las tardes. A pesar de que también son niños solos, los padres aprovechan los espacios de traslado, televidencia o juegos para establecer un diálogo con ellos.

La televisión es una actividad más en su día. El número de horas que asisten a la escuela, el traslado a su casa, las tareas y las actividades extraescolares, les deja poco tiempo para el esparcimiento. Básicamente ven televisión un rato por la noche o los fines de semana. Todos los niños tienen cable, lo que diversifica sus opciones ello explica que la lista de los programas vistos sea amplia. En general, las niñas prefieren *Sabrina, la bruja adolescente* y los niños dibujos animados (ver Cuadro no. 2). A diferencia del grupo anterior, ni *El chavo*, ni las telenovelas están dentro de sus preferidos, aunque sí los ven ocasionalmente. En este punto hay una

diferencia importante en la televidencia, por género. En los niños no se diferencia un programa favorito, es difícil obtener una constante. Otra diferencia importante es que prefieren algunos programas “culturales”: *Discovery en la escuela*, *Biography*. Las niñas se enfocan más a programas de entretenimiento: *Lente loco*, *100 mexicanos dijeron...* Tanto niños como niñas comentaron la censura de los padres al considerar algunos programas como no apropiados. Además, en el momento de la televidencia censuran escenas, actitudes, vocabulario. En contraparte, algunas ocasiones platican sobre lo que ven.

Cuadro no. 2
Grupo 2
Programas más vistos por los niños (en general y por género)

Programa	Frecuencia	Género	
		Niños	Niñas
Sabrina	5	0	5
S-Club 7	4	1	3
Despistadas	3	0	3
Hermana-hermana	3	0	3
Los Simpson	3	2	1
Aventuras en el tiempo	2	1	1
El chavo del ocho	2	0	2
Pokemon	2	1	1
Kenan y Kel	2	0	2
Otros	14	8	6

La televidencia en familia se lleva acabo principalmente los fines de semana y para ver películas rentadas, la televisión se transforma en un medio tecnológico. Pocas veces ven la televisión con sus hermanos, ello sucede cuando les gusta el mismo programa. Pueden ver la televisión solos porque tienen un promedio de tres televisores por casa y únicamente un hermano. Igual que en el grupo anterior, los hermanos mayores deciden el programa que verán. Con el padre ven las noticias o alguna serie de televisión norteamericana, principalmente. Con la madre también series. Los niños manifestaron que los padres comentan sobre lo que pasa en la televisión, y si consideran inapropiado el vocabulario o las escenas, cambian de canal. A pesar de que este grupo de niños ve la televisión solo la mayoría de las

veces, las prácticas de televidencia, así como los intereses que han asimilado hasta el momento de la investigación ha propiciado una interacción particular con el medio relevante en la selección de programas, en la insatisfacción de ver la televisión como una actividad interesante.

Así, pude identificar intentos de posturas críticas ante los programas de televisión y sucesos sociales, lo que supone formas de pensamiento más complejas, en este sentido, el manejo de información sobre algunos sucesos locales y el diálogo con los padres les ha ayudado a ir construyendo sus propias opiniones. La mayoría de los niños han adquirido un capital cultural amplio gracias a la combinación del capital económico y social explicado anteriormente.

Los niños de este grupo son autosuficientes, seguros de sí mismos poco tímidos. Les gustan los retos y resuelven problemas rápidamente. Lo atribuyo, no solo a la interacción paterna sino también al proceso de escolarización en la que están inmersos. Ello salió a flote en sus producciones escritas.

En suma, las mediaciones se potencializan en procesos donde la interacción dialógica, a la par del desarrollo de las competencias específicas es más personal y sistematizada. Cuando el diálogo disminuye así como la sistematización de la información, el desarrollo de competencias comunicativas repercute en la interpretación y construcción discursiva. Las mediaciones conceptuales cercanas al sujeto actúan de forma más directa cuando entran en acción elementos tales como la relación dialógica y se distancian cuando el sujeto no interactúa con los textos de manera sistematizada, pensada, dialogada.

Las mediaciones están en dos dimensiones a partir de las interacciones de los sujetos y se activan a partir de la cercanía y uso de la información, así como de la interacción de los individuos. En este sentido, las competencias comunicativas se apoyan en las interacciones y mediaciones, debido a que estos hechos son esenciales para el desarrollo de los niños.

2. Las maestras como mediadoras

“Maestros, impotentes ante la televisión”
Encabezado de una nota del periódico *Milenio*
22 de octubre de 2003

Como educadores y educadoras progresistas,
no sólo no podemos desconocer la televisión,
sino que debemos usarla, sobre todo discutirla.
Paulo Freire *Pedagogía de la autonomía*

Dentro de la práctica curricular las maestras no se han asumido como un elemento clave en el análisis y transformación de la realidad. Sus acciones se reducen a seguir el programa y tratar de comprender y operar la teoría y las actividades que se establecen en el *Plan y programas* de la SEP. “El concepto de resistencia subraya la necesidad de los maestros de descifrar cómo los modos de reproducción cultural mostrados por los grupos subordinados, pueden ser analizados para revelar sus límites y sus posibilidades para habilitar al pensamiento crítico, al discurso analítico y a las nuevas formas de apropiación intelectual” (Giroux, 2003: 149). Estas actitudes están totalmente ausentes de las docentes de esta investigación. Para ellas, el concepto de competencia comunicativa está en el plano funcional y en el desarrollo de habilidades, por lo que no han asumido a la institución escolar y su currículum como una institución política y cultural y ello a su vez, obnubila su posibilidad de desarrollar una postura crítica en los niños. Las profesoras no se percatan del contradictorio discurso escolar, así como tampoco ven la dimensión social y crítica para la enseñanza de la lengua materna.

Sus respuestas en torno a las competencias comunicativas son ambiguas; su representación sobre el tema se basa en la producción y comprensión de textos contextualizados. En las observaciones en el aula y la entrevista realizada, las maestras no mostraron la posibilidad de una contextualización textual de las actividades. Manifestaron que siguen el libro de texto al pie de la letra, así como las actividades que se proponen en los ficheros. Su práctica no se orienta en el conocimiento de la teoría lingüística, sino en la poca información que presentan los libros de la SEP. A pesar de que las maestras del Grupo 2 estudiaron en escuelas

normales particulares y asisten a cursos de capacitación para la educación personalizada una vez por semana, y que la maestra del Grupo 1 estudió en una normal pública y no asiste a cursos de capacitación, su percepción sobre el programa y su práctica docente es muy similar.

La lengua colabora en la creación de nuevas estructuras mentales, y de ello están concientes las profesoras, pero no vislumbran la lengua como una posibilidad para que el niño transforme su realidad inmediata.

En cuanto a la televisión, las maestras la caracterizan como portadora de valores y antivalores, además que propicia la violencia entre los niños. En cuanto a su televidencia externaron que sólo ven programas educativos. Estos resultados coinciden con los encontrados en otros estudios (ver Lizarazo Arias, 2001b; Seiter, 1999; Morduchowicz, 2001). Sin embargo, en pláticas informales mencionaron su gusto por otros programas. Mientras los profesores no reconozcan las posibilidades del medio y cómo usarlo como una estrategia para la alfabetización, su uso estará marginado de la escuela. Ni siquiera hablaron de la posibilidad de usar la televisión para criticar los mensajes. Les pregunté si conocían la educación para los medios y respondieron que no, a pesar de que el curso Didáctica de los medios forma parte de los programas de actualización docente.

Aunque en la escuela privada tienen televisores, las maestras no los usan sino sólo en pocas ocasiones y como apoyo didáctico. A pesar de ello, creen que algunos de los programas que transmiten por televisión son útiles, pero no los utilizan. Cuando algún niño comentó en clase una analogía pertinente entre el tema de la clase y un dibujo animado, la maestra descalificó el comentario, por su naturaleza.

En contraparte, para las profesoras es sumamente importante que los niños construyan un pensamiento crítico, de hecho, ellas piensan que el programa de español de la SEP propicia la crítica en los niños, esta perspectiva surge de un supuesto causístico en el cual el desarrollo de ciertas habilidades conlleva como resultado una modificación de actitudes. Se encuentran ensimismadas en la operación curricular y no han reflexionado en la trascendencia social de su práctica

educativa. Esta forma de pensar les imposibilita concebir otras opciones para la enseñanza de la lengua. La alfabetización crítica posibilita a los sujetos a leer la realidad. De ahí que la actitud y la conciencia de los maestros sean de suma importancia ya que se convierten en los mediadores entre la sociedad y los niños. Los maestros deberán asumirse como intelectuales (Giroux, 1990) y romper con visiones unívocas de la realidad.

Capítulo 8
Niños y escritura:
la escolarización de los discursos
sociales

Capítulo 8

Niños y escritura: la escolarización de los discursos sociales

La alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral. Ese montaje no lo puede hacer el educador para los educandos, o sobre ellos. Ahí tiene él un momento de su tarea creadora.

Paulo Freire

1. La escritura: práctica sociocultural, elemento de la alfabetización

Desde que se inventó la escritura, ésta fue de uso exclusivo de unos cuantos privilegiados. Además, su prestigio basado en las obvias ventajas que tiene como forma de comunicación, recurso mnemotécnico y guardiana y transmisora de la cultura, trascendió los límites de su funcionalidad convirtiéndose en un mecanismo que abre la brecha entre los cultos y los incultos, los alfabetos y los analfabetos, lo racional y lo popular.

De ahí se deriva también la llamada por Saussure “importancia inmerecida de la escritura” y continúa afirmando: “Tiene sus diccionarios, sus gramáticas; es según el libro y por medio del libro como se enseña en la escuela; la lengua aparece regulada por un código, pero ese código mismo es una regla escrita sometida a un uso riguroso: la ortografía, y eso es lo que confiere a la escritura una importancia primordial” (Saussure, 1982: 54). Su importancia es inmerecida porque ha opacado otras formas de comunicación como la oral o la audiovisual. Por ejemplo, en la escuela, el texto impreso se incrusta y desarrolla instituyéndose como la verdad y la única forma de alcanzar el conocimiento. El texto impreso se convierte en el paradigma comunicativo dentro de la institución escolar desde el siglo XVII y así se establece el paralelo entre el texto escrito y el desarrollo escolar: el avance intelectual va de la mano del progreso de la lectura y la escritura (Martín-Barbero y Rey, 1999).

El paradigma de comunicación en la escuela incluye como proceso pedagógico a la alfabetización y como eje de dicho proceso, al libro. Aprender bajo este paradigma implica que las formas de transmisión de mensajes en la escuela privilegien la escritura como vía comunicativa por excelencia, pero también como ejercicio del poder. La comunicación oral pasa al plano de reafirmación y repetición

de contenidos *que-ya-fueron-leídos* o bien *que-tienen-que-ser-explicados*, cayendo frecuentemente en la función fática o referencial del lenguaje. Desde este enfoque, la alfabetización se caracteriza como la codificación y decodificación de mensajes sin llegar a procesos más creativos o críticos que implicarían un dominio en la producción y recepción de mensajes, es decir, alumnos totalmente alfabetizados.

Tampoco se puede dejar de lado a la alfabetización mediática (*media literacy*), otro acercamiento a la alfabetización que se viene conceptualizando desde la década de los 80 y que, indudablemente, debe considerarse en las sociedades modernas. Por ello, para mí la alfabetización debe ser mucho más amplia y caracterizarse como:

1. Uso particular del lenguaje, el cual toma en cuenta su multiplicidad de funciones y práctica sociocultural. En este sentido el actual enfoque comunicativo del programa de Español en educación básica, implementado en 1993 en nuestro país, trata de rescatar la función social del lenguaje.
2. La alfabetización como institución social que permite cambios lingüísticos y cognitivos en el sujeto además de posibilitarlo para que genere pensamiento crítico y mejore su desenvolvimiento social.
3. La alfabetización, al encargarse del lenguaje, debe ampliar su espectro a los otros lenguajes: visual, auditivo, oral y audiovisual e incluso tecnológico, convirtiéndose en una alfabetización múltiple¹.
4. No hay que olvidar los fundamentos estructurales de cualquier alfabetización: la morfología, la sintaxis y la semántica del sistema correspondiente.

¿Cómo escriben nuestros niños?

La escuela primaria dedica cuando menos una hora diaria al programa de Español, a lo largo de los seis años. El niño, al concluir dicho periodo escolar, habrá cursado un total de 1680 horas de español, según lo establece el *Plan y programas de estudio* (SEP, 1993). Sin embargo, a los niños que terminan la primaria se les dificulta la comunicación escrita y la lectura, sin mencionar los problemas de sintaxis y ortografía presentes en su redacción y que muestran grandes deficiencias en la

¹ El término no es nuevo, ya ha sido utilizado por algunos autores: La alfabetización múltiple es calificada y definida por The New London Group como la articulación de 'la multiplicidad de canales de comunicación y medios' y el incremento de la relevancia de la diversidad cultural y lingüística" Munns, G. Lawson, J. Mootz, D. (s/f). En línea:

producción del código lingüístico escrito. Ni mencionar el poco interés de los programas y de los docentes por el desarrollo de la comunicación oral y de los códigos audiovisuales². A pesar de ello, no se puede afirmar tajantemente que los niños no saben leer ni escribir, sino que el fenómeno es mucho más complejo.

Si se parte del supuesto de que la alfabetización es de índole social e ideológica, así como de la necesidad de una alfabetización múltiple, probablemente nuestros niños escribirían y leerían mejor, y no sólo eso, serían más críticos y creativos en su proceso de producción y recepción de mensajes. La alfabetización tiene varias etapas desde lo cognitivo que abarca la codificación y la comprensión del texto. Sin embargo, el hecho que el sujeto alfabetizado pase por todas estas etapas, no significa que le dará al aprendizaje del código escrito un valor social. El dominio del código escrito permite al sujeto acceder a espacios simbólicos, dominados por quienes cuentan con mayor capital cultural y legitimación social, dado por los títulos académicos, por ejemplo. Por su parte, el dominio de múltiples códigos tanto en la decodificación y comprensión es elemental para el distanciamiento del sujeto de sus propios códigos, lo cual posibilita la reflexión del sujeto y una toma crítica de posición frente a la realidad. Es desde esta perspectiva que abordaré el siguiente análisis sobre la escritura y la recepción infantil.

2. Acercamiento empírico: escíbeme un cuento³

Una manera de recuperar las representaciones y discursos sociales es la escritura, por la reflexión y procesos mentales que se inmiscuyen en ella. Los veinte niños escribieron dos cuentos cada uno. No hubo otra consigna más que la escritura de un cuento. A continuación se describen y analizan los resultados.

<http://www.boardofstudies.nsw.edu.au> (mi traducción), sin embargo el concepto no toma en cuenta aspectos cognitivos como se realiza en esta investigación.

² Es loable el esfuerzo que ha realizado la SEP en el área de alfabetización para los medios, a través del ILCE y el Centro de Televisión Educativa (CETE), principalmente, pero desafortunadamente el esfuerzo no ha trascendido en la práctica docente. Además ha quedado en la pedagogía de los medios y no aborda la pedagogía crítica.

³ Ver Anexos 10 y 11 en donde se presentan algunos de los cuentos.

Los cuentos escritos son, por lo general, de carácter fantástico. Desde los títulos se percibe una tendencia hacia situaciones irreales que magnifican algunos rasgos o capacidades humanas o de la naturaleza. Los cuentos analizados se dividen en dos planos temáticos: 1) Temas fantásticos y 2) La narración popular, el texto de autor colectivo. La línea que divide ambas vertientes es muy delgada, sin embargo, claramente reconocible en la diégesis⁴ y en la construcción de los actantes⁵.

La complejidad de los textos dentro de estos dos planos varía, y ello es precisamente porque en los cuentos fantásticos se exige un mayor grado de verosimilitud, lo que torna más compleja su construcción. Cabe decir que la mayoría de los textos fantásticos son elaborados por los niños del Grupo 2, mientras que los niños del Grupo 1 prefieren relatos moralistas y tradicionales, lo cual acerca sus producciones a los cuentos populares. La importancia de elección de un modelo u otro reside en la *aprehensión* del modelo de los actantes como del discursivo, lo que muestra la capacidad del niño para reconocer la gramática del cuento. Dunn afirma que el dominio de las expresiones de los niños parece estar dirigido por su interés en las razones por las cuales la gente realiza cosas (cit. por Bruner, 2002). En este caso, en los cuentos convergen subjetivaciones de prácticas sociales y textos culturales que los acercan a su condición de grupo social y pertenencia al mismo. Dicha elección arroja información tanto de la representación mental que tiene el niño de la realidad, lo que admite como próximo y verdadero (matrices mentales: cultura subjetivada), así como lo que de la realidad acepta, cuestiona y rechaza. Estos procesos permiten que el niño mantenga el contacto con la realidad propuesta en su grupo social (referente social).

⁴ Diégesis entendida como narración, historia.

⁵ Se utiliza el término *actantes* acuñado por Greimas debido a que no hablo de personajes en el sentido tradicional del término sino de actores que asumen determinada función en el relato a partir de sus acciones, tal y como lo plantea el autor en su propuesta teórica (ver Greimas, A. J. [1982]. *Análisis estructural del relato*. Madrid: Gredos). Este acercamiento permite rescatar estructuras sociales latentes en los cuentos de los niños que se analizarán más adelante dentro de este mismo trabajo.

Un ejemplo de cómo el sujeto construye una situación y de cómo elige los personajes lo encontramos en el cuento *El lápiz mágico*⁶ en donde el niño-actante, al descubrir que un lápiz le hace su tarea, descuida sus estudios, pero cuando el lápiz se acaba, no le queda más remedio que estudiar nuevamente. Así, el niño-actante aprende que las salidas fáciles no son las mejores: “Pero duro 3 semanas Sin yevar Tareas y diJo quien me va a ayudar con mis Tares Si ya Se me acabo mi lapiz magico y se Propuso que no iva abolver a Flojiarle...”⁷

En el otro extremo, el niño puede caracterizar hechos “menos” cotidianos como el de la lucha de la vida y la muerte o el bien y el mal. Estas son otras temáticas abordadas en los escritos en donde sus subjetivaciones individuales “dialogan” con discursos más amplios. En los siguientes párrafos se rescatan algunos ejemplos:

...detectives y soldados investigaron, acusaron a personas, arrestaron y estudiaron y al final no encontraron nada; iban caminando cuando derrepente vieron a alguien sospechoso correr lo siguieron y llegaron a la alcoba del tercer piso, tiraron la puerta [los padres] y era la muerte pero la corrieron a patadas.

Y en otro texto: “...entonces hablamos a un sacerdote que hisiera exorcismo entonces se metió al cuarto se quedo horando saliÓ y nos dijo que solo lo habia dormido al espiritu pero no sabia cuando iva adespertar.”

El primero de los fragmentos pertenece al cuento titulado *La alcoba del tercer piso* y se trata de un niño que muere asesinado por la muerte. El segundo fragmento corresponde a un texto llamado *Vendí mi alma al diablo* y aborda el tema de un niño que vende su alma al diablo a cambio del amor de una niña. En ambos está presente el enfrentamiento del bien contra el mal caracterizado, en el primer caso por la figura de la muerte y en el segundo, por el diablo, figura que obedece a arquetipos

⁶ Una historia muy parecida aparece en el libro de *Lecturas* de Segundo grado. El niño que escribe este cuento retoma algunas anécdotas y reconstruye la historia desde el discurso moral. El texto original no es moralista.

⁷ De aquí en adelante se transcribirán los cuentos producidos por los niños. Se respeta la sintaxis, la ortografía, las grafías y la puntuación. Pueden consultarse algunos cuentos en los anexos.

culturales específicos: “hibamos a nuestras casas cuando de pronto un aire frioliento nos paro *un señor con un saco obscuro* dijo e venido a que cumplas tu promesa entonces no mas toco su frente y llegamos a nuestras casas...” del mismo modo es presentado su contrario, en este caso, un sacerdote: así el niño completa su oposición.

El cuento como género y narración

Los cuentos infantiles muestran la estructuración clásica del cuento: planteamiento inicial, pérdida, desobediencia, conflicto, conclusión o resolución del problema, etc. Esta estructuración responde, en grandes rasgos a las funciones del cuento planteadas por Propp (1987). Predomina el distanciamiento de las narraciones cotidianas para erigir la narración propia del género. Ello demuestra el manejo de la estructura del cuento por parte de los niños.

Desde el inicio de los cuentos se manifiesta el distanciamiento temporal: *Había una vez... Un día por la mañana... En un pueblo muy lejano... Érase una vez... Había un castillo... Todo comenzó....* Así como también los finales: *...vivieron felices para siempre, ... vivió muy feliz con sus alas toda la vida, ...y colorín colorado, este cuento se ha acabado.*

Los relatos de los niños permiten analizar la narración como una actividad social, constructora de sentido y socializante. La narración es una forma de organizar el entendimiento humano, organiza y estructura ideas e imágenes convirtiéndose en una forma de conocimiento. También estructura las formaciones teóricas de los sujetos, lo cual los prepara para la reflexión y el análisis (cf. McLaren, 1997)⁸. Para Bruner (2002) la manera de dominar las formas gramaticales se da a partir de la práctica narrativa. Uno de los constituyentes gramaticales que introduce el autor en el análisis de narraciones es la sensibilidad para lo canónico y la violación de lo canónico, constituyentes que se pueden observar en algunos de los cuentos

⁸ McLaren retoma a diversos autores para realizar su argumentación sobre la narración como forma de conocer, de analizar y de buscar significados en la realidad: Eagleton, Terry (1981), Dwight Conquergood (1993), Connerty (1990), Ricoeur (1984), Anthony Appiah.

analizados. La canonización o su violación, depende de la reconstrucción discursiva y de la intertextualidad que cruza al niño-autor.

Los cuentos analizados pueden dividirse en tres formas de presentar la canonización: 1° los altamente canonizados, 2° los que violan la canonización y 3° los que carecen de acciones, por lo tanto de narración y de canonizaciones. Dentro del rubro de los altamente canonizados encontramos 9 (de un corpus total de 29 cuentos), que retoman narraciones populares como moralejas o anécdotas moralistas. Es fácilmente identificable la tradición oral. Estos cuentos pertenecen a 9 niños del Grupo 1, de hecho se repiten temáticas de los cuentos leídos en el salón o en los libros de lecturas de la SEP.

Los que violan la canonización, lo que yo llamo una *reconstrucción discursiva*, se construyen a partir de una convergencia intertextual, es decir, hay anécdotas que son rescatadas de programas de televisión, de películas, de libros de cuentos, de sus propias experiencias –viajes especialmente-. Estos cuentos fueron escritos por niños del Grupo 2 (16 cuentos). Los cuentos que carecen de canonizaciones son sólo descripciones, aunque incorporan personajes, anécdotas, desenlaces lo cual los ancla en el género de cuento.

Por otra parte, la espacialidad o los lugares lejanos -en el extranjero principalmente- es otro elemento que, debido a su condición, genera la sensación de un espacio fantástico, de ficción, indispensable para la caracterización del género literario. Por lo tanto, podría decirse hasta este momento que la gramática de los cuentos es bien conocida por los niños. Vale la pena mencionar que a lo largo de la educación primaria, la redacción de cuentos es una actividad constante. Ésta se trabaja en varios momentos: la estructura, los personajes, la anécdota.

La diferencia discursiva entre los niños de un grupo social y otro, o incluso entre ellos mismos, puede deberse a las estructuras sociales que pesan sobre ellos. La escuela ha cumplido el papel de mostrar el género literario, por lo que lo identifican, pero es su interacción con libros –que obviamente no son los escolares-, películas, pláticas, viajes, etc., lo que permite que los miembros del Grupo 2 tengan la

posibilidad de desprenderse de los cánones. Según Ramírez y Muños el niño como receptor-productor es creativo en mayor o menor medida, a partir de que decrece o aumenta el peso de la institución (Martín-Barbero y Rey, 1999). En el Grupo 1 para la construcción temática de los cuentos la institución que pesa más es la escuela. En el discurso moralista pesa más la institución familiar. En el Grupo 2 es al contrario: para la construcción temática: la familia, ya que es ahí de donde se nutren para la intertextualidad y reconstrucción temática. Para la resolución del conflicto y la incorporación de aspectos científicos en sus cuentos está presente la escuela. La seguridad que les da la familia; la educación personalizada y los conocimientos escolares muestran un equilibrio entre las mediaciones y las instituciones.

La socialización entre los niños de clase media propicia la reflexión y la posibilidad de explorar distintas alternativas “Tales procedimientos de socialización tienen más probabilidades de conferir a los niños una mayor conciencia de incertidumbre en ciertas áreas de la experiencia y una forma más flexible de pensamiento” (Bruner, 1988: 119).

Modelos mentales, héroes, dicotomías: principios identitarios

La elección de los personajes y la construcción de actantes, así como la resolución del conflicto en el texto, obedecen a principios convencionales del grupo social al que pertenece el niño, o al menos es así como el niño entiende la escala de valores que se le ha inculcado. Cada uno de los textos arroja información sobre el contexto en que éste ha sido educado.

Dentro del texto se le da una gran importancia al desenvolvimiento social, por ejemplo en el cuento titulado *La luna y el sol*. En él se plantea el problema de dos personajes (la personificación de la luna y el sol) enamorados quienes desean formalizar su relación, pero existe el inconveniente de que los dos pertenecen a distintos lugares: uno es de la noche y el otro del día, lo cual se puede entender como una proyección de dos sujetos provenientes de dos grupos sociales diferentes que enfrentan una serie de obstáculos (las convenciones sociales) para poder lograr su propósito: “...porque la luna salía de noche y el sol de día cada uno con un amigo con

el que platicaban...”. La solución del conflicto se da cuando los grupos a los que cada uno pertenecen, aceptan la relación: “...un día se conocieron y la luna le presento a las estrellas y el sol a las nubes el sol se hizo novio de la luna...”.

Son también predominantes algunos modelos mentales como los ideales de belleza y fealdad. Sin embargo, estos no son asumidos de la misma manera: están más bien en función de otros modelos como la noción de justicia, de aceptación social y aun del valor económico.

En el primero de los casos tenemos el cuento *Los cinco horribles*, en donde un grupo de personajes se ve excluido del resto de la sociedad por su apariencia física: “Había una vez una rana muy triste por, que estaba muy fea no se hacía el ánimo de que no podía cambiar su físico...” El hecho de que el aspecto físico no corresponda con el aceptado por convención es motivo de tristeza para el protagonista de la historia, la rana, quien lejos de aceptar su realidad se ve sometida a vivir en función de la aceptación o el rechazo de los demás.

Otro caso en donde los patrones de belleza y la necesidad de pertenencia entran en conflicto, es por ejemplo en *Los cinco hermanos feos*, se relata la historia de cinco hermanos que por el hecho de ser feos son rechazados por los demás niños: “Habían una vez 5 Hermanos feos Cuando se miran al Espejo lo rompen de Su fealdad Un día fueron al parque Pero los amigos no querían Jugar con ellos dijeron ellos pues ay que jugar nosotros...”.

El rechazo de los demás es motivo de soledad: “En el parque nosotros solos ya que nadie quiere Jugar con nosotros y luego comieron y se sentaron a platicar ya que comieron los 5 Hermanos feos se fueron a su casa solos y tristes...”. Lo que llama la atención no es sólo por el hecho de ser feos son rechazados, sino que incluso siendo cinco *están solos*, se apartan voluntariamente. El primero fue escrito por una niña y el segundo por un niño, lo cual indica que la apariencia física lejos de ser problema exclusivo de un género es algo que se manifiesta con igual intensidad en ambos.

La dicotomía bien/mal también se encuentra en los textos. En *Los niños viajeros* se narra la historia de unos niños aficionados a resolver crímenes. Lo interesante es que el concepto de crimen queda en manos del poderoso, lo cual marca la diferencia entre quien tiene la razón y quien no, en este caso, un vampiro contrata a los niños para que eliminen a los hombres-lobo. Ellos aceptan y los matan, a cambio del respectivo pago. O el cuento *Un día de festival* en donde el presidente de un país le paga a “un señor” para que elimine a narcotraficantes japoneses que llevan infelicidad a su país. El concepto de justicia, queda entonces en función de *quien puede pagarla*, no importa para nada que quien la pague sea también un monstruo; importa lograr su cometido: cumplir con un trabajo y en eso radica la justicia.

Otro tema es la pobreza y la riqueza, que aparece sólo en los cuentos de los niños del Grupo 1. Los ricos aparecen como los dadores de beneficios, son guapos y bondadosos, y viven *glamourosamente*. La pobreza es un estado que propicia tristeza e infelicidad: “entonces una familia mui rica los vio i dijo pobre jente nunca tienen felicidad”. Pero curiosamente no se aspira a ser rico, sino que la riqueza es otro orden social, al cual no se llega, sino que se está ahí, acentuándose con ello la condición social de los niños y la brecha entre una clase y otra, el *estatus quo*.

Los niños, independientemente de su estrato social, siguen determinados arquetipos para la construcción de sus personajes y en la estructura de los cuentos. No obstante, se pueden resaltar algunas diferencias entre los grupos analizados, lo que podría ayudar a trazar algunos principios identitarios por grupo.

La cantidad de información que manejan se manifiesta en la construcción de los actantes y de las situaciones. Los niños del Grupo 2 se valen de diversos intertextos, el caso de los cuentos: *Viaje al centro de la tierra en agua* y *El túnel hacia el centro de la tierra*, en alusión a Julio Verne, o el cuento *El tráfico de los carros* en donde un hombre con su flauta se lleva a los carros de una ciudad a otra para salvarla del desastre ecológico, con una clara alusión al *Flautista de Hamming*. Y no se diga las situaciones fantásticas o de terror como la muerte, los fantasmas o las momias y las aventuras desarrolladas en viajes a lugares comunes o exóticos.

Retoman la anécdota y realizan una reconstrucción discursiva. En contraposición, los niños del Grupo 1 recurren a textos de carácter popular, con anécdotas muy conocidas o bien conflictos cercanos al núcleo familiar. La mayoría de ellos incluyen una moraleja. Esto hace que la carga institucional de estos últimos cuentos sea muy fuerte. No se aprecia reconstrucción discursiva.

La trama textual de los cuentos incluye elementos mágicos que al desaparecer dan paso a la moraleja. Esta estructura responde a la analizada por Propp (1987) en los cuentos folklóricos. Los elementos mágicos van desde personajes fantásticos: marcianos, diablo, fantasmas, momias, hasta la resolución del conflicto por medios sobrenaturales: lápiz mágico, superpoderes, exorcismo. Dos criterios predominan en el empleo de dichos elementos: 1. el texto fantástico en su trama, personajes y resolución, y 2. el texto que se vale de recursos mágicos para estructurar su trama, en donde el sujeto (personaje principal en la nomenclatura tradicional) no puede resolver el conflicto por sí solo, y tiene que valerse o ser ayudado por un elemento mágico. Esta estructura es predominante en textos de carácter oral, o bien son estructuras que los niños conocen debido a que aparecen en los textos escolares, según sus propias palabras. Dejar la solución a fuerzas externas al sujeto es típico del pensamiento mágico. La inclusión de elementos mágicos como adyuvantes de los sujetos-actantes para resolver el conflicto, aparece más en los cuentos de los niños de estrato bajo.

En contraparte, en los textos del Grupo 2, la resolución al conflicto se da por la astucia del sujeto-actante o al conocimiento científico, como por ejemplo en los cuentos: *Biaje al centro de la tierra en agua*, *El tunel hacia el centro de la tierra*; *Los dulces no son tan buenos*, en donde participa un médico; *El viaje a Egipto* en donde la protagonista vence a las momias con su astucia o *El encuentro* en donde la organización de los niños ahuyenta a un grupo de extraterrestres.

Otorgar la resolución de los conflictos a la sagacidad de los personajes o a la tecnología, indica el desprendimiento del pensamiento mágico, el cual puede lograrse en la medida que los niños estén en contacto con textos que expliquen la realidad desde otra perspectiva. La diferencia entre un grupo y otro indica la identidad y

pertenencia al mismo, pero también el arraigo o desprendimiento del pensamiento mágico. El apego a explicaciones mágicas limita el análisis de la realidad desde otras perspectivas, y resalta la poca interacción con diferentes situaciones que permitan trascender este tipo de pensamiento, teniendo como resultado una estructura altamente institucionalizada, predominante en los niños con pocos cruces intertextuales, en este caso, los niños del Grupo 1: “Esta es la razón por la cual, al percibir un hecho concreto de la realidad, sin que lo ‘admire’, en términos críticos, para poder ‘mirarlo’ desde adentro, perplejo frente a la apariencia de misterio, inseguro de sí, el hombre se torna mágico” (Freire, 1982: 30). También tiene que ver con la seguridad del sujeto en sus acciones. Tal vez la educación personalizada influya en ello.

Por otra parte, los niños del Grupo 2 prefieren la introducción de nombres propios pertenecientes a personajes de películas, programas de televisión o novelas: Sakura, Link, la Familia Robinson, Jack, los MacCallister, John, MacCallister (el protagonista de *Mi pobre angelito*). En contraste, el Grupo 1 prefiere los nombres en castellano: Luis, Daniel, Magdalena, la familia González, etc., reafirmando nuevamente el peso institucional y familiar de sus construcciones discursivas. Lotman (1999) cree que el incluir palabras extranjeras dentro de los textos, indica cierta concordancia con otro modo de pensar. Para mí, este hecho representa una forma de los niños de asumirse dentro de la cultura a la que pertenecen, pero no sólo eso sino también a la que desearía pertenecer.

La resignificación del contexto infantil en los cuentos

En la mayoría de los textos los personajes son niños, o al menos el personaje principal lo es. De los 29 textos 14 tienen como protagonistas niños. Dunn argumenta que la comprensión social “comienza siempre como una *praxis* en un contexto determinado en el que el niño es *protagonista*, ya sea como agente, víctima o cómplice” (parafraseado por Bruner, 2002: 189). Cuatro cuentos tienen como personajes principales objetos o animales personificados, de los cuales uno de ellos es mixto (el *Lápiz mágico*); y sólo dos de ellos tienen como protagonistas a adultos;

además, en uno es importante la figura infantil, aun cuando no aparezca como tema central de la historia (*El reino de Link*, en donde se menciona el hijo y la hija de un príncipe); sólo en uno de los textos la figura infantil no está presente, aunque sí la figura de los hijos ya mayores: *El campesino astuto*. Los niños se debaten entre su realidad y la necesidad de pertenencia. Su pensamiento es egocéntrico.

Por lo general, y junto con los personajes-niños aparecen sus familias. La familia bien puede tomar parte o no en la acción, lo cual no deja de ser significativo, pues de alguna manera marca su relevancia en determinadas situaciones y la importancia de la familia en las vivencias de los niños. Sólo en dos cuentos podemos ver temáticas púberes como el cortejo y el enamoramiento: *Vendí mi alma al diablo* y *La feria*.

En los textos la familia es legitimadora de prácticas o actitudes determinadas, así como enemiga de otras. Ahora, la reacción de los niños frente a estas prácticas es también interesante, pues de alguna manera la faceta de censores de los padres no es asumida siempre igual por ellos.

En el texto *El lápiz mágico*, el protagonista de la historia, al ser auxiliado por un lápiz con poderes especiales, logra sobresalir en la escuela, y él decide no decir cómo lo ha logrado por temor a que no le crean: "... y Daniel se desesperó y dijo me hicieron mi tarea a pero mejor no le digo a mi mamá Por que va a decir que me la hizo mi hermano". Así él logra el reconocimiento de la madre: "...un día su mamá Fue a una Junta de Daniel y Fue una Junta de boletas y su mamá de daniel lo felicitó por su calificación y SuS Tareas".

Desde otra perspectiva, los padres son presentados como héroes capaces de vencer cualquier obstáculo, desde la delincuencia hasta la muerte, pasando por monstruos y otros seres que representan peligro para el niño, por ejemplo en el cuento *El relojito Clock Clock*, el padre del niño protagonista, quien es también un científico destacado, lucha contra un ladrón y sale triunfante:

En el texto llamado *La niña y la bruja*, se presenta la historia de una bruja que devora a una niña y que concluye con la muerte de aquella a manos de los padres a

pesar de que no pueden recuperar a su hija: “...al día siguiente los papas de la niña la andaban buscando pasaron años y años y no la encontraban hasta que un día encontraron el carabero de su hija los papas de la niña mataron a la bruja.”

En el texto *La montaña Everest*, el niño se aleja de sus padres y encuentra un león: “y cuando de repente escuché un rugido ¡era un león! Me quería comer cuando en eso mi papá llegó y espanta al león, el león huyó, le dio miedo...”

Y en otro texto tenemos: “...[los padres] iban caminando cuando derrepente vieron a alguien sospechoso correr lo siguieron y llegaron a la alcoba del tercer piso, tiraron la puerta y era la muerte pero la corrieron a patadas.”

Finalmente en *Paco el trabajador* se manifiesta la protección paterna ante la inquietud del niño de trabajar en el circo⁹ para ayudar a su familia. La importancia de los padres en el desenvolvimiento de los niños todavía es patente: la representación social del padre como quien ofrece seguridad. Sin embargo, también se encuentran diferencias entre un grupo y otro y la interacción de los sujetos.

Los niños del Grupo 2 mencionan más a sus padres en los cuentos, quienes se convierten en sujetos o adyuvantes. En los niños con mayor atención por parte de los padres, y además más cruzados por textos culturales, se encuentra esta misma actitud. En los otros textos en donde aparecen los padres, estos censuran o transmiten su sabiduría a través de sus acciones: *El lápiz mágico* y *El campesino astuto*, lo que abre nuevamente la brecha entre dos formas de entender la realidad y las representaciones de lo que debe ser un padre controlador y censor *versus* el padre como adyuvante–colaborador del niño.

La celebración social: eje de la socialización

Es recurrente la inclusión del festejo como un elemento en el que se sitúan los actantes y que funciona regularmente como indicador de un estado no sólo de orden, sino de felicidad, es en sí un estado representativo de estabilidad. En *Vendí mi alma al diablo* se lee: “...al día siguiente estábamos en la fiesta platicando cuando Luis se

separa del grupo y va con Magdalena”. La inserción en este caso es para hacer alusión a un estado placentero y funciona para dar pie a una serie de acontecimientos trágicos a lo largo del cuento que, además, nunca se resuelven. En otros textos la celebración es la culminación de la acción, es la forma de indicar que los sucesos llegan a buen término. En el texto *Los cinco horribles* el pretexto para la socialización es una fiesta. Y aun cuando no lo digan de manera directa, queda claro que este final es un final feliz: los personajes han logrado encontrar solución a sus problemas de aceptación. En otro texto, *El día de la felicidad*, el festival es la manera en como se indica que se resolvieron los problemas: “...pero ahora fueron mas de 600 Personas y cada fin de se mana estuvieron haciendo un festibal y después vivieron felizes.”.

La necesidad de aceptación, las celebraciones colectivas y la interacción con otras personas denota el reconocimiento social que los niños han caracterizado en su vida diaria. Muestra la familiarización con los roles sociales, su aprendizaje de la conducta social está madurando lo que les permite construir sus propias imágenes, sentimientos y representaciones en contextos festivos (Elkin, 1986).

La temática televisiva y los cuentos

La temática televisiva está presente de diversas formas en algunos de los cuentos. La mayoría de las veces es muy claro, por ejemplo, en el texto *La primera aventura de Sara Sakura* podemos ver que se narra precisamente el capítulo de una caricatura: “Hola, soy Sara Sakura Ketchum Kinomoto voy en 6° de primaria en la escuela tomoeda y tengo un hermano llamado Toya...”. Más adelante en el mismo texto se mencionan personajes de otras caricaturas: “Dure una semana en el digimundo pero cuando regrese al mundo real todo era un caos asi que use a mis digimons y digievolucionaron para vencer al oponente”. Sin embargo, la supuesta acción desarrollada en el texto es sólo una síntesis de las dos caricaturas presentadas. O en Paco el trabajador que es un capítulo del programa *Los pioneros*.

⁹ Es la trama de un capítulo de la serie *Los pioneros* que se retransmitía en televisión abierta en el momento de la realización de este trabajo.

En *El relojito Clock Clock*, el discurso televisivo está presente primero en la selección de los actantes, pero también en el formato del cuento: se presenta en dos partes, separada una de otra por la leyenda “Continuará”. La siguiente “entrega” inicia con la frase “al día siguiente...”. Conjuntamente, la ilustración que hace el niño presenta claramente la figura del *Profesor* de las *Chicas Superpoderosas*.

La influencia del discurso televisivo (o probablemente de los *comics*) también se manifiesta en varios de los textos. Esto se ilustra por la fragmentación de los mismos, a modo de escenas que sugieren la continuidad de la misma en otro capítulo como el cuento *Límite inclinado*: “NOS beremos en nuestra próxima aventura de Jhon y Jhony”. La velocidad de las escenas está marcada por acciones rápidas características de la cultura audiovisual. Se trata de narrar situaciones en un lapso muy corto. Se podría argumentar el breve tiempo que se les dio para escribir el cuento o bien la “flojera” de redactar un texto escrito, pero la mayoría contienen historias cerradas, con una estructura definida, por lo que se afirma que las escenas cortas responden al ritmo que se le quiere imprimir a las acciones. La temática de programas de televisión no es un elemento trascendente en la temática de los cuentos.

Las competencias comunicativas en los cuentos

Los textos escritos por los niños tienen coherencia y cohesión, lo que corresponde a la competencia discursiva. En algunos cuentos se detectan problemas de coherencia debido a la mala sintaxis y puntuación, lo que dificulta la comprensión del texto. Sin embargo, no es un aspecto que obstaculice la narración.

En cuanto a la competencia sociolingüística, se encuentran representaciones que tienen que ver predominantemente con el pensamiento mágico, tramas de cuentos infantiles y la reproducción del contexto inmediato de los niños. Tanto la competencia comunicativa como la sociolingüística, permiten interpretar la competencia semiótica. Se puede afirmar hasta ahora que los niños son capaces de interpretar la información que tienen de discursos culturales principalmente, como la tradición oral; han asimilado las reglas de construcción de cuentos así como su

formato, como se asentó en párrafos anteriores. Es interesante aquí resaltar que dentro de la competencia semiótica con la que cuentan los niños, existen tres mecanismos para la construcción discursiva.

1º *Intertextos*: los niños utilizan diferentes intertextos tomados, la mayoría de las veces, de cuentos infantiles bastante conocidos: *Hansel y Gretel*, *El flautista de Hammeling*, *El campesino astuto*, *Viaje al centro de la tierra* y otros cuentos narrados por las maestras. La reconstrucción discursiva a partir de textos no es algo nuevo, es una técnica bastante común. La reconstrucción discursiva sucede de dos formas: a) por medio de la repetición de la anécdota y personajes, b) la reconstrucción por medio de la utilización de algunos elementos de los cuentos y una nueva anécdota y personajes. Cuando encontramos cuentos con estas características estamos frente a una mayor competencia semiótica, ya que no se queda en la repetición o descripción, si no que hay toda una articulación compleja.

Este fenómeno lo encontré en: *La niña y la bruja (Hansel y Gretel)*; *Túnel hacia el centro de la tierra* y *Viaje al centro de la tierra en agua (Viaje al centro de la tierra)*; *El tráfico de carros (El flautista de Hammeling)*; y algunas reconstrucciones de personajes como en *El reino de Link* y en *La perrera roja*, el perro que cuida la entrada del cementerio como Cancerbero.

Los cuentos pertenecen a cuatro niños del Grupo 2, este dato es significativo debido a que no sólo tienen mayor información y están cruzados por más textos, sino porque son capaces de realizar una reconstrucción discursiva.

2º *La solución del conflicto* ayuda a explicarnos la postura de los niños ante la realidad y que han interiorizado de diferentes maneras. Estamos aquí ante el nivel de significado dominante. Los niños resuelven los conflictos de forma mágica, con la muerte del antagonista, con la supremacía del más poderoso o con la resignación. Han asimilado formas hegemónicas para la resolución del conflicto, la mayoría de las veces de forma violenta o por medio del castigo. No complejizan la narración de tal forma que exista una postura de los personajes fuera de lo tradicional. Si bien es cierto que esto no es una estructura propia de los cuentos, también es cierto que no

predominan propuestas alternativas (a excepción del cuento *El tráfico de carros*). Por la información con la que cuentan los niños no puede esperarse otro tipo de discurso, sin embargo la escuela podría influir en promover narraciones creativas.

3º Utilización de simbología. Los niños presentan una alta competencia semiótica, dado que utilizan tanto simbología literaria como social. Este aspecto apunta hacia la institucionalización discursiva, pero también hacia la capacidad para producir discursos. Sin embargo, encuentro este aspecto en estado latente. Se podría decir que son capaces de trazar bocetos, pero no avanzan en este punto. Ello indica que es aquí donde el profesor debe trabajar más para generar rupturas temáticas y discursivas.

3. La escritura es más que sintaxis y ortografía

Bajo la reflexión que se realizó en torno a los cuentos infantiles analizados, se quiere subrayar que la escritura es un acto social en donde la temática y la estructura de los cuentos van más allá del mero aspecto sintáctico o de las características del propio género literario.

La escuela ha logrado nivelar carencias de niños de estrato social bajo quienes al no contar con la posibilidad de leer otros cuentos fuera de los del libro de texto, ni viajar, ni ir al cine, ni tener televisión por cable, las prácticas escolares les ayudan a conocer la estructura del cuento como género o bien adquirir información cultural. Sin embargo, en la estructura profunda se percibe un discurso altamente institucionalizado hacia lo oral, la fabulación moralista. Por supuesto que no puede dejarse de lado la influencia de la tradición oral y las moralejas para la asimilación de la moral en cualquier cultura, pero lo importante en este caso es trascender lo canónico e ir hacia la ruptura discursiva. Además, la pobreza en sus experiencias y la poca interacción con otro tipo de textos impide la construcción creativa, por lo que es fácil detectar la repetición de historias narradas por los maestros o que han leído en los libros de texto.

La construcción discursiva disímil entre un grupo social y otro manifiesta la importancia de la interacción del sujeto con diferentes prácticas sociales y culturales

para propiciar la creatividad en los niños. Los niños que están cruzados por diferentes textos debido a la interacción social reconstruyen discursos que van desde la recuperación del cuento popular, hasta textos más complejos en donde introducen sus experiencias de socialización e interacción en relatos de ficción; en síntesis, articulan elementos culturales de manera mucho más compleja.

Bruner afirma que la narración aparece incluso antes de adquirir la expresión lingüística “lo que determina el orden de prioridad con que el niño domina las formas gramaticales” (Bruner, 2002: 83). Para Bloom, la narración permite mejorar la construcción gramatical y ampliar el léxico, siempre y cuando exista la necesidad de organizar las cosas secuencialmente, marcarlas y tomar postura en torno a ellas (parafraseado por Bruner, 2002). En la escuela, la escritura queda a la deriva, como un ejercicio que pocas veces es retrabajado o siquiera leído en público, esta actitud hacia la escritura frena la motivación del sujeto para continuar escribiendo o bien no permite darle a la escritura un estatus de trabajo riguroso y disciplinado.

La alfabetización, por tanto, no debe centrarse solamente en la codificación y decodificación, sino debería tomar en cuenta otros textos que permitan desarrollar estructuras cognitivas más complejas en los niños y principalmente, que tiendan hacia la creatividad y asuman una postura crítica. En su investigación Kasper y Singer (1997), utilizan estrategias fílmicas –ver y criticar películas- para desarrollar la lectura y la escritura. Para ellos la alfabetización se adquiere con actividades instruccionales y experienciales que permitan cuestionar la realidad circundante, todo por medio de acciones lingüísticas tales como leer, escribir, hablar, escuchar y ver.

Los niños sólo pueden dialogar con el texto gracias a que se involucran con él, es decir, la manera en que representan su contexto y reconstruyen intertextos, por eso se enganchan más fácilmente con textos que conocen: reconocen situaciones y las reproducen con mayor o menor grado de creatividad. Se presenta un alto grado de referencialidad. Con los textos que no pertenecen a su contexto, no establecen el diálogo, y por lo tanto hay menor comprensión, menor creatividad y mayor institucionalidad discursiva. Esto puede extenderse a la construcción discursiva de los cuentos.

La alfabetización múltiple, como se propone en este trabajo, debe ser vista desde una perspectiva multidisciplinaria, que de hecho se puede apoyar en el llamado enfoque comunicativo. Las habilidades lingüísticas se presentan cuando el material tiene significado para los niños, ya que así podrán extraer más y mejor información. Desde lo cognitivo, facilita la comprensión global del texto; además el compartir sus opiniones, sus escritos, les ayuda a madurar y organizar sus propias ideas y defenderlas.

Así como no puede pensarse en el proceso de lecto-escritura de forma aislada, tampoco puede pensarse que la imagen, la expresión oral, la narración, la selección de información y la argumentación, no ejerzan influencia sobre la alfabetización y el desarrollo cognitivo de los sujetos.

El enfoque comunicativo es la base teórica para la enseñanza de la lengua materna en educación básica. A pesar de que la teoría tiene un trasfondo netamente social, su práctica en los programas de la SEP se ha quedado en lo funcional. Los 20 niños de esta investigación consideran la escritura sólo como un recurso mnemotécnico, lo que significa que ni siquiera le han asignado el valor funcional que tan vehementemente se busca en los objetivos de la asignatura de Español. La alfabetización múltiple desde la multidisciplinaria, exige una visión compleja de lo sociocultural. El español, entonces, pasaría de ser asignatura y toda una línea curricular, a ser transcurricular como eje en torno al cual se agrupa la enseñanza de las demás materias. Esta concepción dejaría de lado la postura epistemológica de la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna como aséptica y gramatical, para asumir una postura social, concepto fundamental del enfoque comunicativo de Hymes y Gumperz y que se retoma en el Plan '93 para primaria.

La práctica de la lectura y de la escritura, a la par con el desarrollo de otros códigos del lenguaje, implica que la lengua materna atraviese cada una de las materias y no se vea de forma aislada, como sucede actualmente. A esto denomino *transversalidad curricular de la lengua materna*.

La poca importancia que en la escuela se le atribuye a otros sistemas de comunicación da pie para cuestionar la organización escolar. Por otra parte, algunas estrategias para la alfabetización y su desarrollo durante los primeros años de educación básica conservan formas de alfabetización más cercanas al silabeo que a una alfabetización múltiple, misma que será capaz de colocar al hombre *con* el mundo, como Freire afirmó. La idea es construir un nuevo paradigma para la educación.

4. Las competencias comunicativas y la alfabetización

Bajo al análisis de la escritura de los niños sin considerar la sintaxis y la ortografía – la cual deja mucho que desear y dice mucho sobre la escolarización- se pueden rescatar aspectos en torno a los *frames* que están construyendo los niños y cómo colabora la escuela en dicho proceso.

Si observamos que la competencia semántica es potencial en la mayoría de los niños y que predomina una pobre articulación compleja de intertextos en los cuentos, ello los enclava en discursos anquilosados que la escuela no ha logrado romper –por el contrario creo que los estimula-. En este punto, los educadores pueden convertirse en críticos en la medida en que desarrollen una alfabetización de cuestionamiento de la realidad y crítica a sus propias producciones; McLaren retoma a Giroux cuando afirma que la cuestión estriba en “comprender que para los maestros es imperativo examinar críticamente el trasfondo cultural y las formaciones sociales a partir de los cuales sus estudiantes producen las categorías que emplean para dar significado al mundo” (McLaren, 1994: 32). Aquí es donde la alfabetización adquiere su dimensión social y múltiple; no basta la construcción de cuentos bajo cánones, sino que es necesario romper esquemas en torno a los mismos, y ello no se logrará mientras los estímulos, textos y diálogo con los niños no sean intensos.

En el programa y actividades del libro de español de 5º año se enfatiza en la estructura y objetivo de distintos textos y medios de comunicación, pero no se discute sobre los textos ni sobre su importancia social. Tan es así que para los niños la escritura no es parte importante de su vida.

Se encuentran aquí estructuras simbólicas y formas de socialización que están al alcance de todo el mundo. Los niños que logran trascender este tipo de construcciones se separan de los referentes culturales populares, pueden realizar un acercamiento diferente a su propia realidad y comprenderla de forma mucho más compleja. La independencia de estructuras cognitivas les permite alejarse de la cultura popular. Para concluir rescato la siguiente reflexión: “el efecto vulgarizador de la pobreza es lo que mantiene al lenguaje vinculado al contexto, limitado al uso común y restringido a los usos habituales del grupo al que pertenece el individuo.” (Bruner, 1988: 130). Una mediación predominante en esta parte es la individualidad ya que cada niño construye su cuento a partir de sus propias vivencias y representaciones como se ha demostrado en párrafos anteriores. La otra es la institucional, que erige a la escuela, a la familia, a los medios, y a la cultura como participantes de la construcción discursiva de los niños. La escuela tiene una mayor carga en los niños del Grupo 1 lo que puede verse en los cuentos; y la familia y la cultura en los niños del Grupo 2.

Las mediaciones, entonces, se convierten en un dispositivo que regula la calidad y el desarrollo de las competencias comunicativas en los sujetos, pero no sólo eso, sino que intervienen en la regulación de las interacciones.

Capítulo 9

La recepción televisiva infantil y la construcción discursiva

Capítulo 9

La recepción televisiva infantil y la construcción discursiva

Todos hemos estado embrujados alguna vez por la televisión. Es como un canto de sirenas: difícilmente nos resistimos a él. Pero es en los niños en donde surte mayor efecto. Y no porque crea que son más débiles o indefensos como pensaban algunos teóricos sino que, por sus actividades y tiempo libre se enganchan más fácilmente como televidentes: mientras comen, descansan, hacen la tarea o juegan: la televisión es un testigo mudo de las actividades hogareñas¹. Cuando la televisión entra al espacio familiar, se imbrica con las prácticas familiares, lo que ayuda a constituir la como otra institución socializante a la par de la familia y la escuela.

En la esfera social, los significados generados por la escuela y por la televisión, junto con otras redes de significados culturales tejidas por distintas instituciones sociales, envuelven los espacios de socialización y las prácticas sociales de los individuos, en quienes los discursos se materializan. En esta compleja red de significados y sentidos, el acto de ir a la escuela y “aprender” *versus* el acto de ver televisión y “divertirnos”, se vuelven dos acontecimientos complejos en sí mismos.

En la esfera lingüística, los signos estructuran sistemas de significado a partir de los cuales los receptores pueden comprender y producir nuevos significados, manifestándolos por medio de sus prácticas discursivas. Este proceso es dialéctico: va del individuo a las instituciones y viceversa. En ese ir y venir se genera diversidad de construcciones de significado, las cuales tienen que “ponerse en común”, negociarse.

La enseñanza en la escuela busca desarrollar la competencia discursiva por la cual es posible comprender y producir textos aceptados socialmente o aceptados por una comunidad científica determinada. Demanda la explicación racional de la realidad para alejar a los sujetos del pensamiento mágico. Una de las finalidades del proceso de escolarización es la generación de la autoconciencia (Bruner, 1984), la

cual permite a los sujetos diferenciar entre los procesos humanos y los fenómenos físicos, es decir, entre el pensamiento mágico -construcciones sociales realizadas por la cultura de los pueblos-, y los fenómenos físicos de la naturaleza desde una perspectiva científica.

Por su parte los niños consideran que los conocimientos escolares son ciertos por el simple hecho de ser enunciados por los maestros (Bruner, 1984). Hay una gran carga de autoridad para la figura docente. Para ilustrar, en la presente investigación los niños piensan que todo lo que se les dice en la escuela es cierto. Además, no intentan comprobar lo contrario. La explicación que da Bruner del por qué los alumnos no cuestionan los saberes escolares es debido a la escasa o pobre manipulación del objeto de aprendizaje, al no conocerlo, difícilmente pueden cuestionarlo.

En contraparte, en la televisión se recontextualizan discursos generados en la sociedad por las distintas instituciones. Se presentan a través de los géneros televisivos de diversas formas: desde la noticia hasta la caricatura. Los mensajes televisivos llegan a un público amplio y heterogéneo, por lo cual su discurso se construye a partir de lenguajes simples y redundantes, la mayoría de las veces. La televisión se inserta en la vida cotidiana, ya sea como institución, ya sea por su contenido; de cualquier forma, reproduce prácticas y saberes comunes.

En la televisión, los hechos se consideran como ciertos por el mecanismo de verosimilitud que utiliza en la estructuración discursiva. La relación entre imagen y referente es más cercana, más estrecha. Este hecho propicia que asumamos lo que vemos como real, verídico. Y si en la escuela los niños manipulan poco los objetos de conocimiento, en la televidencia se interactúa aún menos con el mensaje. En la medida en que la realidad se torna más virtual cada vez, habrá menor posibilidad de cuestionarla, pues no se manipula, o al menos la manipulación tendrá que ser más simbólica. No obstante, una forma en que los niños interiorizan los contenidos televisivos es por medio del juego. La fruición televisiva ayuda a asumir roles

¹ Lo mismo sucede con las “amas de casa”. Mientras realizan sus labores domésticas, ven o escuchan distintos programas de televisión.

sociales e interacciones entre los sujetos. Es una práctica que ha colaborado para que la televisión se convierta en una institución socializante.

Las formas de interrelación entre los miembros de la familia regirán también la televidencia. Los padres pueden actuar desde censores de lo que observan los niños hasta totalmente permisivos. Sin embargo, esta actitud tiene implicaciones importantes en la recepción y la construcción de sentidos.

Ello nos invita a pensar en las siguientes preguntas: ¿cómo articulan los niños la información que adquieren en la escuela y al ver televisión? ¿Qué representaciones y significados se generan? ¿Cuáles competencias comunicativas están inmersas en este proceso?

En el presente apartado se analizará la construcción de significados que los niños realizan a partir de sus procesos de recepción televisiva. Ello permitirá comprender la estructura estructurante de los discursos sociales que constituyen las representaciones sociales de los niños como receptores.

1. La televisión y la escuela: mensajes y recepciones

Los distintos lenguajes que utiliza el ser humano se tornan cada vez más complejos debido a la diversidad de formas y combinaciones que han asumido dentro del discurso televisivo hasta llegar a la construcción sofisticada de mensajes. La tecnología ha colaborado enormemente en este proceso. El ejemplo por excelencia es el *video clip* aunque ello no signifique que esta nueva construcción de mensajes logre contenidos mucho más complejos, ya que se encuentra más cerca del *sin-sentido*. Otra construcción visual compleja la encontramos en algunos noticieros, en donde aparecen varios cuadros a la vez en los cuales se combina voz, imagen y gráficas, además de cintillas. En el cine se pueden encontrar varios ejemplos de nuevas construcciones de gramáticas visuales, con la consecuente complejización del sentido, la película *The pillow book* es un ejemplo. Los niños están expuestos a este tipo de mensajes gran parte de su tiempo. De ahí que sea comprensible pensar que la escuela tenga problemas para conservar un código lingüístico -oral y escrito- poco atractivo para esta nueva generación audiovisual.

El discurso escolar está diseñado para alcanzar el aprendizaje, la televisión nació con el objetivo de divertir. Orozco, (1988) de acuerdo con Scheffler, no excluye el hecho que se puede aprender viendo televisión.

La televisión reproduce y genera cultura masiva. La espectacularidad y simplicidad² en la cual se construyen sus códigos, permiten una fácil aceptación de los mensajes convirtiéndose esto en una textualización. Una de sus características discursivas es la repetición: de historias, de estructuras, de símbolos. La retórica de la imagen se sofistica, mientras que los mensajes se simplifican.

Por su parte, la escuela transmite una cultura más “elitista” la cual responde a la tradición científica, literaria y artística, la manera en que organizan sus mensajes responde a lo que Eco (1978) llama una cultura *gramaticalizada*. Le llama gramaticalizada porque los conocimientos y prácticas se estructuran sistemáticamente, organizándose en una gramática con su propia sintaxis y semántica. Como cualquier código, la gramaticalización de una cultura tiene que ser aprendida. Ésa es una labor de la escuela. A su vez, los mensajes gramaticalizados ayudan a reproducir las estructuras simbólicas y culturales complejas que no todos los individuos pueden decodificar y resignificar, debido a su bajo capital cultural o bien, lo poco significativo de los mensajes para su vida diaria.

Televisión y aprendizaje

En la vida cotidiana de un sujeto no escolarizado la relación entre la palabra y la realidad es muy cercana, Bruner (1984) le llama *realismo verbal*. La escolarización contribuye a la separación de la relación real entre la palabra y sus referentes. Baste mencionar que el discurso escolar oscila entre las funciones referencial y metalingüística. La situación escolar mantiene ahí a las palabras, por medio de la explicación racional de la realidad, alejándolas de sus referentes para generar reflexiones, lo cual permite que el sujeto supere el realismo nominal, alcance una autoconciencia, su individualidad. Así se supera el hecho concreto y el pensamiento

funciona en términos de posibilidad (cf. Bruner, 1984). Hay que puntualizar que pensar, a partir de previsiones y posibilidades es lo que nos caracteriza como seres racionales (cf. Wells, 2001). De ahí puedo afirmar que la escuela sirve como detonante de procesos simbólicos más complejos en los seres humanos.

¿Cómo aprendemos de la televisión?

Indudablemente que ver televisión y aprender de ella se aleja de la forma de aprender y simbolizar predominante en los procesos escolarizados. Salomón y Cabero (2001) en sus respectivas investigaciones han coincidido en afirmar que la televisión es un medio más fácil para aprender (se requiere menor esfuerzo), sin embargo, ello no implica que el esfuerzo mental requerido para ver la televisión no deba incrementarse. Salomón discrimina los efectos cognitivos *con* y *de* la tecnología. Los *efectos cognitivos de la tecnología* se llevan a cabo por el simple hecho de observar la televisión. En la escuela, por ejemplo, este es el uso que se le da a la tecnología. Es un mero apoyo visual de contenidos complejos. Los *efectos con la tecnología* son consecuencia de la ayuda recibida por una persona en su uso; sus efectos cognitivos se adquieren por utilizarlos en asesoría de un sujeto más capaz.

El punto clave en el uso de la televisión para considerarla como inicio para el desarrollo cognitivo *con* tecnología está en la transferencia de lo aprendido (Cabero, 2001). Si bien es cierto que el sujeto puede transferir lo aprendido a otros, habría que dejar muy en claro lo que será la transferencia. Salomón establece dos caminos: el bajo y el alto. El bajo se basa en la repetición que llevará al dominio de la actividad, por su parte el alto atrapa a los elementos significativos del mensaje, los descontextualiza (superación del realismo nominal) y los aplica a situaciones nuevas. Por lo tanto, existen diferentes tipos de transferencias:

1. Transferencia de la información.

² La simplicidad se refiere a la iteración de estructuras y códigos visuales complejos, pero a la vez cercanos a los sujetos. La iteración permite que los sujetos reconozcan y decodifiquen fácilmente códigos y mensajes transmitidos por la televisión.

2. Transferencia a situaciones similares de forma inconsciente y automática (cuando surge la empatía con el programa de televisión).
3. Transferencia a otras situaciones a partir de su descontextualización para aplicarse a nuevas situaciones (Cabero, 2001).

Si reflexionamos un poco en torno a la argumentación anterior, la televisión como parte de la educación informal y la manera en que nos relacionamos con ella, se ubicaría como propiciadora de:

- a) Realismo nominal.
- b) Aprendizaje bajo un mínimo esfuerzo mental.
- c) Efectos cognitivos de tecnología (como apoyo para el aprendizaje).
- d) La transferencia de información (de emisor a receptor) así como transfiere los aprendizajes automáticamente (reconocimiento de situaciones similares para la resolución mecánica de problemas o bien, la empatía con el contenido de un programa determinado).

Esta forma de aprendizaje por medio de la televisión, se aprecia en el acercamiento empírico realizado, el cual se presentará en las siguientes líneas, sin embargo, no creo que sean los únicos proceso que propicie la televisión. Se discutirá este punto más adelante.

La significación en la televisión

El menor esfuerzo del aprendizaje televisivo del cual habla Salomon se refiere a la manera en que se ordena y se presenta la información: bajo una sintaxis simple y con elementos e historias redundantes. Con todo, el proceso de recepción es complejo. El televidente tiene que captar las imágenes aisladas, las escenas fragmentadas, dialogadas incluso, para que, a la par de su observación, ordene, estructure y designe significado al mensaje.

La posibilidad que tiene la televisión de relacionar el mundo real con el mental, complica la situación. Su proximidad icónica propicia el prejuicio de la “transparencia del medio” (Pérez Tornero, 1994: 100). La transparencia del medio no es categórica en la mente de los individuos, sino que tendríamos que colocarla como una escala en un *continuum* que iría de la transparencia del medio a su opacidad para la construcción de sentido. La transparencia estaría más cercana a la imagen, a lo

icónico. El sujeto categoriza este tipo de textos en la “verdad”, en “lo que es real”, por ejemplo, las noticias y los documentales acercan a los sujetos a un conocimiento “transparente” de la realidad. No en vano son los principales apoyos de los maestros cuando utilizan la televisión como apoyo tecnológico.

La opacidad –o la simbolización extrema del mensaje- se ve poco en la televisión. Correspondería a una gramática compleja debido a un gran distanciamiento del mensaje del realismo nominal, por lo cual hay que buscar el referente. Sería el caso de obras artísticas.

Utilizo el término *opaco* porque desde la perspectiva del sujeto, al no poder descifrar el código, el mensaje, el significado, el texto se vuelve opaco. Para entenderlo realiza un gran esfuerzo mental, por lo cual, lo más sencillo para él es abandonar el texto, no interactuar con él. En el *inter* de la transparencia y la opacidad podríamos encontrar a los demás géneros televisivos: series, telenovelas, caricaturas. Las caricaturas provocan distanciamiento de la realidad para entrar a otra realidad: la ficción. Pérez Tornero (1994) la llama imaginación desrealizadora sustantiva.

Para los niños de esta investigación, ese paso a la ficción aleja al mensaje de los referentes reales para construir nuevos referentes cerrados en sí mismos. A este proceso lo llamo *hermetismo referencial*. Aunque el dibujo animado *Los Simpson*, contenga críticas e ironías al *estatus quo*, no son captadas por los niños, debido al poco desarrollo de la competencia intertextual y a la poca negociación de significados con adultos, hecho que rompería el hermetismo referencial para pasar a una apertura referencial consciente para la construcción de nuevos discursos. Por lo tanto, los referentes son un producto social que en el proceso de negociación de significados contribuyen con la formación de representaciones.

El referente es el objeto o idea que el signo lingüístico designa para establecer el significado. Permite que se establezca el proceso de comunicación: es el objeto al que me refiero en el mundo real y que, tanto su representación simbólica como el objeto mismo es compartido por una comunidad determinada. Asimismo fija un significado unificado entre emisor y receptor: “la experiencia de los grupos hace que

cada lenguaje exija a sus hablantes información diferente sobre los referentes a los que remiten los signos de cada lengua” (Bylon y Fabre, 1994: 63). Los referentes son lo que llamo discurso institucionalizado, es decir, el referente hegemónico que converge en una representación común en todos nosotros.

En síntesis, el significado del discurso televisivo dependerá de su formato y el nivel de esfuerzo que realice el televidente ante el medio (postura epistemológica). La selección de programas, las mediaciones, la interacción con otros sujetos, son otros procesos que contribuyen a constituir el significado, las cuales, al abandonar al sujeto, se ubican en el ámbito de los discursos sociales amplios.

La representación televisiva

Como ya se asentó en el marco referencial, la intención social, la necesidad de comunicarnos para obtener respuestas, genera la construcción de significados, se establecen relaciones semánticas y se incluyen contextos y situaciones discursivas. Esta fase es interna, se da en el sujeto. En tanto, la percepción del sujeto, su lugar en el espacio social y la referencia sobre el mundo, convergen para formar la representación, esta esfera es social. La codificación determinada que realiza el sujeto está formada por otros sistemas de codificación, lo que permite seleccionar ciertas reglas de codificación y construir la representación.

Según Lizarazo Arias (2001a) la representación puede constituirse por la totalidad del mensaje transmitido (el discurso), la percepción (organización y jerarquización de información), la cultura subjetivada y las presencias socioculturales.

El sujeto, en su interacción con las diferentes instituciones sociales, en este caso, la escuela y la televisión, es el eje donde convergen los discursos sociales y las representaciones sociales. Como productor y receptor de mensajes, el sujeto transita de la gramaticalización de discursos -conocimiento de las reglas de todo tipo, el cual facilita su ruptura y creación de mensajes innovadores-, hacia la textualización, la cual es la realización de las reglas. Este último proceso nos lleva a la interacción de mensajes indispensable para el reconocimiento y producción de discursos sociales. Los códigos sociales, a su vez, permiten armar los discursos

sociales y sus representaciones. Los referentes son indispensables para construir el significado en el proceso de recepción (ver Capítulo 2).

La interacción entre sujetos, así como la resolución de problemas en contextos sociales producen apropiaciones y prácticas comunicativas, por medio de las cuales se propicia la construcción de la realidad y de representaciones.

2. La recepción infantil: acercamiento empírico

Se les proyectó una nota informativa con alrededor de 4 minutos de duración, sobre la lucha de los campesinos de San Salvador Atenco, en contra de la construcción del nuevo Aeropuerto de la Ciudad de México. No se les dijo de qué trataba la nota, ni vieron la introducción de la misma por el comentarista, sólo vieron el enfrentamiento de los campesinos (con machetes) y los antimotines del Distrito Federal (ver Capítulo 6).

Inmediatamente después de la proyección, se les preguntó su opinión sobre el caso y sus respuestas fueron como las siguientes: “los policías tienen la obligación de mantener el orden y los señores lo están violando” recurren a un imaginario común que remite al referente policía: mantener el orden. Los campesinos pasan a ser los agresores: tiene armas. El significado social es que la policía tiene el poder y la autoridad para mantener el orden: los policías son “buenos”.

La captación, percepción y la referencia cultural sobre los roles sociales de los actantes presentados en el noticiero, los llevan a la representación del discurso institucional: “representamos nuestras experiencias, acciones y pensamientos mediante los distintos artefactos que creamos y empleamos para actuar, conocer y comprender en actividades emprendidas conjuntamente con los demás” (Wells, 2001: 89). Han subjetivado los discursos sociales. Sin embargo, cuando se les proyectó la nota faltó darles la totalidad del mensaje: ellos no sabían la situación ni su contexto. Se les explicó el problema de las tierras y la construcción del nuevo aeropuerto –traté de ser lo más neutral posible- e inmediatamente el discurso reviró: relacionaron en sus opiniones otros elementos que supongo aprendieron en la escuela, pues hablaron de la posesión de tierras, “que para eso fue la revolución”,

además que se atrevieron a manifestar sus posturas personales: los campesinos tiene el derecho a proteger la tierra porque es de ellos; de ella viven. Los roles cambian y la policía se convierte en la agresora y los agredidos necesitan defenderse. El significado social es la defensa de la propiedad privada y su forma de vida. ¿Por qué cambia la representación cuando se incluye el resto de la información y se entabla la discusión?

En este punto hay que considerar la manera en que el televidente se posiciona epistemológicamente. Según Buckingham (2000b) puede asumir varias posturas: como escéptico que tiene que ser convencido, como participante en el debate; juez o testigo que espera el desenlace. De aquí que no sólo intervenga la epistemología del televidente, sino también la epistemología del programa mismo, lo que exige la postura específica del receptor y su proceso de recepción, por ejemplo, las noticias son construidas de una forma determinada para que sean creídas, de ahí la delimitación del proceso de recepción. Además, como asenté anteriormente el apoyo de un adulto para problematizar un mensaje, propicia la transferencia tendiente hacia la conciencia del niño. Contradictoriamente la interpretación icónica se mueve a la opacidad, debido a que un noticiario debería ser transparente. Por el diálogo, se resemantiza el mensaje (ver Esquema no. 6)

En ambas posturas infantiles –con la imagen solamente y con el mensaje completo- existen discursos institucionales contrapuestos: en el primer diálogo que se entabló, el mantenimiento del orden, en el segundo, la defensa de la tierra; sin embargo, en el segundo se aprecia una construcción en donde se articulan discursos sociales e históricos –algún niño hizo referencia a Zapata- aprendidos tanto en la cotidianidad como en la escuela. El aprendizaje en la escuela supone nuevos lenguajes y formas de pensar, Vygotsky los aborda desde la distinción de los conceptos “cotidianos” y ‘científicos’ y de su influencia recíproca, destacando el importante papel de la enseñanza para ayudar a los estudiantes a apropiarse de estos medios de pensamiento” (Wells, 2001: 49). Debe resaltarse también que el nuevo planteamiento pudo ser generado a partir del diálogo entre ellos mismos y yo como investigadora, hasta que se fueron precisando los primeros comentarios

infantiles que atendían más al sentido común. No hubo gran diferencia entre las respuestas de los dos grupos estudiados de niños, por lo que las representaciones no variaron en los estratos sociales. La diferencia radicó únicamente en que el Grupo 2 manejaba mayor información sobre el tema.

En suma, la construcción compleja proveniente de los dos discursos institucionalizados, no se dio hasta que se estableció el diálogo entre los niños y yo, e incluso entre ellos mismos:

para contribuir de una manera ‘progresiva’ al diálogo en curso, uno tiene que interpretar la aportación anterior en función de la información que introduce y de la postura del hablante hacia esa información, comparar eso con la comprensión actual que uno tiene de la cuestión que se discute y luego formular una contribución que, de alguna manera pertinente, enriquezca la comprensión común alcanzada hasta entonces en el discurso, ampliando, cuestionando o calificando lo que ya se ha dicho (Wells, 2001: 122).

Posterior a ello se les pidió que propusieran alternativas de solución para el problema de los campesinos. Las respuestas fueron desde decir que dejaran en paz a los campesinos, hasta la posibilidad de negociar. En cada respuesta había una reflexión conjunta por parte de todos sobre las consecuencias de implementar la solución propuesta: hubo diálogo en la construcción de una nueva representación.

Cuando no se contextualiza la información los niños recurren como estrategia de recepción a la institucionalización discursiva y esquemas tipificadores, que en este caso se resignifican a partir de dicotomías buenos-malos; orden-desorden, etc. Esto impide una interiorización más compleja de los significados de los discursos, lo que impide, a su vez, la concientización. En este punto Bruner resalta la importancia de las formas de socialización en los niños, ya que éstas los orientan hacia códigos lingüísticos más o menos vinculados con los contextos. La televisión maneja discursos amplios, lo que podría interpretarse como una simplificación de la complejidad de la realidad: “el efecto vulgarizador de la cultura de la pobreza es lo que mantiene al lenguaje vinculado a un contexto, limitado a la experiencia común y restringido a los usos habituales del grupo al que pertenece el individuo” (Bruner, 1988: 122).

Sin embargo, al cambiar el formato discursivo, las representaciones y sus construcciones cambian. En el capítulo de *Los Simpson* que se les transmitió, Homero consigue trabajo como guardaespaldas de un mafioso, sin saber que lo es, pero además descubre un negocio turbio entre el alcalde y el mafioso.

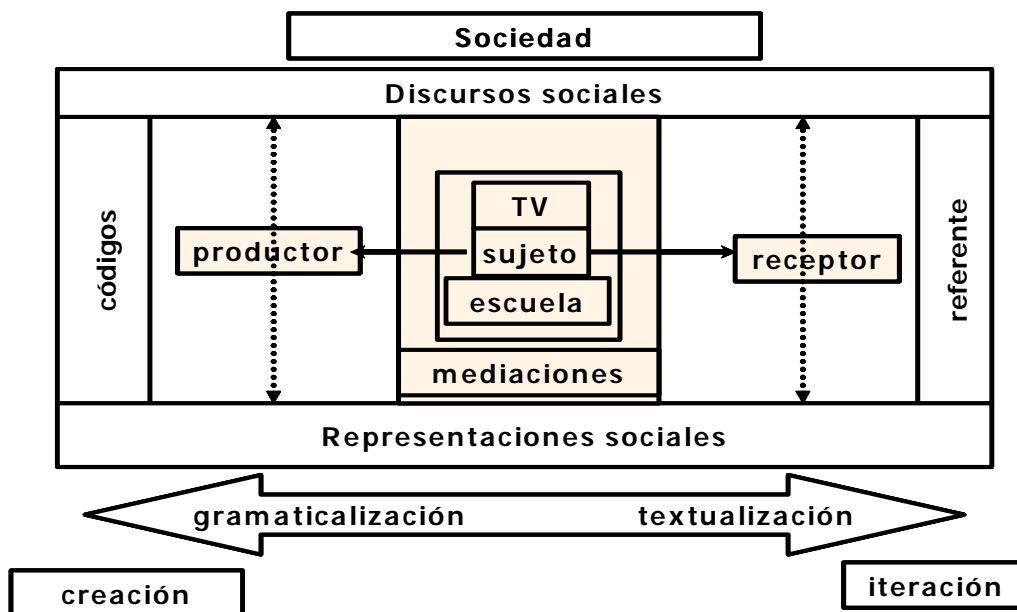
Los niños identificaron a los actantes de manera similar: los policías y el alcalde son los buenos y el mafioso, el malo. Homero siempre es bueno porque actúa de buena fe y no sabe con quién se está relacionando -además, que ingenuamente siempre es el héroe-. Los niños no lograron detectar el acto de corrupción que se presenta³ y, después de la discusión, los roles de los personajes y las representaciones infantiles no cambiaron, como sucedió con la nota informativa.

Para los niños es tajante la diferencia entre los noticieros: verdad, y las caricaturas: ficción, por lo que las representaciones se elevan a los discursos institucionales dicotómicos en éstas últimas: los buenos y los malos. Los buenos están identificados a partir de la cultura subjetivada y las presencias socioculturales: la policía es buena, el alcalde es bueno, Homero es bueno. A pesar de la ironía manejada en la serie, los niños no logran captarla, la recepción de los niños se mueve bajo el hermetismo referencial. La competencia intertextual cobra importancia en la comprensión de las caricaturas, pero también para la formación del pensamiento crítico (ver Esquema no. 5).

La cultura iterativa y la textualización predominante en las caricaturas, y también en las telenovelas, que son las series que más ven los niños, se cristalizan en el momento en que ven el programa e identifican el referente, el cual coincide con roles tradicionales en la sociedad así, la policía y la autoridad están para guardar el orden; en efecto, se subraya la dicotomía de los discursos institucionalizados.

A pesar de que también hubo diálogo y discusión, con el tema de la caricatura, los niños no lograron articular otros discursos sociales con conocimientos escolares para construir un nuevo discurso. La cultura del espectáculo ejemplificada aquí por una caricatura es una representación más fuerte en ellos (ver Esquema no. 6).

Esquema no. 5 Discursos y representaciones



Tal vez por el hecho de ser un dibujo animado, (aunque su contenido esté manejado por medio de intertextos e ironía que los niños difícilmente pueden captar)⁴ les cuesta trabajo comprender la forma en que los discursos culturales y los ficticios se articulan para conformar la trama. El artificio icónico y fantástico de las caricaturas probablemente influye en sus representaciones. Este hallazgo indica la conveniencia de trabajar más en la educación para la recepción.

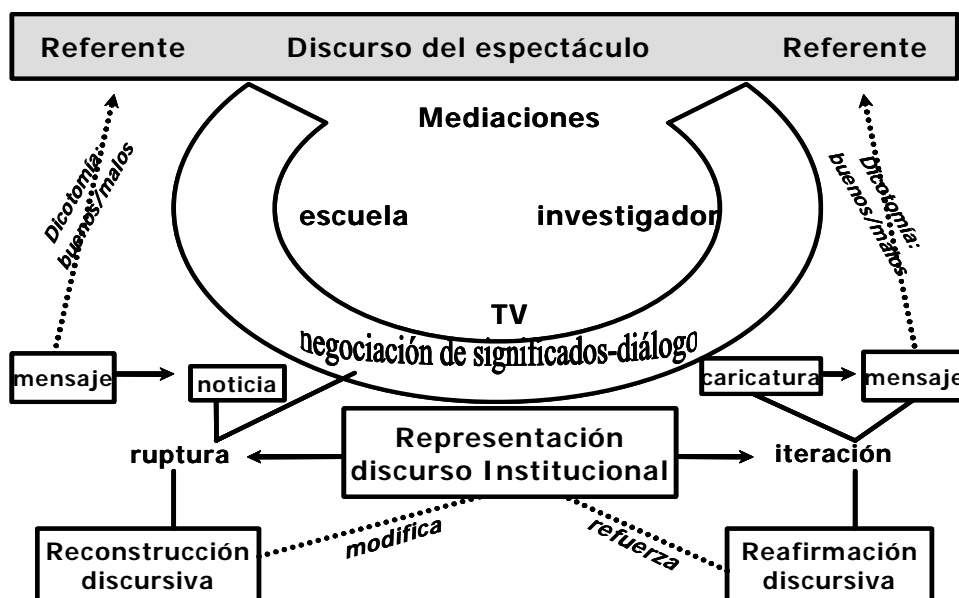
El trabajo de Gavriel Salomon y su teoría del esfuerzo mental, A.I.M.E. (*Amount of Invested Mental Efford*), puede ayudarnos a interpretar esta actitud. Él dice que el esfuerzo mental que realiza el sujeto está mediado por lo que aprende de cada fuente y aunque algunos estudios sugieren la posibilidad de que la televisión es relativamente más fácil de descifrar que la escritura, asumen una postura global sobre los diferentes formatos y programas que se presentan en la televisión, en

³ El mafioso le vende al alcalde leche de rata, más barata que la de vaca, para la escuela pública local. La ganancia económica, por supuesto, es para ambos.

⁴ El capítulo analizado tiene un intertexto muy claro de la película *El Guardaespaldas*, y reproduce situaciones escolares que recalcan problemas dentro de la institución escolar en Estados Unidos, además del acto de corrupción por parte del alcalde, el cual es el tema del capítulo.

cambio, desconocen la manera en que los receptores decodifican y procesan la información y lo que podrían aprender de los programas (cf. Desmond, 1994).

Esquema no. 6 Discurso del espectáculo



Asimismo, la manera en que se construya el mensaje y el género al que pertenezca, determinará las estrategias de recepción para la construcción de sentido y del conocimiento. Este fenómeno es notable en las interpretaciones que los niños realizaron de la nota informativa y del programa de *Los Simpson*. Utilizan estrategias diferentes para interpretar cada uno de los programas analizados. La nota informativa, al ubicarse en el orden de la “verdad” es decodificada relativamente con mayor facilidad, debido a que el sujeto se posiciona directamente en la referencia inmediata que le sugiere la imagen, para interpretar y dar sentido al mensaje: transparencia del medio y menor esfuerzo mental. La referencia lleva a representaciones sociales institucionalizadas que no complejizan la realidad, sino que el sujeto asume posturas dicotómicas, las cuales obstaculizan la crítica sobre los mensajes. Este hecho se refuerza por los comentarios de los locutores, el tiempo que se dedica a la nota, la edición de la misma, etc. son aspectos que colaboran en la construcción noticiosa pero que la mayoría de la gente desconoce. Los televidentes asumen que los noticiarios dicen la verdad. Sin embargo, si se provoca la discusión

en torno a la nota, el referente se reconstruye y se asume una nueva postura, lo que he definido como el nivel de significado personal, mismo que propicia el pensamiento crítico y la toma de posición frente al suceso.

El análisis que realiza Buckingham (2000) sobre el noticiero para niños *Nick News* y sobre la recepción infantil, muestra cómo el formato de presentación de las noticias ayuda a construir una acción política y una retórica de la autoconciencia. Con esto quiero afirmar que no basta considerar el proceso de recepción de los niños, sino también el formato del programa delimita ciertas estrategias para la recepción crítica.

El dibujo animado presentado, a pesar que recontextualiza sucesos de la vida cotidiana, utiliza códigos más retóricos para su conformación, como su formato mismo –caricatura irónica- y la multiplicidad de intertextos que construyen el capítulo visto por los niños. Esto rompe con la afirmación de que la televisión sería un código más fácilmente descifrable, gracias a que dependerán del programa las estrategias de decodificación que deberá emplear el sujeto.

Howard Gardner apunta la diferencia existente entre el proceso de la comunicación visual y el proceso basado en el lenguaje oral, dado que el pensamiento visual y su aprendizaje debe separarse de la lengua; Salomon, por su parte, cree que cada medio produce diferentes maneras de conocer. Por ello, la interrelación entre los diferentes lenguajes para el manejo de sus códigos, una alfabetización múltiple, enriquecería el proceso en la construcción del conocimiento. Sin embargo, también nos alerta sobre la necesidad de desarrollar estrategias de gramática visual, debido a que ésta no se adquiere tan fácilmente como se cree. Principalmente si la sintaxis es de difícil decodificación, como podría presentarse en algunos programas de televisión. El alejamiento de estos códigos propicia la incomprensión del mensaje (cf. Cabero, 2001).

El sujeto tiene que aprender la forma de decodificar y comprender los mensajes televisivos y además, como en caso de los noticieros, tener el antecedente verbal narrado por el locutor. Incluso así, es difícil construir el significado. Creo que esto sucede en *Los Simpson*: las imágenes son rápidas, hay escenas que refieren a

otros textos además de la superposición temporal de escenas que no corresponde a una narración lineal o de antecedente y consecuente. Este fenómeno, para Simone (2000) puede llegar a la iconicidad cero, es decir, a la incompreensión textual. Las imágenes, por lo tanto, se convierten en acciones seriadas mas no en un relato donde se pueda rescatar la anécdota, pero no comprender en su totalidad el texto, que ya se había asentado en líneas anteriores: la ironía, la crítica social, las referencias a distintas situaciones, etc.

Los niños muestran una deficiente competencia intertextual que les permita tender redes de significado más complejas, por consiguiente se ven atrapados en la referencialidad. Rescatan solamente el significado básico o anécdota de la caricatura.

En conclusión, la problematización de los mensajes televisivos no basta para desarrollar el pensamiento crítico en los niños, sino que debe desarrollarse a la par la competencia textual, semiótica e intertextual para producir la concientización sobre los mensajes.

Este análisis hace pensar que el diálogo a partir de referentes comunes, cotidianos, posibilita la construcción de representaciones sociales y culturales que podrían romper o cuestionar los discursos institucionales imperantes. Esto cuando el formato de los programas televisivos y los discursos escolares dan elementos para hacerlo. Los alumnos no tienen gran claridad en los hechos históricos, pero han interiorizado situaciones de justicia social y luchas del pueblo mexicano, lo que quedó de manifiesto en la primera discusión y que puede ampliarse a otras esferas culturales.

Ahora bien, el formato iterativo y textualizado de las caricaturas puede nublar la recepción del mensaje. Las caricaturas reconstruyen sucesos que no pasan en la vida cotidiana. Incluso si la vida cotidiana se ve representada en la caricatura, para los niños pasa a ser un discurso de otro orden.

Si bien es cierto que *Los Simpson* llegó a ser *sui generis* en su momento, también es cierto que por la carga cultural e intertextual, además del tono irónico y

denunciativo de la serie, impide a los niños determinar discursos sociales y mantienen la representación dicotómica entre buenos y malos. El problema será más obvio si los niños no ven otro tipo de programas que cambien el formato iterativo y textualizado. Empero, la caricatura es una de las que preferidas de los niños –que no de las niñas- prefieren. Me inclino a afirmar que es por la trasgresión de reglas sociales y por la semejanza con situaciones cotidianas. ¿Podríamos pensar en que la caricatura les llama la atención por cierto discurso de resistencia hacia la autoridad? Habría que analizarlo.

En este sentido, la escuela tiene una gran responsabilidad en la construcción de pensamiento crítico y en la práctica del diálogo para la formación de nuevas representaciones en los niños. Este análisis resalta la importancia de la intervención de los adultos en la construcción de representaciones.

3. Otra forma de ver televisión

Si seguimos los planteamientos ya descritos, y con base en el trabajo empírico, es indiscutible y urgente replantear la televidencia. No existe problematización en las prácticas educativas en cuanto al uso de los medios en el aula. Los noticieros y las caricaturas no problematizan por sí mismos, o por el análisis de contenido como se propone en los libros de español de primaria, sin embargo, la interacción entre los sujetos puede propiciar otro acercamiento al problema.

Cada vez más, la televidencia es una actividad solitaria que refuerza un aprendizaje elemental, simple y superficial que redunde en las competencias comunicativas de los niños y en estructuras cognitivas. El apoyo de los padres y de los maestros para superar este nivel es indispensable. Como se pudo observar, hay que pasar del realismo nominal a una simbolización, la cual colabore en la construcción de la realidad interna y externa del sujeto, como una forma de distanciamiento. Es necesario superar el aprendizaje bajo un mínimo esfuerzo mental propiciado por la estructura y contenidos iterativos para pasar al aprendizaje por medio de experiencias y situaciones múltiples tales como la intertextualidad, el tejido

de redes de significado, y trascender los planteamientos dicotómicos, los cuales no propician un pensamiento crítico.

En este sentido, el uso de la televisión como medio tecnológico debe superar el principio de la repetición o reafirmación de conocimientos para pasar a ser un punto de referencia que desarrolle nuevas representaciones sociales –ruptura con la cultura redundante-. Para ello tendrá que visualizarse como una institución socializante que contribuye además en la construcción de estructuras cognitivas. El distanciamiento es un proceso que permite la problematización de los contenidos televisivos, mayor esfuerzo mental y la concientización, es decir, proporciona la facilidad para pensar críticamente sobre el medio.

Capítulo 10

La construcción de la gramática visual para el desarrollo de la competencia comunicativa

Capítulo 10

La construcción de la gramática visual para el desarrollo de la competencia comunicativa

Las competencias comunicativas no sólo abarcan el ámbito lingüístico, sino también el de las imágenes. Y precisamente por ello me interesa analizar cómo los niños codifican y decodifican imágenes, con los discursos sociales más amplios como marco de referencia. Para acercarme a dichas competencias, se diseñaron dos actividades: la lectura de imágenes para la construcción de una narración, y la escritura de un guión muy breve de una caricatura o serie de televisión. Ambas actividades fueron individuales con los 20 sujetos de investigación del presente trabajo. Los resultados entre los niños de los dos grupos fueron similares. En las siguientes líneas se describe el proceso.

La consigna fue: ve las fotografías y dime la historia que relatan. En 19 de los 20 niños estudiados se nota ausencia de reconstrucción discursiva. Cuando se les mostraron las imágenes, su discurso se centró en la descripción aunque las fotografías pueden articularse para construir una historia (ver Anexo no. 6). En este ejercicio, pude detectar que la dificultad radicó en la construcción de una historia en torno a las imágenes. La articulación de un código (visual) con otro (contar una historia) me permitió apreciar la deficiente actuación en las distintas competencias comunicativas. ¿Cómo están interpretando entonces las imágenes los niños? ¿La interpretación que generan, permite la construcción de nuevos significados, es decir, de un nuevo discurso?

Cuando se les muestran las fotografías a los niños teóricamente parten del significado referencial de la imagen: el propósito fue que los niños construyeran una nueva gramática que sirviera como estructura de una nueva narrativa de la imagen (su historia), a la cual no lograron llegar. En este punto, la resignificación discursiva implicaría la articulación entre la imagen (referencia) e historia (narración) y asignarle un nuevo significado.

Las construcciones de los niños iban de la mera descripción de las fotografías (descripción denotativa del referente) a la construcción de historias que no tenían

mucho que ver con lo que las imágenes contaban (connotación de la imagen) incluso algunos niños inferían los pensamientos del personaje y le atribuían acciones que no aparecen en las imágenes. Si bien es una construcción creativa, no se articula con la imagen.

De este ejercicio pueden extraerse las siguientes conclusiones

1. La lectura de la imagen no es solamente referencial, sino que el receptor va construyendo otras historias además de agregar inferencias en torno a la narrativa de las imágenes mismas, pudiendo interpretar esto como una connotación de la imagen.
2. La dificultad que tuvieron los niños por hacer coincidir una historia en torno a imágenes ya establecidas de antemano señala la deficiente competencia en la articulación de distintos códigos para la construcción de sentido.
3. Los marcos de referencia de los niños, así como las diferentes mediaciones de cada individuo y de su grupo social se constituyen como estructuras para la escritura de los cuentos, así como en la construcción del guión (punto siguiente), sucede lo mismo con las fotografías. Aquí los niños se agruparon en torno a dos ejes: a) La descripción denotativa-referencial de las imágenes y b) la construcción connotativa de una historia sin articulación con los sucesos narrados por las fotografías.

Ante este resultado y el de la nota informativa (ver Capítulo 9), no se puede seguir afirmando que las imágenes hablan por sí solas, sino que es indispensable un entrenamiento para su interpretación, producción y coordinación de diferentes códigos de comunicación. Además los niños pudieron ver por un lapso de tiempo considerable las imágenes fijas, pero cuando se está frente a estímulos audiovisuales tales como los de la televisión o el cine, la fugacidad de las imágenes y del mensaje mismo se diluyen por la velocidad de la emisión motivo por el cual es conveniente enfatizar el desarrollo de la competencia comunicativa para la crítica y la reflexión de la imagen y para la producción de códigos articulados.

Lo mismo sucede cuando les pedí que construyeran un guión para un dibujo animado o serie de televisión. Sus producciones repitieron las anécdotas de las telenovelas: ricos y pobres. Los personajes oscilan entre los ricos bondadosos y guapos y los pobres buenos y honrados. Su historia tiene formato de telenovela y se

rescatan escenarios en el extranjero, en países lejanos y con personajes ricos. Indudablemente estamos hablando de una estructura de telenovela.

Su competencia semiótica es alta en el sentido que las tramas están perfectamente ambientadas a la acción que están planteando, por ejemplo, presentan una situación dramática en la oscuridad, con lluvia, en el mar. Las situaciones de mayor angustia o el clímax, puede darse en ambientes cerrados o abiertos, todo depende del lugar en donde se encuentren los personajes. En las producciones infantiles el lugar cerrado genera expectación, el lugar abierto, drama.

Sólo una de las niñas del Grupo 2 genera una ruptura en la trama a través de la caracterización de los personajes ricos y pobres con matices en su personalidad, como realmente somos los humanos. Sin embargo el ambiente no abandona el *glamour* y los países extranjeros.

En ambos grupos predomina el uso de estructuras iterativas y el dominio de la semiótica correspondiente, sin embargo, existe cierta dificultad para crear nuevas historias.

Entre los acontecimientos narrados en los guiones no se percibe mayor abstracción de la realidad; se muestra una relación referencial entre la situación narrada y la vida cotidiana de los niños. No encontré una subjetivación que permita producir textos más creativos y de ruptura. Las mediaciones no cambian la perspectiva de los sujetos, sino que funcionan como estructura estructurante de la estructura social más amplia y cercana a los niños lo que me orienta a pensar en representaciones sociales institucionalizadas por relatos televisivos. Para alcanzar el pensamiento crítico las interacciones entre los niños y los adultos que los rodean tienen que cambiar: "...las audiencias establecen relaciones específicas de diferencia entre las estructuras del contenido y sus repertorios de interpretación disponibles. Los agentes interpretativos establecen una diferencia y producen un significado *situado*" (Jensen, 1997: 50). Sus repertorios de interpretación, basados en su experiencia televisiva, sujetan la reconstrucción discursiva a los marcos estructurares

ya dominados y conocidos por los niños, También determina sus gustos por ciertos programas e inhibe la posibilidad de alcanzar un nivel de significado personal.

Las representaciones construidas por los niños, por lo tanto, se ubican en esferas de dominación y legitimación del discurso televisivo que a su vez, recontextualiza discursos sociales más amplios.

En la dimensión del sujeto las competencias comunicativas –en este caso las semióticas- se subyugan a estas esferas de dominación y legitimación, lo cual impide su desarrollo, las anquilosa. En este sentido, se impone el desarrollo de las competencias comunicativas con la *videoización* como vertiente para la enseñanza de la lengua materna. Este planteamiento supone un equilibrio entre la interacción social del sujeto y su proceso de producción, análisis y reconstrucción discursiva.

Capítulo 11

La enseñanza del español en el nivel básico: el Plan '93

Capítulo 11

La enseñanza del español en el nivel básico: el Plan '93

En el siguiente apartado se presenta un análisis de la enseñanza del español en México para comprender y argumentar la conveniencia de adoptar un nuevo enfoque en las estrategias de enseñanza de dicha área. Es necesario hacer un alto en este punto, ya que es el cuestionamiento de las formas de enseñanza de la lengua materna el que ha dado pie a mi trabajo de investigación. Este análisis que se muestra aquí servirá de base para comprender, en la última parte de esta tesis, la propuesta pedagógica resultado del trabajo empírico presente.

1. Modernización educativa: funcionalismo comunicativo

La Reforma Educativa de 1993-1994 tuvo como finalidad actualizar los métodos didácticos y contenidos de los programas anteriores, además de dar continuidad a los diferentes niveles de educación obligatoria: preescolar, primaria y secundaria.

El documento curricular que rige actualmente a la educación básica es producto del proceso de modernización educativa, iniciado en nuestro país desde 1989, y cristalizado en 1992 bajo la dirección de Ernesto Zedillo como secretario de Educación Pública, en respuesta de la política neoliberal-tecnocrática del periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari. Como es obvio, el enfoque educativo que rige a este diseño curricular retoma políticas y lineamientos educativos internacionales que buscan legitimar y operar exitosamente el nuevo orden mundial. Así, los planes y programas de educación básica tienen como eje el desarrollo de competencias y el regreso a los saberes básicos: los lenguajes y habilidades cognitivas¹.

La situación que envuelve los principios y la lógica de la construcción del programa se hacen explícitos en el documento:

...las transformaciones que experimentará nuestro país exigirán a las nuevas generaciones una formación básica más sólida y una gran flexibilidad para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente. Estas transformaciones afectarán distintos aspectos de la creatividad humana: los procesos de trabajo serán más complejos y cambiarán con celeridad; serán mayores las necesidades de productividad y al mismo tiempo más urgente...

¹ En la educación superior se inicia la departamentalización como forma de organización básica, copia de universidades norteamericanas que responde a modelos neoliberales y neopositivistas de organización del conocimiento.

la vida política será más plural... la capacidad de seleccionar y evaluar información transmitida por múltiples medios será un requisito indispensable en todos los campos. (*Plan y programas de estudio*, SEP, 1993: 9-10).

En cuanto a los propósitos del *Plan y programas* se resumen de la siguiente manera:

estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente... que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión... bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales. (*Plan y programas de estudio*, SEP, 1993: 13).

Este planteamiento es claro en su referencia al conocimiento y a su reflexión, pero olvida la trascendencia social de los conocimientos. Giroux (2003) caracteriza este acercamiento educativo como parte de la ideología instrumental. En ella, la teoría y el conocimiento están subordinados a la eficiencia y al dominio técnico, valorados por su utilización y aplicación práctica (tecnocracia). Esta ideología instrumental acuñó los sistemas de instrucción basados en competencias, pensados desde 1919 por algunos teóricos (Bobbitt, 1918, Charters, 1923; Sneedem, 1921 cit. por Giroux, 2002). Las competencias permiten el desarrollo de ciertas habilidades para la resolución de problemas, se basan en sistemas de objetivos y facilitan la homogeneización de las enseñanzas (contenidos y habilidades) pero, lógicamente, no introduce elementos para generar procesos de transformación, creatividad y resistencia.

Específicamente en el área de español, el *Plan y programas* (en adelante Plan '93) asienta que una de las funciones de la escuela primaria es la alfabetización de los educandos, esta alfabetización debe convertirlos en usuarios reales y no potenciales de la lecto-escritura, dentro de contextos determinados. Lo anterior lo entiendo como la utilización de la lengua fuera del aula, en situaciones reales: ser competentes en el uso de la lengua materna.

En este sentido, se hace necesario incorporar actividades renovadoras a la escuela que promuevan la lectura y la escritura. Enfatizar la comprensión y construcción de los textos posibles para distintos tipos de situaciones comunicativas y personales (escolares y extraescolares) sería, sin duda, un objetivo bien recibido (Waldegg, 1995: 272).

A lo largo de la historia moderna de la enseñanza de la lengua materna, la mayoría de los programas "no han tomado en cuenta las necesidades ni la competencia cognoscitiva y lingüística de los destinatarios" (Waldegg, 1995), por lo que las investigaciones en el área se centran en los conocimientos y habilidades de los alumnos sobre sus procesos de aprendizaje; por otra parte se encuentra el diseño de nuevas estrategias de intervención pedagógica. Y ello puede verse plasmado en el Plan '93.

En lo que respecta a la investigación en esta área, y que ha servido para el diseño del actual Plan es la preparación docente que rescata las nuevas propuestas didácticas de Kalman y De la Garza (1993) en esta área. La preparación y actualización se da principalmente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Secretaría de Educación Pública (SEP): "Dichos trabajos pretenden proporcionar al maestro elementos teóricos y prácticos sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita, con el fin de incidir en su práctica pedagógica". (Kalman y de la Garza, 1993: 279).

Finalmente, la vinculación –gracias a la lingüística aplicada- de las teorías lingüísticas y las ciencias de la educación, ha posibilitado el diseño curricular y el desarrollo de didácticas específicas para la enseñanza de la lengua. En el Plan '93, el resultado de este trabajo es el llamado enfoque comunicativo-funcional para la enseñanza de la lengua materna.

Según el *Plan 93* el enfoque de la enseñanza del Español da un cambio radical. De basarse este eje curricular en la lingüística y la gramática, ahora su enfoque es comunicativo. En una revisión de las actividades del programa año por año, se encuentra que la lengua escrita y oral se inserta en la escuela como parte natural del desenvolvimiento de los alumnos, así como parte de su vida cotidiana. Se incorporan juegos, la lectura y el desarrollo de la expresión oral como herramientas para su futuro desenvolvimiento escolar y cotidiano. Por otra parte, se toma en cuenta el contexto socioeconómico de los niños, ya que éste influye en su desarrollo lingüístico. Esta nueva perspectiva guarda bastante similitud con los modelos españoles y argentinos implementados algunos años antes.

La nueva organización del Plan '93 agrega más horas de trabajo en el área de español: en primero y segundo tiene un total de 360 horas anuales, con un

total de nueve por semana; de tercero a sexto, un total de 240 horas anuales con 6 semanales. La clase de español es el área que más horas tiene asignadas. Se pretende que en los dos primeros años, el niño logre una alfabetización firme y duradera, y en los demás adquiera habilidades para la práctica de la lengua en combinación con otras actividades comunicativas.

El propósito de los programas de español es “propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita” (*Plan y programas de estudio*, SEP, 1993: 21).

El enfoque de trabajo se resume en los siguientes puntos²:

“1o. La integración estrecha entre contenidos y actividades” (p. 21). El objetivo es la integración de las capacidades lingüísticas y los temas de la asignatura, para que la enseñanza se dé de forma natural, por ejemplo, la gramática y la ortografía se integran a la práctica de la lectura y escritura.

“2o. Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y escritura” (p. 21). El maestro podrá utilizar cualquier método que le parezca adecuado para enseñar a leer y escribir.

“3o. Reconocer las experiencias previas de los niños en relación a la lengua oral y escrita” (p. 22). Se toman en cuenta los estímulos sociales y familiares para que el niño comience a leer, por lo cual el maestro puede tomarse hasta dos años para la enseñanza de la lecto-escritura.

“4o. Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua y en todas las actividades escolares” (p. 22). Utilizar la lengua en varias asignaturas y en diferentes contextos.

“5o. Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo” (p. 22). Intercambio de ideas entre los alumnos, elaboración, revisión y corrección de textos grupalmente para enriquecer las experiencias individuales.

La organización de los programas de Español se da en torno a cuatro ejes: lengua hablada; lengua escrita; recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

Estos cuatro ejes se integran en situaciones comunicativas permanentes: enriquecimiento de la biblioteca, lectura libre, audición de la lectura, redacción de textos, revisión y corrección de los propios textos, elaboración de álbumes y periódicos, escenificación de cuentos, obras de teatro y juegos. También se habla de desarrollar la competencia que corresponde a cada uno de los ejes mencionados.

En este modelo de trabajo, no están divorciadas la gramática, el enfoque lingüístico y el comunicativo, pero aquellos quedan en el nivel de la reflexión sobre la lengua para la competencia comunicativa y apreciación estética. No se incluye el aspecto crítico.

Las disciplinas utilizadas para la elaboración del nuevo Plan '93 en el área de español como primera lengua en nuestro país, son la psicolingüística y sociolingüística. Los modelos de dichas disciplinas son tomados de la gramática generativo-transformacional de Chomsky; modelos estructurales y funcionalistas; modelos discursivos y socioculturales, así como los interconductuales.

Henry Giroux (2003) conceptualiza tres categorías sobre las ideologías para el análisis de la alfabetización: 1. la ideología instrumental, 2. la ideología interaccionista y 3. la ideología reproductiva³ las cuales se expondrán brevísimamente como marco explicativo del análisis del Plan '93.

1. La ideología instrumental responde al positivismo en la filosofía, al conductismo en la psicología y a la teoría tylerina en la educación. En la alfabetización, predomina la conveniencia del dominio de las estructuras gramaticales; la legitimación del discurso por medio de la lengua nacional estándar; la lectura de las grandes obras; habilidades para la escritura y apropiación de conocimientos y habilidades predefinidos. Esta ideología no toma en cuenta los antecedentes y el capital cultural de los alumnos. Es bajo esta perspectiva que se acuña el concepto de alfabetización funcional

² Las citas siguientes pertenecen al *Plan y programas de estudio* de la SEP, por lo cual sólo se pondrá la página.

³ Es cierto que el término ideología está desgastado, tanto semántica como conceptualmente, sin embargo, considero que esta categorización es sumamente útil para el análisis de la alfabetización dentro del *Plan '93*.

(para un uso práctico, legitimado y para la incorporación exitosa del individuo en el mercado laboral).

2. La ideología interaccionista por su parte, considera el aprendizaje como la interacción dialéctica ente la persona y el mundo objetivo. El conocimiento es una construcción social y se preocupa por la manera en que los estudiantes construyen el significado. Dentro de la alfabetización, la lectura es un proceso intelectual. Se resalta la lectura de comprensión para el desarrollo de nuevas estructuras cognitivas y la comprensión de estructuras más complejas. Utilizan a Piaget como marco teórico de referencia.
3. Finalmente, la ideología crítica reflexiona sobre cómo un sistema social se reproduce a sí mismo y cómo se constituyen ciertas formas de subjetividad dentro de tal contexto. La alfabetización crítica. Por su parte, se basa en la alfabetización como la posibilidad de producir cultura por medio de la reflexión crítica y la acción social. Giroux basa su reflexión en la alfabetización crítica de Freire, quien usa el capital cultural de los oprimidos para darle autenticidad a las voces y modos de conocimiento así como para negociar significados.

Freire también habla de la posibilidad de la alfabetización como actividad emancipatoria en el grado que proporcione a las personas las herramientas para decodificar su realidad, comprender las relaciones de dominación existentes en sus experiencias más inmediatas. El objetivo de la alfabetización crítica es comprender por qué se producen prácticas de resistencia; reconocer lo que la sociedad ha hecho de los sujetos; reconstruir y analizar condiciones para la reflexión y la acción crítica.

Ahora vayamos nuevamente a nuestro objeto de análisis. El origen del Plan '93, desde una visión simplista y reduccionista podría decirse que se ubica en la perspectiva de la ideología instrumental. Pero si le rascamos un poco al enfoque pedagógico se encuentra un diseño curricular interaccionista. Indiscutiblemente no encontramos una ideología crítica.

Así como en las sociedades conviven varias formas de organización social y económica, en la educación pueden coexistir varios enfoques teóricos, epistemológicos y pedagógicos simultáneamente, es el caso del actual Plan '93.

El enfoque comunicativo de la lengua, a pesar de que es nuevo en la sociolingüística, -no así en otras áreas del conocimiento- embonó perfectamente con las nuevas políticas educativas establecidas por los distintos organismos internacionales: UNESCO, OCDE, BM. Un ejemplo de ello es la actual tendencia a realizar el llamado currículum por competencias. Esta nueva directriz centra su pedagogía en el estudiante. Si se retoman las ideologías propuestas por Giroux, se puede afirmar que tanto la ideología instrumental como la interaccionista están presentes en el Plan '93. La acomodación y superposición de las dos perspectivas teóricas y pedagógicas hacen que la operación curricular sea más compleja. Por lo general, los maestros se quedan en el nivel operativo de los objetivos del plan, centran su atención en las actividades pedagógicas y en su práctica docente, reproducen dicha superposición de ideologías y pedagogías.

Empero, las competencias comunicativas no son la solución. William H. Walcott (2001), afirma que el concepto omite planteamientos como la creatividad y la importancia de la estructura de la lengua tal y como aparece en la teoría de Chomsky:

El enfoque comunicativo es partidario de perseguir el siguiente objetivo importante: ayudar a los aprendices a producir lenguaje como el rasgo central en su interacción social con el propósito de realizar tareas, las cuales son importantes o esenciales para su existencia diaria. La base principal para realizar este objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual es presentada como la capacidad del lenguaje más representativa de los alumnos, incluso más que la competencia lingüística de Noam Chomsky (Walcott, 2001, la traducción es mía).

Así, tanto conceptual como prácticamente, la lengua vuelve a convertirse en fundamental para la conceptualización y la ontología de las competencias comunicativas. La crítica de Walcott, al parecer, se centra en el término comunicación:

Hymes habla de una competencia la cual integra actitudes y valores respecto al lenguaje y otros códigos de comunicación. Aquí se hace referencia a 'factores sociales' los cuales él ejemplifica como aspectos productivos positivos del compromiso lingüístico en la vida social: hay reglas de uso sin

las cuales, las reglas de la gramática serían inútiles (Walcott, 2001, la traducción es mía).

El área de español trata de equilibrar estos dos aspectos: se trabaja sobre las interacciones sociales para el uso de la lengua (actuación) y se pretende, además, desarrollar habilidades de metacognición sobre la lengua: gramática, sintaxis y ortografía. Pero el rescate de las variantes lingüísticas, la lectura y la actuación en contexto no aparecen. Lo anterior sirva para recalcar la necesidad de encontrar un equilibrio entre las actividades meramente operativas y metalingüísticas y la concientización del sujeto para que logre la lectura crítica de la realidad⁴.

El Plan '93 oscila entre el desarrollo de nuevas estructuras y la incorporación de situaciones cercanas a los niños para que rescaten la funcionalidad y lo afectivo del texto. Los textos y las actividades del libro de texto de español se convierten en los catalizadores y organizadores de ideas y emociones por medio del código escrito. Justamente se legitiman prácticas y discursos hegemónicos –de forma mucho más sofisticada, por supuesto- de la lengua estándar, de la literatura, del lenguaje de los medios, por ejemplo. Se refinan las prácticas por el tinte constructivista de fondo que rige el aprendizaje y la adquisición del conocimiento: dialéctica entre la persona y el mundo y la construcción social –colectiva- del conocimiento, lo que nos lleva a la enseñanza

⁴ “Se discute frecuentemente que la función del lenguaje es la comunicación, éste es su ‘propósito esencial’ para posibilitar que las personas se comuniquen entre sí. También es discutido ampliamente que sólo por atender dicho propósito esencial podemos darle sentido a la naturaleza del lenguaje. No es fácil evaluar este argumento. ¿Qué hace que se diga que el lenguaje tiene un ‘propósito esencial’? Suponga que en la tranquilidad de mi estudio pienso sobre un problema, uso el lenguaje, incluso escribo lo que pienso. Suponga que alguien habla honestamente, más cercano del sentido de integridad, completamente conciente que su público se negará a comprender o siquiera considerar lo que está diciendo. Suponga una charla informal dirigida con el único propósito de mantener relaciones amistosas casuales, sin una preocupación particular hacia el tema. ¿Son estos ejemplos de ‘comunicación’? Si lo son, ¿qué debemos entender por ‘comunicación’, en ausencia de un público o con un público que de ninguna manera responde, o sin intención por transmitir información o cambiar su creencia o actitud? (Chomsky, 1980, cit. por Walcott, 2001, la traducción es mía).

centrada en el sujeto. Las competencias comunicativas propician la comprensión y producción de *textos contextualizados* y no de la *contextualización textual*⁵.

Con esta reflexión se aprecian las otras funciones del lenguaje que no se centran en lo pragmático solamente. La importancia de incluir en la enseñanza de la lengua la autorreflexión (conciencia) le restablece a ésta su posibilidad de abstracción y reflexión sobre la realidad. Aquí es donde se puede incluir la pedagogía crítica. Es relevante establecer un puente entre el desarrollo de la lengua (competencia lingüística y la competencia comunicativa) y la interacción social comunicativa lo que permite abarcar la estructuración de la lengua para la conformación del pensamiento, así como el uso de la lengua dentro de contextos específico.

La función del lenguaje no es sólo la comunicación, sino que van incluidas formas de pensar y de organizar el pensamiento. Incluir a las competencias comunicativas en contextos de interacción, no necesariamente colabora en la constitución del pensamiento crítico. La actuación implica relación *con* y *en* una situación determinada; sin embargo, el proceso dialógico inmiscuye otras actividades como la estructuración del pensamiento, la argumentación, habilidades lingüísticas y pragmáticas, la tolerancia, la ética, etc. actitudes que no necesariamente son elementos comunicativos, pero sí importantes para la construcción crítica del sujeto. Freire resuelve este vínculo entre la comunicación y la reflexión con el concepto *concientización*.

2. De la gramática a la comunicación

La enseñanza de la lengua materna ha pasado de la enseñanza de la gramática, lo que se puede definir como una enseñanza metacognitiva para el análisis y la reflexión sobre la lengua, a la enseñanza de la lengua en su contexto social. Y aunque este ha sido un gran avance, todavía falta que se incluya el aspecto crítico y social de la lengua en la enseñanza, dicho aspecto permitirá que el estudiante adquiera una posición crítica frente a su entorno, así como que se construya un nuevo concepto de ciudadanía y democracia centrado en el

⁵ Se volverá sobre este concepto en la propuesta pedagógica, ya que es un concepto fundamental acuñado para esta investigación.

individuo. La alfabetización, en su sentido más amplio ayudará a “Leer el mundo” como diría Freire, aquí radica la relevancia de este trabajo.

Si bien es cierto que se incluye a los medios de comunicación en diferentes programas de lengua materna en algunos países, también es cierto que se incluyen como insumo para el trabajo de contenidos, y no como un enfoque crítico hacia los medios (la mayoría de los casos se hace análisis de contenido de los medios, mas no se enseña al niño a tomar una postura crítica ante ellos, lo que para mí implicaría la actuación). O viceversa, se adoctrina a los niños pero no se les explica cómo analizar y criticar.

En la educación para los medios, la opción para la enseñanza crítica de los medios, es una línea de trabajo bastante desarrollada en otros países, principalmente del primer mundo, pero todavía se encuentra fuera de la escuela (y tal vez deba quedarse donde está), pero lo interesante sería que se incluya esta visión dentro de la educación primaria, y no sólo en la clase de lengua, sino transcurricularmente.

Por lo tanto, trabajar con competencias comunicativas en los niños podría ayudar a incorporar pensamiento crítico en ellos, aunque el mismo concepto sea limitado en su alcance. No obstante deberán explorarse las diferentes vetas que pueden desarrollarse a partir de este concepto. Este es el reto de la presente investigación.

Los enfoques en la enseñanza de la lengua, a final de cuentas, pueden ir y venir. Sin embargo, mientras no se piense en la enseñanza de la lengua como una posibilidad para la subjetivación de la realidad, lo que propicia el pensamiento crítico, así como para la exteriorización para la construcción de la ciudadanía, la enseñanza de la lengua será predominantemente funcional.

Capítulo 12

La pedagogía crítica, una opción para la liberación

Capítulo 12

La pedagogía crítica, una opción para la liberación

...cuando los niños aprenden a emplear con eficacia la función de planificación de su lengua, su campo psicológico cambia de una manera radical.

Lev Vygostky

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores

1. La pedagogía: desde la etimología

Me gustaría comenzar este apartado apuntando la definición etimológica de la palabra pedagogía, aun cuando estoy de acuerdo con Lyons (1997) cuando subraya que un término no puede adquirir su significado por la definición etimológica (falacia etimológica), sino por su uso. Sin embargo, al retomar la etimología de *pedagogía* y contraponer sus raíces con su uso, ayuda a fundamentar la argumentación en torno a la perspectiva pedagógica que quiero asumir a lo largo del presente apartado.

Pedagogía viene de las raíces griegas *παις* (*pais*) niño, y *αγο* (*ágo*), conducir, educar. La palabra *παιδαγωγία* (*paidagoguía*) se derivó originalmente de *paidagogos* quien era el esclavo que conducía a los niños con el maestro. La pedagogía, posteriormente pasó a ser el arte de educar a los niños. El acompañamiento, el arte y la esclavitud son palabras que quiero rescatar. La pedagogía contiene, desde sus orígenes su propia construcción y negación dialéctica: el arte, aquello que nos permite erigirnos como seres humanos y la esclavitud, de la cual deseamos escapar. Curiosamente el esclavo era el *pedagogo*. Por extensión semántica, pasa esta función al maestro. El pedagogo entonces, debe considerarse como un acompañante del niño en el camino para alcanzar el arte: la humanización¹. Desde esta dimensión humana y liberadora entiendo a la pedagogía.

Ya con Durkheim se puede asignar a la pedagogía el carácter práctico: la considera como una “teoría práctica” de la educación. El *Diccionario de las ciencias de la educación* la define como “*un esfuerzo de reflexión sobre la práctica pedagógica* [las cursivas son de los autores]” (p. 1078). La pedagogía también es definida por este diccionario como la reflexión sobre la educación.

Las pedagogías con “apellido” brotaron desde principios del siglo pasado. Actualmente se escucha hablar de pedagogía ambiental, operatoria, comparada, experimental, social, etc. sin embargo, la pedagogía crítica está ausente de dicho diccionario². La pedagogía crítica es una forma de trabajo, hasta cierto punto marginal, a pesar de ello permite conformar marcos de referencia más amplios que omitan los dualismos y el funcionalismo en la práctica educativa.

2. Pedagogía crítica: articuladora de la liberación

Para mí, tanto la práctica de la educación, como la reflexión sobre la misma son dos dimensiones de la pedagogía que se complementan y construyen un proceso dialéctico cuyo fin es la liberación del individuo.

Las primeras conceptualizaciones que se anotaron en un inicio, me ayudan a resaltar que la práctica educativa dentro de instituciones escolares durante varios siglos, ha llevado a los teóricos a cuestionarse sobre la teleología, la epistemología, la filosofía, la ontología de las formas de enseñar la cultura, los ritos, comportamientos, la ciencia. Lo anterior también se torna en un problema desde que los teóricos rescataron la importancia de la educación informal, la que se da principalmente en el seno familiar, así como en el grupo de pares más cercanos al niño. Cada pedagogía toma en cuenta por lo menos la filosofía, la teleología y la práctica de la educación.

Bernstein define la pedagogía como “un proceso sostenido por el que alguien adquiere nuevas formas o desarrolla formas existentes de conducta, conocimiento, práctica y criterio de alguien o algo que es considerado un proveedor y evaluador apropiado. Apropiado, o bien desde el punto de vista del adquiriente, o bien desde el punto de vista de los dos” (Bernstein, 1999: 259). Esta definición agrupa tanto las prácticas educativas como la teleología de las

¹ Esta reflexión tomó como base el *Diccionario de las ciencias de la educación*. (1995). México: Aula Santillana.

² La perspectiva crítica de la educación, por su tinte político e ideológico, frecuentemente se encuentra la margen de los recortes conceptuales de las ciencias de la educación. Para ilustrar: el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* ofrece 16 entradas sobre diversas pedagogías, pero ninguna para la pedagogía crítica. Brinda una entrada sobre la pedagogía socialista con una relación léxica hacia **Marxismo, socialismo y educación**. Ahí se rescatan sucintamente los principios básicos de la teoría económica de Marx y las pocas reflexiones que realizó en trono a la educación. No aborda la pedagogía.

mismas considerando al maestro y al alumno dentro de la adquisición y el desarrollo del proceso educativo.

La pedagogía crítica toma como base los principios de la teoría crítica para su conformación. La escuela de Frankfurt asigna otra dimensión al análisis marxista. Se ha dado a la tarea de incursionar en dimensiones micro de la sociedad, tales como las representaciones y las subjetividades de los individuos. De ahí resumo los siguientes principios para fundamentar la pedagogía crítica (cf. Giroux, 2003):

- El pensamiento dialéctico como forma de abordar la realidad. Pensar sobre el pensamiento mismo no es una actividad ociosa, sino que concede la práctica de la reflexión para reconocernos en nuestra historicidad y en relación con los otros.
- Concientización. La reflexión sobre el pensamiento colabora para que el individuo alcance un mayor conocimiento de sí mismo; que reconozca su postura en el mundo y con el mundo. Este conocimiento contribuye en su proceso de liberación.
- El conocimiento de la realidad y el entorno del individuo obliga a la acción transformadora. Cuando se tiene una reflexión crítica de la realidad, además de una problematización de la misma el individuo busca nuevas formas de relacionarse con su entorno. Éstas le permiten una nueva forma de relacionarse con la realidad.
- La conciencia es un grado más del conocimiento, es el saber que está ahí pero no de forma determinista, sino para transformar la realidad. Dicha conciencia produce el deseo de construir sociedades nuevas, más libres y democráticas, así como nuevas y distintas formas de relación humana.
- La cultura es un concepto indispensable en la teoría crítica, ya que como producto social, rige las relaciones entre los sujetos, las prácticas culturales legitimantes y la construcción de formas de dominación o de resistencia. En la práctica de la cultura se gesta la construcción de significados así como representaciones sociales de los individuos y de las instituciones; y

es precisamente desde ahí que se pueden generar los procesos de conocimiento, concientización, transformación y resistencia.

3. Ejes de la pedagogía crítica

Los principios anteriormente escritos, resumen algunos de los criterios epistemológicos, teóricos y metodológicos que sustentan los estudios críticos en diferentes disciplinas. En la educación, la corriente crítica está representada principalmente por Giroux, McLaren, Freire, Apple, Jackson, Bernstein, entre otros. Por otra parte, se encuentran los autores que aportan marcos de referencia para explicar la construcción de representaciones, el uso del lenguaje y el desarrollo de las competencias comunicativas.

Es labor del investigador realizar como ejercicio cognoscitivo la construcción de puentes y de redes que ayuden a abordar un objeto de estudio interdisciplinariamente. La teoría resultante del trabajo empírico de Vygotsky, Bernstein, Bourdieu, Bajtin, Wells, Bruner, Hymes, Gumperz, Berger, Luckmann, entre otros, me ayudó a interpretar y comprender mi propio trabajo empírico; las aportaciones de Vygotsky y sus seguidores me guiaron para conceptualizar la práctica pedagógica dentro de un contexto social en el que tiene lugar la reproducción-producción cultural. Por su parte, las reflexiones de los teóricos críticos de la educación me permitieron establecer jerarquizaciones y clasificaciones para el análisis crítico de mi objeto de investigación.

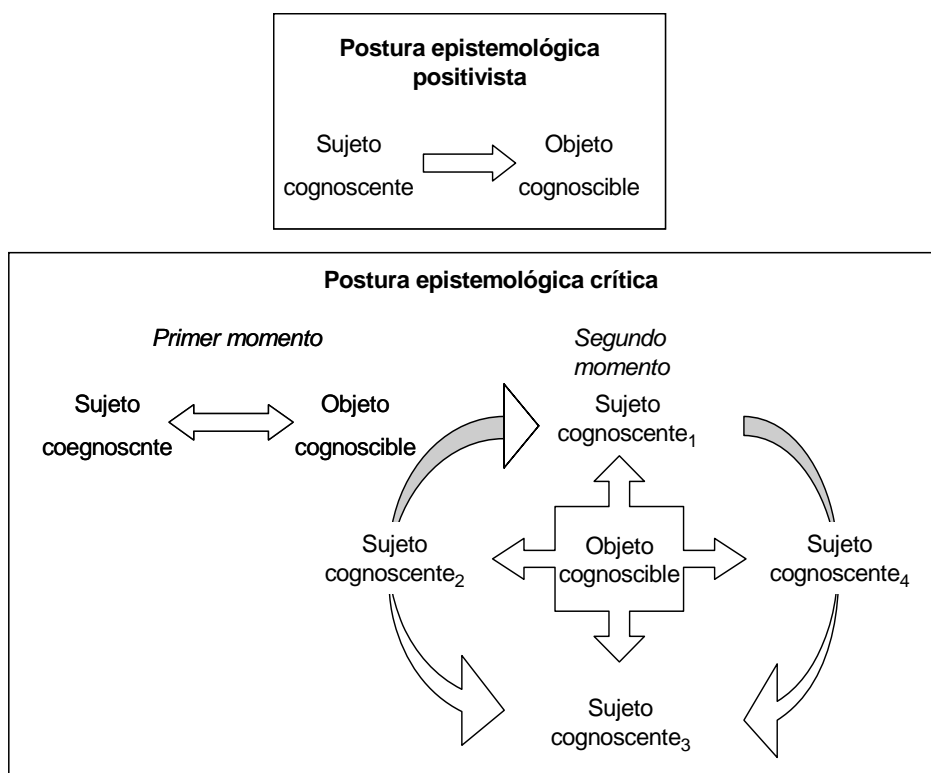
La postura epistemológica de la pedagogía crítica

La relación entre el sujeto y el objeto cognoscible en la pedagogía crítica no es vista desde una postura positivista en donde el sujeto se acerca al objeto para analizarlo, estudiarlo, determinar sus características constitutivas, pero sin una interacción con el mismo; por lo general, esta actividad cognoscitiva suele caracterizarse como “solitaria” en el sentido que el sujeto no establece vínculos con el objeto, además de ser “aséptica”: no hay posibles “contaminaciones” (involucramiento del sujeto con el objeto) en el proceso de conocimiento. Por el contrario, la postura epistemológica que asume la pedagogía crítica sostiene que para conocer al objeto es necesario interactuar con él. No sólo se establecerá una interacción con el objeto de conocimiento (primer momento), sino también entre

otros sujetos cognoscentes involucrados en el acto de conocer el objeto cognoscible (cf. Freire, 1982), lo cual represento en el Esquema no. 7.

De esta postura se desprende la teleología de la educación: la interacción con el objeto cognoscible, con su entorno y con otros sujetos; las prácticas y estrategias para alcanzar el conocimiento: el diálogo y la reflexión. Finalmente, al estar en contacto con el objeto cognoscible, existe la posibilidad de transformarlo, así como el sujeto se ve transformado por la interacción con el objeto y con los otros.

Esquema no. 7 Posturas epistemológicas



Ejes de la pedagogía crítica

De esta labor intelectual y práctica, derivada de la postura epistemológica, el trabajo de la pedagogía crítica se puede agrupar en torno a cuatro ejes estructurantes: 1. Eje reflexivo, 2. Eje práctico, 3. Eje de la negociación, 4. Eje de la transformación. En los párrafos siguientes hablaré un poco más de cada uno.

1. Eje reflexivo

En el eje reflexivo se encuentran ubicadas aquellas prácticas que permiten al sujeto asumirse dentro de una realidad, adquirir conciencia de ella y pensarse en el mundo. Para lograr tal reflexión se utilizan una serie de mediaciones, tales como el lenguaje, la problematización, el diálogo interno, por nombrar algunas.

El sujeto, quien está dentro de la realidad de la vida cotidiana: el aquí y el ahora, tiene que realizar ciertas prácticas de distanciamiento para lograr la proximidad o el alejamiento de dicha vida cotidiana (Berger y Luckmann, 1998). En este ejercicio, el lenguaje es fundamental. No sólo permite realizar objetivaciones del aquí y el ahora; tiene la capacidad de simbolizar la realidad y llevarla a otro orden. Ello permite la acumulación de significados y experiencias que se preservan a través del tiempo. El lenguaje puede crear trasposiciones que corresponden a zonas limitadas de la realidad –ámbitos de la realidad-, y adquieren significado en esta nueva realidad. A ello Berger y Luckmann (1998) le llaman lenguaje simbólico.

En ese mismo sentido, dentro del ámbito educativo se resignifica el papel de las palabras: las palabras mismas constituyen el objeto de estudio (Minick, 1987, cit. por Daniels, 2003). Minick diferencia la comunicación *con* palabras de la comunicación *sobre* palabras. La primera (con palabras) es la que se utiliza cotidianamente. La última (sobre palabras) es la que se lleva a cabo en la escuela, debido precisamente al desarrollo de conceptos científicos. Así, la comunicación funciona como mediadora entre la sociedad educativa y el individuo.

Las interacciones entre sujetos y el objeto cognoscible en el proceso de reflexión, necesitan ser problematizadas para construir la realidad. En el transcurrir de la vida cotidiana, las actividades suelen ser rutinarias. Los problemas que se presentan cuentan con una solución más o menos socializada, integrada a las prácticas cotidianas (Berger y Luckmann, 1998). De ahí que *problema* no sea igual que *problematizar*. La diferencia estriba en analizar las aristas de un problema u objeto, desde diferentes puntos de vista, marcos conceptuales, posibilidades de solución, predicciones sobre el comportamiento del objeto, etc. La problematización rompe con el devenir de la vida cotidiana y le

inyecta dinamismo además de permitir la reflexión compleja sobre la realidad. Para Freire (1982), problematizar la realidad y a los educandos es un proceso dialéctico que da paso a la comprensión conjunta de significados. La problematización, en suma, genera rupturas a la inercia de la vida cotidiana y permite un pensamiento y conocimiento más complejo sobre y de la realidad.

Por último citaré la interiorización y exteriorización de las representaciones mentales. Las representaciones son subjetivaciones de discursos y prácticas sociales que se constituyen en estructuras estructurantes que permiten la comprensión homogénea de la realidad, así como los marcos amplios de comportamiento de los sujetos. También posibilitan la significación y negociación de significados. Es un momento indispensable en el proceso de liberación (Freire, 1982). Para mí, las representaciones de la realidad en los sujetos son objetivaciones internas de las subjetivaciones que, al igual que el lenguaje, la problematización y la interacción, propician la reflexión en los sujetos.

Daniels (2003) basado en Kozulin examina tres posibles generadores de conciencia:

- La naturaleza histórica de la experiencia humana: por medio de la objetivación de las representaciones dentro de los seres humanos, estos realizan un vasto uso de la herencia no biológica, en la transmisión generacional de los conocimientos, experiencias e instrumentos simbólicos.
- “el entorno social y las experiencias de otros contribuyen a la conciencia. Destaca que un individuo sólo es consciente de sí mismo en y mediante sus interacciones con otros’.
- la existencia de esquemas e imágenes mentales antes de la acción en sí: ‘La experiencia humana siempre está presente en dos planos diferentes: el plano de los acontecimientos reales y el plano de sus esquematizaciones cognitivas internas’ (Daniels, 2003: 44-45).

Para tender el puente entre las representaciones, la conciencia y la reflexión (en la interiorización y exteriorización dialéctica) hay un planteamiento importante que realiza Daniels: “La cuestión esencial es si los recursos que encarnan una cultura colectiva [las representaciones en este caso] se consideran

ofertas fijas que luego el individuo selecciona, o si constituyen puntos de partida para la negociación” (Daniels, 2003: 69). Por el trabajo empírico que realicé, puedo afirmar que las representaciones pueden ser problematizadas y cuestionadas a partir de un acercamiento interaccional complejo. El erigirse como representaciones hegemónicas, no implica que no puedan ser fracturadas, por lo cual afirmo que el cuestionamiento de las representaciones son puntos de partida para la negociación de significados. Luego, podemos ir reformulando los elementos de entrada para la construcción de un discurso crítico.

Una de las labores para desarrollar la pedagogía crítica es el desarrollo de la reflexión por medio de la problematización, de la ruptura y construcción de nuevas representaciones y el uso diestro del lenguaje.

2. Eje práctico

La reflexión es sólo un momento de la pedagogía. Del pensamiento reflexivo debe pasarse a la acción. Entiendo la acción como las actividades mecánicas, concientes y reflexivas que realiza el sujeto en su vida cotidiana, en ese orden. Las acciones son la puesta en práctica, la objetivación de las representaciones, de las tipificaciones, de las acciones habituales, de las prácticas institucionales. Todos los sujetos realizamos prácticas en el *continuum* que va de las acciones mecánicas a las reflexivas. La práctica permite ir construyendo la realidad. En la pedagogía, todas aquellas actividades que se ponen en juego para adquirir el conocimiento, pueden ser caracterizadas dentro de este eje. Sin embargo, no todas las prácticas llevan necesariamente al conocimiento.

Los roles sociales pueden convertirse fácilmente en observables de las prácticas sociales, ya que representan el orden institucional. Los roles son mediadores del conocimiento, porque penetran en zonas específicas de conocimiento (Berger y Luckmann, 1998). Las prácticas sociales que se ubican en la escala de lo mecánico, son las más sencillas de realizar, en cuanto la escala sube hacia la reflexión –o la creatividad- las prácticas se alejan de la mayoría de los individuos. Desde esta perspectiva pueden comprenderse mejor la textualización, la gramaticalización y la iteración (Eco, 1978). En suma, la

pedagogía debe tratar de ir escalando para recorrer el *continuum* en el proceso de la construcción del pensamiento crítico.

3. *Eje de la negociación*

La teoría crítica plantea en uno de sus principios la importancia de comprender la forma como se produce la negociación de significados. Y esto no es gratuito. La comprensión entre sujetos y las construcciones conjuntas de la realidad son convenciones sociales. Dichas convenciones están muy alejadas de caracterizarse por ser pacíficas. Las convenciones son producto de tensiones, oposiciones, luchas y negociaciones reales y simbólicas. Además, la postura epistemológica de la pedagogía crítica lleva implícita la interacción entre los sujetos y con el objeto cognoscente, como ya se abordó páginas atrás. Pensemos un momento en la lengua como convención social. La forma en que una persona pronuncia ciertos fonemas, le asigna significado a las palabras y estructura sus frases está en función de la estructura de la lengua, por un lado, pero por otro están las variantes socio-históricas, geográficas y de género, entre otras que cruzan al individuo. Oscilan entre la lengua vernácula y la estándar, entre la función pragmática del lenguaje y la función reflexiva del mismo. La oposición y resistencia de los códigos lingüísticos amplios y restringidos (Bernstein, 1993), así como los registros de habla (Halliday, 1998).

En el mismo tenor, para comprender la forma en que se lleva a cabo el proceso educativo, se pueden explicar las negociaciones que se producen en función de la ayuda que necesitan los niños para establecer vínculos entre su comprensión cotidiana y el conocimiento escolar-científico, por ejemplo.

La ayuda de una persona más capaz para la adquisición de conocimientos es definida por Vygotsky como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Dicho concepto puede cuestionarse debido a la poca claridad con la que expresa los conceptos³, con todo, el punto está en determinar de dónde vienen los consejos, las ayudas o el andamiaje “¿Son producidos por el ‘compañero más experto’ o son el resultado de una negociación?” (Daniels, 2003: 90).

³ Y no puede esperarse más, ya que la muerte prematura de Vygotsky impidió el avance de su teoría. Los autores citados explicitan esta limitante.

Para Moll (1990) el núcleo de la ZDP debería ser la creación, el desarrollo y la comunicación de significado mediante el uso de medios mediadores, en lugar de la transferencia de aptitudes del compañero experto al menos capaz, esta reflexión es válida para mí porque la transferencia de un compañero a otro es una visión simple del fenómeno, incluso podría tener tintes positivistas si el “más capaz” no problematiza adecuadamente las habilidades para alcanzar el desarrollo de la ZDP (cf, Daniels, 2003).

Engeström asume una postura más social del concepto de ZDP: toma en consideración la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y una nueva actividad social que se puede generar colectivamente. Esto supone “el estudio del aprendizaje más allá del contexto de la estructuración pedagógica incluyendo la estructura del mundo social en el análisis y en consideración especial la naturaleza conflictiva de la práctica social (cit. por Daniels, 2003: 92).

Las repercusiones de estos conceptos en la pedagogía crítica, en mi opinión, subrayan la importancia de generar las condiciones indispensables para el desarrollo de los sujetos, mediante la participación activa de la colaboración, la negociación social de los significados y el control del aprendizaje centrado en el diálogo entre los estudiantes.

De ahí que me apoye en una cita de Vygotsky para reiterar mi argumento: “Decíamos que el niño siempre puede hacer más en colaboración de lo que puede hacer por sí solo. Debemos añadir la condición de que no puede hacer infinitamente más. Lo que la colaboración aporta a la actuación del niño se circunscribe a unos límites determinados por el estado de su desarrollo y por su potencial intelectual” (Vygostky, 1995).

Desde otra perspectiva teórica, Bajtin (1994) afirma que las contradicciones en el desarrollo se ubican en la diferencia y el malentendido del diálogo. La participación de múltiples voces en la construcción de un significado no se localiza sólo en el individuo sino en las prácticas sociales y culturales.

Aprender es parte de la práctica social, por lo que la práctica pedagógica sería una forma de formar virtualmente la práctica pedagógica. La construcción de conocimiento no es sólo interacción con el objeto cognoscible y con otros

sujetos, sino también con el ambiente social, con la cultura, con las representaciones.

Moll y Whitmore proponen que el objetivo de la educación sea que los niños manipulen conscientemente y controlen voluntariamente los sistemas simbólicos socioculturales fundamentales. De acuerdo con Tapia, aquellos consideran que “los múltiples fondos socialmente distribuidos de conocimiento y las redes de relaciones acumulados históricamente desempeñan un papel mediador junto con los textos, las prácticas y los sistemas educativos. La consecuencia de ello es una visión donde las personas y sus mundos sociales y culturales están mutuamente entrelazados y donde su pensamiento es ‘irreducible a propiedades, inteligencias o rasgos individuales’” (Daniels, 2003: 111).

En síntesis, la negociación, desde la perspectiva constructivista la entiendo yo como que el más capaz ayuda a otro u otros, en una interacción conjunta y problematizante para abordar el objeto de estudio. Aquí se rescata de la etimología de pedagogía el concepto de acompañamiento, y la epistemología de la pedagogía crítica.

4. *Eje de la transformación*

Finalmente una pedagogía crítica no debe estar al margen de la transformación. Los ejes anteriores se encuentran en mayor o menor medida en distintas pedagogías, sin embargo, una de las características que diferencia a la pedagogía crítica de otras es el concepto de transformación. Hablar de la conciencia, la reflexión, la negociación, son procesos y actividades que no precisamente transforman a un sujeto en crítico. Sin embargo, la transformación implica la crítica. La transformación a la que me refiero no necesariamente es radical. Para mí se refiere a transformaciones en torno a la esperanza, a la mejora de las condiciones reales de vida de los sujetos, en su humanización, en su emancipación. A final de cuentas, la transformación es la teleología de la pedagogía crítica.

El reconocimiento de la intersubjetividad en el sujeto es producto de una reflexión sobre su ser y hacer en la vida cotidiana. De ahí que este

distanciamiento y simbolización dialécticos entre la sociedad y su ser social le ayudan a ir construyendo su proceso de liberación. La pedagogía crítica da las herramientas necesarias para lograrlo.

En la transformación podemos identificar dos momentos: 1. El humanista cuando el sujeto descubre sus condiciones materiales y espirituales dentro de la realidad y 2. Cuando, no conforme con esa realidad, la transforma. Freire considera la alfabetización y la concientización indispensables para la emancipación; Giroux (2003) resalta a la alfabetización y a la ciudadanía como elementos centrales en la emancipación individual y social.

¿Cómo conciliar estos aspectos en la enseñanza de lengua? Yo sostengo que puede hacerse articulando la dimensión crítica y social en la elección de contenidos del programa de español, así como para el desarrollo de habilidades y competencias que permitan el desenvolvimiento del pensamiento crítico y la acción transformadora. Para ello tendría que asumirse la transversalidad curricular de la materia: la lengua como herramienta para el pensamiento y como formadora de conciencia.

4. Pedagogía Crítica de las Competencias Comunicativas (PCCC)

La reflexión anterior sobre la pedagogía crítica sirve como base para armar un modelo de Pedagogía Crítica de las Competencias Comunicativas. Para empezar, realizaré una reflexión en torno al concepto de las competencias comunicativas, su epistemología y sus estructuras para posteriormente pasar a las estrategias.

He decidido llamar a este modelo *Pedagogía Crítica de las Competencias Comunicativas* (PCCC) para desprenderlo de la funcionalidad que lleva implícito el modelo de las competencias y que ya discutí en otro apartado de este trabajo. El término *crítica* permite incorporar a la cultura, a la política, a la resistencia y a la emancipación dentro de las prácticas pedagógicas que sigan este modelo.

A pesar que el concepto *competencias comunicativas* como constructo teórico, ya en este momento me parece limitado, lo conservo por que considero que en su origen rescata las aptitudes pragmáticas e ilocutivas necesarias para inmiscuir al individuo en cualquier proceso de comunicación. El ubicar a las competencias comunicativas dentro de una pedagogía crítica permite darles el

tono de interacción social del que carecen en su conceptualización de origen: la sociolingüística.

Las competencias comunicativas y los procesos de escolarización

Ya se ha mencionado en otras partes de este trabajo que el Programa de Español de educación básica se basa en las competencias comunicativas, pero ¿cómo se manifiestan en la construcción de representaciones y textos de los niños? Por los elementos comunes observados en el análisis de los textos infantiles (ver capítulos 8 y 9) compruebo que las prácticas de lenguaje son fundamentales para caracterizar la identidad de la clase social (Giroux, 2003); de las representaciones y de los universos simbólicos (Berger y Luckmann, 1998). El significado dicotómico dado a la nota informativa y la manera en que se fue resemantizando y resignificando el mensaje, fue un proceso similar en ambos grupos. Sin embargo, las producciones escritas difirieron en sus temáticas como ya se apuntó en otro apartado. Las representaciones comunes entre dos grupos sociales distintos, pueden responder a representaciones sociales mucho más amplias que se reproducen por medio de las instituciones sociales: la escuela, la religión, los medios de comunicación. He ahí la identidad de clase.

Lotman, basado en el concepto kantiano⁴ de las representaciones explica la diversidad de lenguas en los textos a partir del ir y venir consciente de las representaciones objetivas hacia las subjetivas y viceversa:

De esta manera, desde el comienzo se presupone la existencia de dos grados de objetividad: la del mundo que pertenece a la lengua (esto es objetivo desde su punto de vista), y la del mundo que se extiende más allá de los límites de la lengua. Uno de los problemas centrales es el de la traducción del mundo del contenido del sistema (su realidad interna) a la realidad que se encuentra fuera, más allá de los confines de la lengua” (Lotman, 1999: 12).

Por una parte, los sujetos comparten un espacio de significado, por otra se impone la necesidad del *otro* (otredad), para construir el espacio. Aquí se

⁴ “Pues las múltiples representaciones, que son dadas en una cierta intuición, no serían todas ellas *mí*s representaciones, si no perteneciesen todas ellas a una autoconciencia, es decir que, como representaciones *mías* (aunque no sea yo consciente de ellas como tales), tienen que conformarse necesariamente con la condición bajo la cual tan sólo *pueden* coexistir en una autoconciencia universal, pues de otro modo no me

encuentra la interacción entre sujetos necesaria para la construcción conjunta de significados, en la que pone tanto énfasis la pedagogía crítica. De ahí el parecido temático de los textos por clase social, de su léxico, de su tejido interno y de la significación dada a los mismos.

La escritura, como una práctica escolarizada vinculada a la vez con prácticas sociales dominantes y que se relaciona con los procesos de escolarización, presenta matices en cada uno de los grupos que van desde el manejo de la gramática, la cohesión y la coherencia, hasta las temáticas y la manera en que se resuelven los problemas en las tramas.

Las mediaciones como estructurantes de estas diferencias de clase deben ser analizadas con mayor detalle. La educación personalizada y el trato y convivencia con los padres, así como el capital cultural más amplio del Grupo 2, me permite afirmar que las identidades por clase se van construyendo a partir de: a) la selección y recepción de un código para la elaboración o decodificación del mensaje y b) el tipo de interacción social y mediación *con* y *de* las instituciones sociales. Este proceso en la construcción de las identidades de clase permite visualizarlas como formas diferenciadas o similares dependiendo de las mediaciones y del tipo de mensaje. Este proceso puede reforzarse dentro de una pedagogía crítica. La diferenciación en la escritura, por ejemplo, ayuda a pensar en la mayor posibilidad que tiene este grupo de niños de alcanzar el éxito escolar, debido a su manejo, no sólo de un código culto legitimado socialmente y dador de poder y prestigio social, como lo es la escritura, sino que también las competencias y habilidades que muestran para la resolución de problemas (en los cuentos, por ejemplo). Mientras tanto, para el Grupo 1 es necesario encontrar otras estrategias para su emancipación. El meollo en este grupo se ubica en el deficiente manejo del código escrito y en la poca información y experiencias que conforma una parte de su capital cultural. Sabemos que la institución escolar, tal y como está diseñada actualmente, no va a “nivelar” las habilidades y experiencias de estos niños. Pero sí se pueden diseñar estrategias conjuntas entre escuela y sociedad (en especial padres de familia) para posibilitar la lectura dentro de sus

pertenecerían todas absolutamente” (Kant, *Crítica de la razón pura*, cit. por Lotman, 1999).

propios contextos. La ideología instrumental de la alfabetización “ofrece el contexto para una pedagogía que desconoce las experiencias históricas y culturales de los estudiantes de la clase trabajadora⁵ o de cualquier otro grupo que no forma parte de la clase dominante” (Giroux, 2003: 269) por lo cual es primordial revirar hacia la importancia del desarrollo de las competencias comunicativas dentro de los contextos específicos de los sujetos, al estilo de Freire (1982), por ejemplo. En este sentido, los temas generadores que propone dicho autor, permitirían rescatar su propio universo temático para conocerse y objetivar su realidad. También se debe buscar la manera para que construyan nuevos ámbitos de significado por medio del incremento de su *competencia intertextual*⁶.

Entonces ¿cómo debemos considerar el desarrollo de las competencias comunicativas dentro de un sistema escolarizado? Las competencias comunicativas, en una esfera gnoseológica y desde el planteamiento de los sociolingüistas (Canale, Swain, Hymes, Gumperz) consideran la relación unidimensional entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible, ya que el sujeto observa comportamientos comunicativos y construye esquemas para la actuación comunicativa. Aunque toma en cuenta la interacción entre sujetos para entablar el proceso de comunicación, no considera la interacción entre sujetos para la construcción del conocimiento. Por ejemplo, los programas de español tienen como objetivo que el niño sepa comunicarse en el lugar adecuado, en el momento pertinente y con un código determinado, pero ¿y la creatividad, y el cuestionamiento? ¿Por qué seguir normas? Ahí es donde se puede rescatar el concepto de *creatividad* acuñado por Chomsky, como una forma de generar rupturas para la interacción y el conocimiento. Desde esta perspectiva, las competencias comunicativas trascienden la interacción reglamentada del sujeto

⁵ El concepto *clase trabajadora* que usa Giroux, me parece que contradice un poco su propia argumentación en torno a la crítica que realiza del neomarxismo. Yo he omitido el término *trabajadora* porque pienso que los grupos conformados por pequeños comerciantes y empresarios, así como profesionistas, son también una clase trabajadora y oprimida. Es por ello que he preferido llamarle a los grupos de sujetos con los que trabajé: clases desfavorecidas o más favorecidas, económicamente hablando.

⁶ *Competencia intertextual* es un término que acuño para sentar las bases de mi propuesta pedagógica, el cual se discutirá más adelante.

para introducirse en la interacción intersubjetiva (trabajo colaborativo entre los sujetos; negociaciones de sentido; nuevas propuestas).

El acto de ver la televisión, también debe analizarse desde esta perspectiva, ya que se habla de competencias semióticas y hasta televisivas para comprender e interactuar con el medio (Pérez Tornero, 1994). El ver televisión se torna cada vez más en un acto solitario, dejando la relación sujeto-objeto en la asimilación de información y en la construcción de significados. Para reconocer los mensajes y significados más complejos de los programas de televisión, y actuar sobre aquellos es importante establecer el diálogo con otros sujetos para interactuar en torno al objeto de conocimiento.

Las competencias comunicativas como esquemas

Por lo dicho anteriormente, las competencias comunicativas no son sólo necesarias para actuar en la vida cotidiana, sino también para transformarla. Esta característica las acerca a la noción de esquema. Anderson apunta que los seres humanos tenemos una habilidad especial para la construcción de esquemas, los cuales sirven para ayudarnos a reconocer objetos, formar opinión, comprender relatos y actuar en el mundo: “son estructuras de conocimiento importantes que nos permiten abordar con eficacia el pensamiento de información que exige un mundo grande y complejo. ¡Sirven para extraer y categorizar conjuntos de experiencias en este mundo!” (Daniels, 2003: 46).

Las competencias comunicativas permiten al sujeto objetivar la realidad pero a la vez subjetivarla, ya que son parte del lenguaje simbólico. Como esquemas, pueden funcionar como mecanismos de selección aplicables para la explicación de las formas de actuar distintivas de los expertos y de los principiantes (Daniels, 2003), por ejemplo, un adulto tiene mayor competencia comunicativa para pedir alimentos en un restaurante o realizar una reservación por teléfono. A esto Berger y Luckmann (1998) le llaman tipificación de experiencias. El término mismo indica un esquema.

Daniels (2003) retoma a algunos autores (D’Andrade, Bruner, Nelson y Hutchins) para argumentar la inclusión de la interacción social, los guiones y la estructuración de la cultura como formas mediadoras necesarias para comprender

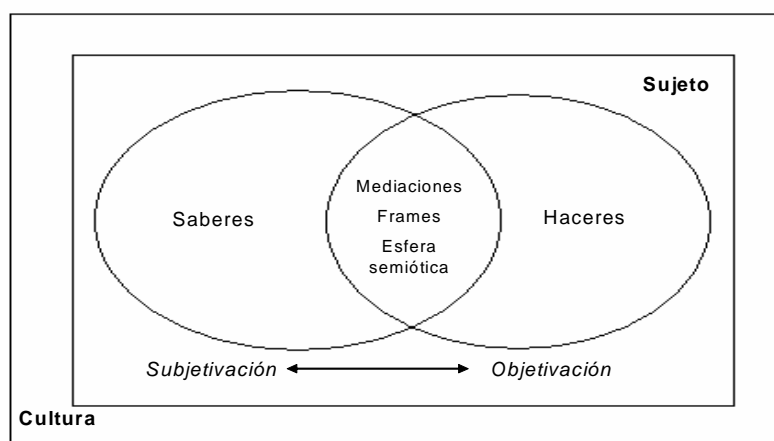
la realidad, para la construcción de representaciones sociales y como pautas de habla y de acción. En este ámbito, las competencias comunicativas son estructuras porque forman el comportamiento comunicativo del sujeto, además son productos y productoras de cultura. Es en esta dimensión innovadora que se deben enseñar las competencias comunicativas.

Estas reflexiones me permiten reconceptualizar y afinar un poco más la trascendencia social de las competencias comunicativas para la construcción de pensamiento crítico y, a su vez, articular la función cognoscitiva y comunicativa de la lengua.

Las competencias comunicativas: los haceres y los saberes

Las competencias comunicativas no serán sólo un conjunto de *haceres* (actuación) que permitan generar productos para la reconstrucción y repetición de discursos y situaciones comunicativas, sino que también tienen que plantearse como *saberes* que permitan elaborar representaciones y códigos sociales y lingüísticos para la construcción crítica de la realidad. Entre los haceres y los saberes existe un punto de convergencia donde podemos encontrar a las mediaciones, los *frames*, los sistemas semióticos, etc., que se construyen desde el sujeto y desde la sociedad. Ambos se estructuran a partir de las subjetivaciones y las objetivaciones del individuo, en un marco más amplio: la cultura (ver Esquema no. 8). La articulación de ambas esferas permitirá construir las estrategias para la realización de la Pedagogía Crítica de las Competencias Comunicativas.

Esquema no. 8 Haceres y saberes de las competencias comunicativas



Estrategias de la Pedagogía Crítica de las Competencias Comunicativas

La pedagogía incluye las estrategias pertinentes y congruentes con su modelo para su funcionamiento. La PCCC que propongo, incluye tres estrategias básicas para su realización a saber: 1. El diálogo 2. El desarrollo de la competencia intertextual y 3. La producción de redes de significado. Estos tres puntos están interrelacionados entre sí, y a la vez se articulan con los ejes de la pedagogía crítica antes mencionados. En las siguientes líneas explicaré su funcionamiento.

1. El diálogo

El diálogo es el vehículo más importante para mantener al sujeto en contacto con la realidad. El sujeto dialoga internamente consigo mismo y manifiesta parte de sus pensamientos a otros individuos. Modifica la realidad a través de la objetivación de la experiencia biográfica: “En el diálogo las objetivaciones del lenguaje se vuelven objetos de la conciencia individual. De esta manera el hecho fundamental del mantenimiento de la realidad reside en el uso continuo del mismo lenguaje para objetivizar la experiencia biográfica en el proceso de desenvolvimiento.” (Berger y Luckmann, 1998: 193). Asimismo, el diálogo contribuye a la construcción de la realidad: “la frecuencia del diálogo realiza el poder de éste como productor de la realidad; pero la falta de frecuencia puede, a veces, compensarse con la intensidad del diálogo cuando éste se realiza” (Berger y Luckmann, 1998: 193-194).

El diálogo tiene dos aspectos: el exterior, que permite la negociación y co-construcción de representaciones, significados, etc. mientras que el interior se convierte en el organizador discursivo de los significados sociales y particulares de los sujetos (representaciones). Ambos tienen una relación dialéctica. Traer al diálogo otros universos simbólicos constituidos por los campos semánticos, el conocimiento, tipologías, roles es un proceso indispensable para conocerlos y generar las rupturas desde dentro.

En su dimensión dialógica las competencias comunicativas se caracterizan por la posibilidad que le dan al sujeto de:

1. Reconocer el objeto cognoscible (cómo, cuándo, cómo y por qué).

2. Categorizar y pensar reflexivamente sobre la realidad (discursiva, elocutiva, etc.).
3. La interacción social para la negociación y construcción de significados.
4. La co-construcción de la realidad, representaciones y significados (desde la relación dialógica).
5. Problematicar las competencias comunicativas desde el diálogo y la liberación, por ejemplo: ¿cómo participo en las situaciones comunicativas? El utilizar cierta competencia comunicativa a partir del modelo tipificador o esquema, no es alienante? El asumir un registro lingüístico estandarizado, sin haber reflexionado antes en la variante lingüística ¿es un proceso liberador? La pragmática de las competencias comunicativas centradas en la intención y pertinencia comunicativa ¿produce pensamiento crítico? ¿Cuáles son los temas generadores para partir de ellos y trabajar los mensajes escolares y televisivos?

La co-construcción discursiva la entiendo como la construcción conjunta de significados entre el emisor y el receptor. La interacción dialógica será la única capaz de generar una construcción conjunta de significados. En la escuela es posible que se pueda generar dicho proceso, pero en la televidencia, el receptor se encuentra en soledad construyendo sus sentidos. Entonces, ¿cómo se daría la construcción? Hay que diferenciar varios momentos en la recepción televisiva: el momento en que niño recibe los mensajes, los decodifica y les da un sentido y el momento en que los pone en juego a partir de sus interacciones con otros sujetos. Un tercer momento sería la co-construcción discursiva. En este punto me detendré un momento.

En primer lugar, el mensaje resignificado tendrá que ponerse en juego para establecer la negociación de significados con otros sujetos “La alternación [del diálogo] comporta, por lo tanto, una reorganización del aparato conversacional. Los interlocutores que intervienen en el diálogo significativo van cambiando, y el diálogo con los otros significantes nuevos transforma la realidad subjetiva, que se mantiene al continuar con el diálogo sin ellos o dentro de la comunidad que representan” (Berger y Luckmann, 1998: 199). En este momento entra la

actuación, la manipulación de significados. El adulto funge como mediador en la construcción de significados. Ello estará basado en dos elementos articuladores: la competencia intertextual y el capital cultural. La primera permite establecer redes de significado con los *frames* que los niños ya poseen. Si estos son limitados, la labor del adulto será ayudarlos a establecer los vínculos o bien, enriquecerlos.

El capital cultural no puede incrementarse por decreto, pero sí puede retomarse para conformar el espacio simbólico de los sujetos (Bourdieu, 1997). Por ejemplo, trabajar con los registros lingüísticos de habla de los niños, sus prácticas sociales, entretenimiento, programas favoritos y compararlos con las prácticas de otros grupos sociales. La posibilidad que los sujetos diferencien espacios sociales y prácticas culturales distintas, y puedan moverse y actuar en consecuencia.

Otro ejemplo. Un programa de televisión puede mostrar formas de vida de distintas clases sociales. La resignificación discursiva así como la co-construcción discursiva permitirá la comprensión del otro, sus formas de hablar, de divertirse, lo cual puede ser contrapuesto con las prácticas de los sujetos de la otra clase social. Es decir, ya no valen las construcciones dicotómicas en donde la realidad está dividida y se sucede causísticamente. Hay un acercamiento complejo a la realidad desde los mismos marcos de referencia del sujeto. La reproducción de estructuras, referentes y representaciones adquiere otra tónica, debido al abordaje complejo del objeto de análisis de los sujetos.

Para concluir, hay que considerar el sistema semántico como lugar en donde convergen la negociación y el diálogo: el compartir símbolos ayuda a la comprensión y concientización. Entonces, “el sistema semántico es una entrefase, entre el (resto del) sistema lingüístico y aun el sistema simbólico de orden elevado: es una proyección o una realización el sistema social; al mismo tiempo, se proyecta en el sistema lexicogramatical o es realizado por él” (Halliday, 1998: 107). La semántica tiene una participación importante en la construcción de la realidad de los sujetos, particularmente en la identificación y comprensión de significados a partir de referentes o bien de contextos.

2. El desarrollo de la competencia intertextual

Uno de los hallazgos en el trabajo empírico realizado fue la reconstrucción discursiva y la comprensión de los textos a partir de las relaciones intertextuales que realizan los niños como receptores. Tanto en la nota informativa como en la caricatura que vieron, los niños construyeron sus significados mediante dos mecanismos: la narración y la intertextualidad.

La narración, desde la semiótica, indica que los discursos forman parte de un *continuum* en donde las construcciones y articulaciones de los códigos permiten entramar historias con un *antes* y un *después* del aquí y del ahora. Entonces, para construir y comprender discursos, debemos considerar ese antes y después que ayuda a armar significados. Asimismo, la narración también corresponde a la recuperación de los *frames* los cuales posibilitan la reconstrucción a partir de referentes dados.

En el caso de la nota informativa, los niños no vieron los comentarios del locutor, por lo cual la significación de la historia la realizaron a partir de las imágenes, de modo que sólo pudieron reconstruir los discursos sociales más amplios a partir de sus experiencias previas.

La comunicación de masas actual cada vez más recurre a este mecanismo de narración. Barthes (1992) en su artículo sobre la retórica de la imagen, aborda la narración como uno de los elementos de la retórica publicitaria; por ejemplo, vemos a una mujer salir del baño con la toalla puesta y ello nos hace pensar en un antes y un ahora, por lo menos. La publicidad en las revistas femeninas se basa en este principio cuando ponen un fragmento del anuncio en cada página. Actualmente, en el cine cuando vemos una película, ya estamos en espera de la segunda parte. Para los niños es extraño el hecho que Pinocho o la Bella Durmiente, no tengan una segunda parte. Ni qué decir de las telenovelas y series de televisión, que nacieron con este formato⁷.

⁷ Este punto es analizado por Martín Barbero cuando habla acerca de la popularización de la literatura por medio de las novelas por entrega en el siglo XIX. Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.

Sin embargo, esa continuidad es escasa en la escuela. La fragmentación de las disciplinas, de las horas, de las actividades, complica la adquisición de significados. Lo que se vio la semana pasada ya no es vigente para el día de hoy. En matemáticas no se retoma la ortografía de la clase anterior, por ejemplo. ¿Qué tanto esta fragmentación de la narración de la vida diaria afecta el proceso de conocimiento?

La narración sería sólo una esfera dentro de la construcción del significado del texto. La narración se inserta también en un tejido que articula diferentes códigos, lo que permite que se establezca la intertextualidad. Para mí la intertextualidad agrupa, no sólo los textos culturales producidos por una cultura incluye también todos aquellos lenguajes y voces que coexisten en un periodo determinado. Dicha coexistencia de lenguajes y estratos de diferentes épocas y espacios materializados en un momento determinado, Bajtin (1999) le llama *plurilingüismo*.

En el proceso de recepción, la necesidad de elegir un lenguaje activa el plurilingüismo. El hecho de que un individuo no recurra a la diversidad plurilingüística, lo orilla a una existencia hueca, en la inconsciencia, ya que limita sus posibilidades de elección de *lenguajes* a la elección de un solo *lenguaje*⁸:

...también un hombre así tiene que ver con lenguajes y no con lenguaje; pero el lugar de cada uno de aquellos está bien determinado y es indiscutible; el paso de uno al otro está predeterminado y es inconsciente... Dichos lenguajes no se enfrentan entre sí en la conciencia del hombre respectivo; éste no intenta relacionarlos entre sí, no intenta ver a alguno de ellos con los ojos del otro. (Bajtin, 1989: 112).

Este uso inconsciente, cotidiano del lenguaje o de los lenguajes, hunden a los individuos en la cotidianidad, se niegan la posibilidad de seleccionar nuevos y distintos lenguajes porque carecen de la conciencia de la existencia. Bajtin apunta:

En el momento en que comenzase en la conciencia de nuestro campesino⁹ el esclarecimiento recíproco y crítico de los lenguajes, en el momento en que se viese que son diferentes, y hasta contradictorios, que los sistemas

⁸ Lo que también se relaciona con la iteración del texto, de la que ya se habló en otra parte de este trabajo.

⁹ Bajtin ejemplifica con un campesino analfabeto que utiliza diversos lenguajes en su vida cotidiana sin darse cuenta de ello.

ideológicos y las visiones del mundo, indisolublemente ligadas a esos lenguajes, se contradijesen y no estuviesen tranquilamente unas junto a otras, desaparecería la certeza y la predeterminación de tales lenguajes y comenzaría entre ellos una orientación activa, basada en la elección” (Bajtín, 1989: 113).

Yuri Lotman también retoma la importancia de la relación intertextual, lo llama el *texto dentro del texto*

es una construcción retórica específica a través de la cual la diferencia de codificación de las variadas partes del texto se vuelva un factor evidenciado de la construcción del texto de parte del autor, y de su percepción de parte del lector. El pasaje de un sistema de comprensión semiótica del texto a otro en un límite estructural cualquiera constituye, en este caso la base de la generación de sentido (Lotman, 1999: 101)

La intertextualidad para Barthes (1980) es un *tejido de voces* que se constituye a partir de la combinación de distintos códigos que ya hemos leído, visto o escuchado en algún momento de nuestra vida.

La intertextualidad hila con textos de otros espacios sociales, de distintos códigos sociales y culturales, por ejemplo, los mitos y leyendas de una cultura. Son códigos que transitan diacrónicamente como fantasmas en las mentalidades de los sujetos que “aparecen” en un aquí y ahora, materializándose en un momento sincrónico:

El término *intertextualidad* se refiere al hecho de que un texto dado se vincula de diferentes maneras a otros textos: citándolos, o tomando de ellos determinados ritmos, temas, argumentos, o reelaborándolos o parodiándolos... Para entender un determinado texto tenemos que conocer... una variedad de textos afines a él, y con los cuales se relaciona de una u otra forma. Cuando un niño oye leer un cuento tiene una cantidad de conocimientos intertextuales... que le ayudan a interpretar su sistema de expectativas... La cantidad de experiencia precedente, textual e intertextual, se convierte pronto en calidad de interpretación. (Simone, 2000: 109-110).

La intertextualidad, bajo estas perspectivas, es una estructura estructurante del sentido, tanto para producirlo como para comprenderlo. ¿Qué función tienen los intertextos en la PCCC? El intertexto va reconstruyendo los *frames* que le permiten a los sujetos armar significados y no sólo eso, generan pensamiento crítico. La identificación consciente de los códigos, lenguajes y voces que estructuran los discursos de los sujetos y de los textos permitirá la reflexión sobre los mismos. En la medida que los intertextos sean pobres, que los sujetos no se

desprendan de la automaticidad para producirlos o bien no tengan “tela de dónde cortar” para producir textos, el pensamiento crítico será limitado. La expansión de prácticas culturales así como el análisis discursivo colabora en el desarrollo de la competencia intertextual.

Es por este motivo que para mí, la *competencia intertextual* es una competencia básica en el proceso de ruptura hacia un pensamiento crítico. Es competencia porque da paso a formas de actuación reificadas o bien de ruptura. Cuenta con la posibilidad de producir representaciones y ampliar la actuación social de los sujetos. La competencia intertextual no ancla al sujeto en los significados referenciales, sino que expande sus posibilidades de creación y de construcción discursiva. Sin embargo es importante que esta estrategia no se entienda como una iteración de discursos ya legitimizados socialmente, sino que se logre la creatividad.

3. *La producción de redes de significado*

Las relaciones que se establezcan entre el mundo interno y externo del sujeto, son actividades indispensables para la construcción de sentido. Es decir, no basta con conocer y tener conciencia de distintos códigos (competencia intertextual) sino que es importante tejer redes de significado. Ya Saussure (1982) había enunciado la importancia de las relaciones de sentido entre los signos lingüísticos, así como la construcción del significado a partir de las oposiciones. De aquí se derivó el concepto de campo semántico, como rasgos de significados elementales (Guiraud, 1997) que no es más que asociaciones de significados, en diferentes niveles: fonético, morfológico, léxico, gramatical o psíquico¹⁰. Si extendemos un poco más esta concepción, se ha demostrado la importancia de tejer las redes de significado para descubrir las relaciones de sentido entre los signos, pero también para relacionar conceptos de forma interdisciplinaria.

Para ir tejiendo relaciones de sentido, los sujetos ponen en juego los mecanismos y estrategias antes mencionados: el diálogo, la negociación de significados, la reflexión, etc. Los niños realizan actividades asociativas desde que

¹⁰ Es un tema crucial dentro de la semántica que se ha prestado a debates profundos. Por lo pronto, en este trabajo se considera como una asociación de los rasgos comunes de una serie léxica.

empiezan a adquirir el lenguaje, empero no basta la interacción con otros sujetos sino que es preciso un tipo particular de relaciones sociales que actúen y provoquen usos del lenguaje en discursos diversos. En este punto, sostengo que las asociaciones de sentido permiten la creación de la realidad.

Este es otro reto de la PCCC porque tiene que diseñar las actividades necesarias para que los niños establezcan las relaciones de sentido. Además que los profesores podrían utilizar distintos lenguajes, deberán analizar las anécdotas, los mitos, los puntos en común que hay entre los códigos todo ello en un primer momento. En un segundo momento los pondrá en funcionamiento en la producción crítica y creativa. Tomar otros textos (películas, cuentos, novelas, música) como base para una primera producción de mensajes, es un buen ejercicio, ya que es una actividad para detonar ideas. Así también la escritura colectiva es una forma de construcción de conocimiento en donde los mundos internos se ponen a flote, se negocian y se enriquecen las construcciones de sentido.

Creo firmemente que el establecer relaciones de sentido permite llegar a un conocimiento más complejo de la realidad, no en vano se están utilizando actualmente los mapas conceptuales y de relaciones como estrategia para el aprendizaje. Lo importante en este punto, es darle a estas actividades su trascendencia social y que funcionen como estructura para el desarrollo del pensamiento crítico.

Hay que dejar en claro que las relaciones van de la mano de las intertextualidades, pero no sólo eso, sino que las redes de relaciones se extienden más allá del sujeto. Un primer momento, posterior a la percepción, es la recepción de la información; el sujeto debe seleccionarla y procesarla. Dentro del procesamiento de la información se encontraría el establecimiento de relaciones (que no es sólo tender puentes, sino también se refiere a la construcción de jerarquizaciones, categorizaciones: tejer puentes de sentido). Después, el sujeto pone en marcha otros mecanismos para darle significado al mensaje, exteriorizarlo y establecer otras redes de relaciones. Estoy hablando de un tipo de inteligencia secuencial propiciado, principalmente, por el desarrollo de la escritura y del pensamiento formal.

Sin embargo, se debe considerar otra forma de adquirir conocimientos dentro de la sociedad actual: la inteligencia simultánea. Este tipo de inteligencia se caracteriza por el incremento de las fuentes sensoriales, la simultaneidad de los estímulos sin necesidad de un orden específico (Simone, 2000). La fragmentación discursiva característica de los textos actuales, dificulta cada vez más el establecimiento de redes de relaciones. El hecho que en la escuela las materias estén divididas por áreas, dificulta el tendido de relaciones entre los fenómenos sociales y los naturales, por ejemplo. Además de ello, la cultura postmoderna se caracteriza precisamente por ese fraccionamiento de la realidad. La narración se construye a partir de la repetición o iteración de la forma y de los temas.

En este punto hay que hacer un alto. No hay que confundir las *relaciones* con las *repeticiones*. Estas últimas se han convertido en un elemento estructurante de la estructura formal de la cultura audiovisual. La repetición es una de los elementos estéticos de la cultura pop: para ilustrar: Madona en el video *La chica material* repite la imagen y escenas de películas de Marilyn Monroe; Jennifer López repite una escena de la película *Flash dance* en uno de sus últimos videos. O las repeticiones constantes de imágenes en un mismo texto, como en el caso de los videos actuales, en donde el significado se encierra en sí mismo y pierde significado fuera de este contexto incluso, no mantiene una relación de significado con la letra misma de la canción, por lo cual el video clip se convierte en un ejemplo de saturación de los sentidos. Esta estructura torna muy difícil la construcción del sentido referencial, precisamente por que la referencia y las relaciones de sentido están ausentes. Las telenovelas mexicanas regresan a temas de telenovelas anteriores y las ponen en escena nuevamente bajo el pretexto de que “las nuevas generaciones no se saben la historia, hay que volver a contárselas”. Esto no puede llamarse intertexto, sino variantes de textos. Ello lleva al principio regulador de la redundancia (Darley, 2002). La repetición, para que sea atractiva, debe estar envuelta en la espectacularidad que provoca la fascinación, lo que logra que el espectador pueda ver una y otra vez las mismas escenas, películas, series, caricaturas. Sin embargo, existen propuestas interesantes en donde la intertextualización, la relación de sentidos, los marcos de

referencia comunes de los niños y la ruptura, a la par de la repetición, pueden generar otro tipo de discurso, tal es el caso de la película *Shrek*.

En síntesis: los intertextos y las relaciones de sentido ayudan a los sujetos a construir mapas cognitivos que van trazando líneas entre las representaciones y los significados de los sujetos. Las coordenadas de los mapas son los momentos creativos del sujeto en los cuales se pone en juego su competencia comunicativa, ya sea para la interpretación o para la reconstrucción de mensajes.

La PCCC aquí mostrada, no enfatiza todas las competencias comunicativas descritas en el marco referencia debido a que aparecen en distintos momentos de la práctica discursiva de los sujetos analizados. El enfoque funcional e instrumental con el que se ha manejado el desarrollo de competencias en la educación básica incluye la situación de comunicación, pero se ha olvidado de la interacción entre sujetos y la dimensión crítica para el desarrollo de las competencias comunicativas. De ahí que en esta propuesta pedagógica centre mi discusión en sólo algunos de los aspectos relevantes para el desarrollo de las competencias comunicativas a saber: el diálogo, la negociación, la narración, la competencia intertextual y la relación de sentidos.

Sirva decir también que la manera en que está diseñado el enfoque pedagógico y didáctico actual de las competencias comunicativas en la educación, -el cual indudablemente potencia el desarrollo cognitivo y lingüístico de los sujetos-, no deja de ser una respuesta para el dominio de habilidades técnicas y sociales solicitadas por la lógica de mercado (cf. McLaren, 1997). De aquí que su didáctica se tenga que reformular desde una visión más social y humana.

Se trata de una propuesta que permite la revisión curricular, la reformulación de la pedagogía en la enseñanza de la lengua y las relaciones sociales. Conjuntamente plantea nuevas alternativas y formas de relación entre los sujetos y el objeto de conocimiento. Ello con el sentido último de la emancipación del sujeto, de su liberación.

Precisamente se retomó la dimensión individual del niño, a partir de las competencias que ya maneja y de sus representaciones y subjetividades para

tomarlas como cimiento en la construcción de una propuesta pedagógica que vaya a la dimensión social del niño. Sólo así, considero, en esta dialéctica, se podrán proponer enfoques alternativos para la reconstrucción de las prácticas escolares desde los sujetos.

Capítulo 13
El currículum y la Pedagogía
Crítica de las Competencias
Comunicativas (PCCC)

Capítulo 13

El currículum y la Pedagogía Crítica de las Competencias Comunicativas (PCCC)

La importancia de la incorporación de los medios de comunicación en el currículum, así como la alfabetización crítica es incuestionable. Varios autores han realizado propuestas para la educación crítica de los medios, la alfabetización audiovisual y la alfabetización múltiple, como ya se ha apuntado a lo largo de este trabajo. El desafío es plantear una pedagogía de la enseñanza de la lengua materna desde una postura crítica y bajo el desarrollo de competencias comunicativas. Ello me lleva a poner la mirada sobre la relevancia de construir nuevas bases para pensar el currículum.

Hasta ahora la relación entre el currículum y los fines, objetivos e intereses del Estado se ha equilibrado para no generar rupturas que propicien la inestabilidad social. Apple (1994), Flecha (1988) y Kemmis entre otros, dentro del pensamiento crítico, han realizado aportaciones sobre la manera en que sociedad, Estado y educación se interrelacionan para establecer políticas educativas, materializadas en lo que conocemos como currículum.

Desde la incorporación de México al Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, la reforma educativa se ha adaptado a las necesidades educativas y económicas de otros lugares, mas no ha atendido las necesidades políticas y culturales de nuestra Nación.

Ante el avasallamiento de la cultura popular, de los avances tecnológicos y de la industria de los medios, no podemos plantear la posibilidad de un cambio revolucionario radical. Ésta es una idea romántica de mediados del siglo XX que se alcanzó y murió con Cuba. Ahora las luchas son simbólicas y más complejas, aunque predominan los fundamentalismos, el racismo y el imperialismo: lo local y lo global, lo real y lo virtual ¡vaya paradojas!

La pedagogía crítica es una opción de oposición y cambio desde el sujeto. De ahí que la tensión entre currículum y sociedad tenga que incluir también otras variables para el diseño curricular. No basta ahora hablar de ejes y líneas curriculares, perfiles de egreso e ingreso; mercado de trabajo o filosofía. La

simbolización y funcionalismo que funge como actual filosofía en la educación me hace pensar en otras posibilidades dentro de los planteamientos curriculares.

En las siguientes líneas se describirá una propuesta curricular para la incorporación de la PCCC, como respuesta a la actual construcción simbólica de la realidad y el desarrollo de los individuos en sus dimensiones individual y social: se resalta al sujeto como agente de cambio y *emancipable*.

1. La comunicación/educación en el currículum

La perspectiva crítica del currículum implica un abordaje complejo de la enseñanza de la lengua materna. El reto es articular el actual funcionalismo en el diseño curricular con una perspectiva que desarrolle valores y actitudes tales como la construcción de la ciudadanía, la democracia, la liberación y emancipación del individuo. Por ello ya no es posible pensar en un currículum y programas de estudio que no articulen la relación entre la comunicación y la educación en la enseñanza de la lengua materna. Desde este punto adquiere sentido la investigación empírica y la propuesta de este trabajo.

La manera en que la escuela ha conceptualizado los medios de comunicación es uno de los obstáculos para la construcción de un plan de estudios que incluya procesos y prácticas comunicativas. De ahí que la crítica de la escuela hacia los medios de comunicación pueda resumirse en los siguientes puntos: a) los medios como propiciadores de la violencia, b) los medios como detonadores de la crisis en la lectura, c) la conveniencia de proteger a los niños de los medios, por su supuesta vulnerabilidad ante los mismos. Luego surgen posturas educativas para la educación para los medios, sea dentro de la educación formal o informal.

En contraparte resalta la recepción crítica, la cual no se centra en los ataques anteriores, sino que parte de una postura más compleja: a) Los sujetos son receptores activos de los mensajes, ello permite su propia construcción y negociación de significados. b) Los medios de comunicación están insertos en dinámicas sociales y culturales más amplias, son una parte de la realidad, lo que no puede condicionar sus mensajes como provocadores de conductas en los

sujetos. c) La perspectiva de la educación para los medios no debe confundirse con la educación mediática (análisis y funcionamiento de los medios).

La propuesta de la PCCC, se ubica en el punto de convergencia entre la educación y la comunicación. La lengua y los lenguajes están en este contexto. Olvidar la complejidad del mundo actual con su diversidad de lenguajes y centrar la enseñanza de la lengua sólo en una perspectiva gramatical es una actitud que legitima la arcaica y conservadora postura actual de la institución educativa.

2. Educación para los medios

Dentro de los sistemas educativos mundiales, desde la década de 1970 aproximadamente, el diseño curricular y la selección de contenidos se han realizado fundamentados en distintas teorías educativas, lo que contribuyó con el perfeccionamiento y sofisticación de las prácticas educativas. Por otra parte, también es un hecho que los medios masivos de comunicación no sólo se han infiltrado en nuestros hogares, también en la escuela. De ahí la importancia de analizar la manera en que la educación formal e informal debe pensar en prácticas que anteriormente eran sólo familiares y de entretenimiento, como ver la televisión o ir al cine (además de incluirse en dichas prácticas los procesos de socialización), ya que los sujetos cruzan los espacios sociales imbricando y/o diferenciando las actividades escolares y la televidencia. La coexistencia de ambos espacios se ha trabajado en las propuestas de educación para los medios y la educación tecnológica.

Sin embargo, la incorporación de los medios de comunicación en la escuela ha seguido diferentes tendencias; la más fuerte se identifica a partir del movimiento reconocido como *Tecnología educativa* en el cual, entre otras cosas, se propugnó por incorporar a los medios de comunicación en el aula y aprovechar sus contenidos didácticos como auxiliar para la enseñanza. Ello trascendió a grado tal, que se han diseñado cursos y programas específicos para “fortalecer y consolidar una verdadera cultura audiovisual, crítica y participativa que se sirva del potencial de los medios de comunicación para apoyar los urgentes programas de formación y actualización del magisterio” (Arévalo Zamudio, 1994).

Bajo este planteamiento y para “tecnologizar” a los profesores, se han diseñado varios cursos, entre ellos el *Curso Multimedia* de la Universidad Pedagógica Nacional (1994) y el curso nacional: *Didáctica de los Medios de Comunicación* como parte del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)¹.

La forzada tecnologización del currículum y de las prácticas educativas respondió, por una parte, a presiones internacionales, pero por la otra a la necesidad de tecnologizar al país.

Como se mencionó en capítulo 5 el diseño curricular presenta contradicciones propias de su naturaleza: el equilibrio que debe mantener con su entorno socio-educativo; la teleología educativa como paradigma didáctico; la selección de contenidos, la perspectiva disciplinaria de la asignatura, etc. En este caso, la incorporación de medios de comunicación en la escuela no implica sólo el conocimiento de la técnica para su uso y producción de material, sino también es importante definir las condiciones contextuales mínimas necesarias para su funcionamiento. La construcción de la democracia y de la ciudadanía, por ejemplo, es una de las tareas más importantes en este momento en nuestro país, más importante, incluso, que la tecnologización de las prácticas educativas: “En algunos países el currículum escolar está saturado y así, la educación para los medios es menos urgente que otras nuevas iniciativas en campos tales como la ciudadanía y la tecnología de la información” (Buckingham, 2002). La estrategia, en este caso, trasciende los límites curriculares de la educación formal para infiltrarse en espacios sociales a manera de educación informal. Ante este argumento ¿cómo se desarrollarán distintas prácticas educativas e innovadoras en contextos de crisis como el nuestro?

Las características programáticas de la actual industria de los medios en nuestro país, con su casi carente preocupación por buscar nuevas formas y planteamientos de historias torna indispensable un planteamiento teórico y práctico de la educación para los medios, más radical y masivo que colabore en la

¹ Información extraída de la página electrónica de la SEP:
http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_384_didactica_de_los_med

construcción de prácticas de oposición y recomposición de los contenidos de los medios, desde propuestas ciudadanas.

La inercia internacional de la educación para los medios y la tecnología educativa no es del todo infructuosa en nuestro país, no obstante, obliga a conceptualizar la incorporación de la educación para los medios más allá de lo operativo, del mero apoyo mediático a la educación.

De la década de los 70 hasta los 90 se pueden identificar dos formas de acercarse al problema anterior: 1. La tecnología educativa que centra su conceptualización y desarrollo en la incorporación del trabajo por objetivos y los medios de comunicación como apoyos didácticos indispensables en la práctica educativa y 2. La educación para los medios centrada principalmente en la estigmatización negativa de los medios masivos de comunicación, en especial la televisión, y el análisis de mensajes como una forma de “alerta” o concientización, siguiendo de cerca el análisis semiótico y althusseriano de la sociedad como marco teórico-metodológico de referencia.

Así, la educación para los medios pasó de dar los elementos teóricos necesarios para la “protección” de los niños en contra de los medios, hacia su preparación para entender los medios y participar activamente en ellos (*empoderamiento*) (Buckingham, 2002).

¿Cómo conciliar la perspectiva tecnológica con la crítica? Las propuestas de Charles y Orozco (1992) realizan un acercamiento bastante loable, pero la ausencia de políticas nacionales y cursos que modifiquen las prácticas docentes, han retrasado el proceso. Además, no es fácil conciliar una postura crítica y de empoderamiento en un país en donde apenas se asoma la democracia. Encontrar el equilibrio entre el sistema educativo, el contexto nacional y la industria de los medios, podría fundamentar una pedagogía que colabore con la construcción de una nueva sociedad. Y como la construcción social la realizan los individuos estos se convierten en el centro de la estructuración de las políticas y líneas para el diseño curricular:

Especialmente cuando se refiere a las áreas en las cuales la enseñanza de los medios es focalizada, (lo que los estudiantes consideran como su propia cultura y sus propias fuentes de placer), los estudiantes pueden inclinarse a resistir o rechazar lo que los maestros les dicen. Esto es particularmente

cierto en el caso en que perciben que las lecciones se basan en la ignorancia acerca de la cultura popular; o si el estudio de los medios es usado para encubrir un intento para ganar el favor de los estudiantes hacia posiciones que son vistas como moralmente autoritarias o ‘políticamente correctas’. La identificación y aceptación de estos problemas ha llevado a establecer una perspectiva más centrada en el estudiante, la cual parte del conocimiento de los jóvenes y de sus experiencias con respecto a los medios en lugar de las necesidades educativas que imperan en el maestro”. (Buckingham, 2002, la traducción es mía).

La tecnología educativa que incorpora a los medios de comunicación en la escuela es fácilmente confundida con la enseñanza *a través* de los medios de comunicación. Un gran esfuerzo por ir delimitando esta conceptualización se plasma en la Declaración de Grunwald, realizada por la UNESCO en Alemania, en el año de 1982. A pesar de sus buenas intenciones, su planteamiento sigue siendo instrumental, pues despoja a la comunicación de su reto cultural. Por otra parte desconoce el desafío del nuevo entorno comunicativo y de las nuevas formas de aprender, en las que no basta el leer, escribir, recibir información y memorizar, sino que se incorporan otras prácticas culturales y cognitivas como: internet, *chateo*, hipertextualidad, procesamiento de información, selección de información, resolución de problemas prácticos, el aprendizaje permanente: se implementa otro modo de leer, de ver, de aprender y de conocer (Martín-Barbero y Rey, 1999; Simone, 2000). La defensa de la UNESCO se limita a “identificar lo mejor del modelo pedagógico tradicional con el libro, y anatemizar el mundo audiovisual como mundo de la frivolidad y la manipulación de las mentes jóvenes, inmaduras e indefensas” (Martín-Barbero y Rey, 1999: 45). La educación para los medios ayuda al sujeto a “nadar” contra corriente y sobrevivir a los embates de las olas postmodernas.²

De la anterior problematización parto para argumentar a favor del beneficio de articular la comunicación con la educación, con la educación para los medios como uno de los marcos de referencia que sustentan mi propuesta pedagógica. Entonces, para desarrollar las competencias comunicativas desde una

² El planteamiento inicial de la UNESCO fue congruente con su tiempo. El análisis, uso, comprensión y conceptualización de la educación para los medios era una etapa necesaria para su posterior desarrollo. Aunque ya se vislumbran las nuevas formas de comunicación e interacción social, no puede preverse con certeza la evolución y desarrollo de la sociedad futura. Por más que la UNESCO trata de plantear posturas más

perspectiva crítica, hay que asumir que éstas no tienen sólo una función comunicativa, sino que pueden convertirse en base para el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido no basta “habilitar” a los alumnos en las distintas actividades comunicativas, sus esquemas comunicativos y los códigos que pueden usar, sino que también hay que resaltar la posibilidad de desarrollar una postura crítica de los niños desde sus propias construcciones. Rechazo un concepto determinista en donde se pueda caracterizar a los miembros de una clase más desfavorecida con mayor necesidad de desarrollar competencias comunicativas. Digamos que tienen distintas competencias y debemos partir de ellas para incrementarlas. En este sentido, el currículum y la propuesta pedagógica se centran plenamente en el sujeto.

Para dar una dimensión cultural y crítica a las competencias comunicativas es importante pensarlas dentro de prácticas culturales, no sólo dentro de prácticas comunicativas. Asimismo las competencias comunicativas deben coordinarse entre sí para propiciar la interiorización y exteriorización de los significados y representaciones de los sujetos, desarrollar el diálogo interno y externo. McLaren lo apunta con claridad:

Lo central de dicha perspectiva no es simplemente la apropiación crítica de la semiótica, la hermenéutica o las estrategias marxistas sino también un compromiso con la esperanza y la emancipación, y el deseo de relacionar la práctica educativa con el bien público. Este compromiso es subrayado por la concepción del currículum como la expresión del conflicto, por la toma de conciencia del que el currículum constituye uno de los principales agentes en la introducción, preparación y legitimación de las formas de vida social. (McLaren, 1997: 55).

La tensión entre el currículum y la sociedad y la importancia del manejo de nuevos lenguajes desde una perspectiva crítica, me hizo pensar en la manera en que los planteamientos expuestos en la PCCC se materializaran en una propuesta curricular. De ahí desprendo los siguientes dos ejes que articularían la educación para los medios, la alfabetización crítica y las competencias comunicativas en la práctica: la *transversalidad* y la *transcurricularidad*.

humanísticas, no deja de ser una organización que ha armonizado con políticas económicas de los países más poderosos.

3. La transversalidad curricular para el desarrollo de las competencias comunicativas

Actualmente en las instituciones educativas se implementa paulatinamente el currículum por competencias como la estrategia educativa para desarrollar habilidades para el trabajo y actitudes para la vida³. El resolver la paradoja entre el neoliberalismo desenfrenado y el desarrollo del sujeto me lleva a pensar en una postura crítica que rescate aspectos culturales, sociales y humanos en la educación. Que desarrolle formas de resistencia y de construcción social para la liberación del individuo. El pensamiento crítico es una categoría que torna más complejas las decisiones para el diseño curricular. En efecto, es conveniente partir de las siguientes premisas para abordar el problema: 1ª. Las competencias comunicativas no son contenidos, son actitudes y acciones que los sujetos producen en situaciones sociales y 2ª. La lengua en su dimensión alfabetizadora, es una herramienta indispensable para la emancipación de los sujetos.

Ambas premisas resaltan la importancia de ir estructurando las tensiones para producir mapas conceptuales que vinculen las significaciones de los sujetos con formas alternas de simbolización, así como con actitudes críticas y de resistencia ante el embate de formas culturales cada vez más depredadoras (cf. McLaren, 1997). Ello colaborará en la construcción del nuevo hombre.

Parto de este planteamiento para asegurar que:

- a) Las competencias comunicativas son una forma viable de darle una dimensión social y crítica –y a la par comunicativa- a la enseñanza de la lengua materna.
- b) Como competencias, (que se articulan con habilidades, actitudes y actuaciones sociales), no deben centrarse en la enseñanza de contenidos, sino que servirán al desarrollo integral del sujeto y para su desarrollo cognitivo.

³ Delors (1998) primero, con *Los cuatro pilares de la educación* y Morin (1999) después, con *Los siete saberes necesarios*, son los teóricos que le han dado la dirección humanística a las políticas educativas mundiales. Los cuatro pilares de la educación se resumen en: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Los siete saberes son: Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; Los principios de un conocimiento pertinente; Enseñar la condición humana; Enseñar la identidad terrenal; Enfrentar la incertidumbre; Enseñar la comprensión; La ética del género humano. Para resolver la paradoja: economía-humanismo, es necesario el diseño de una propuesta integral, operada en políticas y estrategias educativas precisas. De alguna manera ello se ve reflejado en las políticas educativas en México.

- c) Así, los saberes básicos de la lengua materna se centrarán en la metacognición lingüística (lo que el actual Plan '93 llama Reflexión sobre la lengua), y en la primera alfabetización: la lectura y escritura.
- d) Tanto los saberes básicos como la primera alfabetización servirán de base para la segunda alfabetización/videoización la cual que basa en múltiples escrituras, visiones e hipertextualizaciones, que en su convergencia colaboran en el desarrollo del individuo posmoderno⁴.

La transversalidad curricular asume el inadecuado fraccionamiento de los conocimientos y el regreso a los saberes básicos bajo el incremento de horas para la enseñanza de los diferentes lenguajes. El desarrollo de las competencias comunicativas a partir de la alfabetización crítica debe cruzar todas las materias que le sea posible. La competencia comunicativa está en el civismo, en la historia, en el trabajo cooperativo, en los procesos de comunicación, en la reflexión. De ahí la necesaria ruptura con el fraccionamiento del conocimiento a favor de la interdisciplinariedad en la enseñanza.

La alfabetización primaria sería la propicia para abordarse a manera de contenido, pero la alfabetización/videoización secundaria es transversal, es una herramienta para acceder a otros niveles de conocimiento, problematización y transformación de la realidad.

Las competencias comunicativas se convierten en una estructura estructurante de las prácticas culturales, sociales y comunicativas en las distintas materias de la educación básica como estructurantes de los saberes lingüísticos y comunicativos básicos para el crecimiento y emancipación del sujeto y como base para el pensamiento crítico.

4. La transcurricularidad para el desarrollo de las competencias comunicativas

⁴ “solo asumiendo *la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura* la escuela puede hoy insertarse en los proceso de cambio que atraviesa nuestra sociedad, e *interactuar con los campos de experiencia* en que hoy se procesan esos cambios: desterritorialización/relocalización de las identidades, hibridaciones de la ciencia y el arte, de las literaturas escritas y las audiovisuales; reorganización de los saberes y del mapa de los oficios desde los flujos y redes por los que hoy se moviliza no sólo la información sino el trabajo, el intercambio y la puesta en común de proyectos, de investigaciones científicas y experimentaciones estéticas. Sólo haciéndose cargo de estas transformaciones la escuela podrá *interactuar* con las nuevas formas de participación ciudadana que el nuevo entorno comunicacional le abre hoy a la educación.” (Martín-Barbero y Rey, 1999: 47-48).

La esfera cognitiva no lo es todo en la escuela. Durante muchos siglos la escuela se ha basado no solamente en el fraccionamiento del conocimiento y en la separación de los saberes escolares de los de la vida cotidiana, sino que también se ha centrado en la disociación entre el espíritu y la razón. Es a partir de nuevas corrientes dentro de la filosofía de la ciencia y de la educación, que se regresa a la incorporación de la esfera social y moral dentro de la institución educativa. Es por ello que en estos días escuchamos hablar tanto de los valores en la educación; de la construcción de la democracia, de la ciudadanía, etc. Esta incorporación de valores es parte de la *transcurricularidad*, es decir, traspasa los límites y objetivos del currículum para formar a los sujetos dentro de su actuación social e individual en una nueva sociedad que construye y lo construye a la vez, fuera del claustro educativo.

Esta transcurricularidad lleva de fondo su contradicción y dialéctica: los valores y actitudes no se enseñan, no pueden constreñirse por decreto a un espacio social; los valores se practican dentro de espacios sociales y en la interrelación entre sujetos. Por otra parte, la escuela, como espacio socializador sí puede poner en práctica el desarrollo de valores y actitudes para colaborar en la construcción de una nueva sociedad y de un nuevo hombre. Es en este último punto desde donde parte la propuesta de la PCCC.

Aquí se encierran las tres dimensiones que Orozco (1994) rescata de diferentes autores, para el desenvolvimiento de una capacidad crítica frente a los medios, y que viene a cuenta en la presente propuesta: los valores y actitudes, principalmente la honestidad, el rigor del pensamiento y la búsqueda de la verdad; el conocimiento de la realidad para la contraposición de propuestas y el desarrollo de habilidades y propuestas para el cuestionamiento, la reelaboración y producción de nuevas comprensiones y significados (ver Orozco, 1994).

Este eje curricular le asigna el tinte crítico a la educación. Freire señala que educar bajo una perspectiva crítica exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo “intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento” (Freire, 1998a: 95).

El distanciamiento de los contenidos escolares hacia prácticas sociales e individuales, sin basarse en los valores y las actitudes, ha provocado que se genere esta reflexión. Sin embargo, la propuesta de la PCCC rescata la importancia de la interrelación entre los sujetos para así darle un toque humanístico a las competencias comunicativas sin olvidar los valores. Con lo expuesto hasta aquí, resalto la cultura oral, tradicional y posmoderna en donde se imbrican las prácticas de los niños actuales. Las relaciones entre la literatura, el cine y la cultura popular, por ejemplo, como formas de tejer las intertextualidades cuyo resultado es una nueva percepción y significación de la realidad cotidiana de los sujetos; además son una forma de empoderamiento. Digamos que en este punto la PCCC adquiere su trascendencia ontológica.

En resumen: las competencias comunicativas deben desprenderse de su funcionalidad, así como del planteamiento curricular –también funcional- que las sustenta. Asignarles una faceta crítica me lleva a proponer un nuevo acercamiento para su desarrollo dentro del ámbito educativo, pero no basta con ello, sino que su potencialización, acerca a los individuos a la posibilidad de su transformación social e individual.

Conclusión

La alfabetización no sólo ofrece las herramientas para “leerse” a sí misma y para leer al mundo críticamente, sino que también llega a ser el vehículo para demostrar que la educación tiene implicaciones más amplias que la de crear una fuerza de trabajo educable y capacitada

Henry Giroux

Teoría crítica y resistencia

La preocupación inicial de este trabajo fue el análisis de las competencias comunicativas presentes en los niños y como cimiento para el desarrollo del pensamiento crítico, todo ello con base en la importancia de la alfabetización crítica. Otro de los retos que me propuse fue articular de alguna manera la relación entre la recepción televisiva y alfabetización, como una forma de darle a la enseñanza de la lengua un nuevo enfoque.

A medida que mi reflexión y hallazgos iban tomando forma, me percaté que el actual enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua parte del funcionalismo. Esto me planteó un nuevo reto: cómo articular una perspectiva funcionalista de la lengua con una crítica. La enseñanza de la lengua bajo un enfoque funcional-comunicativo estriba en acercarse a la lengua *con textos contextualizados* y no a partir de la *contextualización de textos*. Es decir, los mensajes que producen los niños son ejemplos o situaciones de la vida cotidiana, sin embargo, al sustraer el texto de su entorno, éste pierde sentido para el sujeto. El pensar de esta manera las competencias comunicativas exige partir del sujeto y su entorno para comprenderlo y transformarlo.

En cuanto a la educación para los medios como una teoría base dentro del planteamiento teórico, me percaté que su estudio y aplicación puede caer fácilmente en posturas funcionalistas (decodificar y codificar e incluso asumir posturas cuestionantes frente a los mensajes no necesariamente trasciende el funcionalismo, si no se incluye la actuación transformadora). Las estrategias que propone son valiosas como inicio de un pensamiento crítico, pero hay que problematizar los contenidos de los mensajes y analizar las construcciones discursivas que generan en los sujetos (lo que los sujetos hacen con los mensajes), para poder hablar de una alfabetización crítica para los medios.

Este planteamiento me impuso varios desafíos. El primero de ellos fue definir las dimensiones de estudio con las cuales delimitaría el objeto de investigación, así, al trabajar con acciones cotidianas de los individuos en contextos amplios de socialización decidí seleccionar los procesos cognitivos del sujeto que utilizan estrategias comunicativas dentro del proceso de recepción y construcción de mensajes, y los discursos sociales constitutivos de distintas instituciones sociales, en este caso, la escuela y la televisión. La recepción infantil, en lo que se refiere a sus procesos cognitivos para la construcción de significado, como parte de la dimensión micro, y la producción de representaciones sociales en la dimensión macro, me ayudaron a comprender que las cuestiones cognitivas de la lengua no sólo trascienden a nivel del sujeto, sino también en la comprensión y producción de cultura.

Lo más importante dentro de la reflexión teórica estriba en la multidisciplinariedad del trabajo. Ante la complejidad del objeto de investigación, no podía realizar el abordaje desde una perspectiva disciplinar. Tanto la lingüística como la educación en lo que respecta a la enseñanza de la lengua materna se han enfocado en la descripción de estructuras gramaticales y estrategias basadas en la gramática o en la lingüística. Obviamente el enfoque social y el desarrollo del pensamiento crítico no son una preocupación para estas ciencias. De ahí que la multidisciplinariedad del objeto de estudio enriqueció la perspectiva de trabajo. Estos abordajes teórico-metodológicos no son nuevos, de hecho una de las preocupaciones de la C/E estriba en este tipo de abordajes complejos. Específicamente en el área que nos ocupa, la multidisciplinariedad permite dar el brinco de perspectivas funcionalistas para la enseñanza de la lengua hacia una reconstrucción curricular que articule aspectos socioculturales con los institucionales.

La aportación de esta tesis a la teoría de la recepción la centro en dos aspectos: 1° la construcción de sentido a partir de las intertextualidades y redes de significado y 2° La epistemología del receptor. Los distintos autores citados a lo largo de este trabajo analizan las mediaciones y los esquemas que utilizan los sujetos para la construcción de sentido. Dentro de estos esquemas consideran, por supuesto, a las competencias comunicativas. La intertextualidad es una

competencia comunicativa que poco se ha trabajado desde esta perspectiva. Se considera como una estructura de significado. Por lo general se estudia como una de las partes del tejido de los textos. En esta investigación se rescata desde esta perspectiva, pero también desde su importancia para la comprensión y reconstrucción del significado. La intertextualidad es un concepto ampliamente trabajado por la crítica literaria pero que no había sido utilizado como un constructo que explicara la construcción de sentido en el sujeto en relación con estructuras culturales y sociales más amplias. Por lo tanto, el trabajo que aquí se presenta no aborda solamente las condiciones de recepción, las mediaciones y sus relaciones con los significados producto de una reconstrucción significativa, sino que escudriñó en algunas estrategias para asignar sentido, las cuales habían sido sugeridas por algunos autores, mas no delimitadas a partir de las prácticas comunicativas de los individuos como receptores y como miembros de grupos sociales diferenciados.

De ahí que las estrategias de recepción se construyen a partir de las interacciones de los sujetos con su entorno, y adquiere mayor valor la interacción directa con un sujeto más capaz, tal y como lo demostró Vygotsky con su concepto de la ZDP. Por citar un ejemplo, la recepción televisiva se torna más compleja de descifrar y de comprender a partir de la falsa referencialidad que priva en sus mensajes. De ahí que no baste el análisis, sino que es conveniente adentrarse en la epistemología del programa mismo para poder establecer las redes significativas del texto.

En este mismo tenor la epistemología de la recepción es otro punto que resalto en mi trabajo de investigación. La epistemología encuadra los significados del sujeto en dos esferas: la epistemología del emisor-mensaje que se sigue para la construcción de un programa (la forma en que se acerca al conocimiento o la manera en que presenta la información y que el receptor debe decodificar y asignar significado) y la estrategia de recepción más apropiada para la construcción de sentido en niveles connotativos o referenciales, dentro del sujeto. De ahí que no sólo existan estrategias de recepción en general, sino que se diferencian de receptor a receptor a partir de sus mediaciones y capital cultural. En suma, el análisis de los mensajes es un paso primordial para el

establecimiento de estrategias de trabajo didáctico con los mensajes, pero también es elemental el reconocimiento de las estrategias de los receptores ante el mensaje, ya que éstas se diferenciarán de mensaje a mensaje, de sujeto a sujeto y de grupo social a grupo social.

La perspectiva del análisis de la recepción utilizada retoma a la pedagogía crítica como marco teórico de referencia. La pedagogía crítica en tiempos actuales puede ser tildada como una postura demagógica y pasada de moda, incluso se le ha objetado su preocupación por el análisis del mensaje y del código sin pensar en las posibilidades de cambio que emanan del mismo. Huergo (1998), dándole la razón a Giddens, considera que algunos teóricos de la pedagogía crítica han perdido la posibilidad de pensar el análisis en términos utópicos. Este trabajo, en contraposición con ciertos planteamientos de la teoría crítica tales como el mecanicismo y la denuncia, fue pensado en términos utópicos que rompieran con la dualidad, la disciplinariedad y la prescripción en la enseñanza de la lengua.

En la época actual, caracterizada por una pérdida de la esperanza y de la transformación radical de la realidad, la construcción de utopías es un ejercicio que puede parecer ocioso, sin embargo, la utopía estriba en la construcción de una sociedad más libre e igualitaria, con individuos más humanizados y emancipados por ello, para mí la utopía dentro de la pedagogía crítica estriba en la humanización, la ciudadanización y la acción social crítica del individuo. Dentro de este trabajo de investigación pude percatarme de la importancia del diálogo y de la interacción social y cultural del sujeto para la comprensión y transformación de su entorno. Estos conceptos me ayudaron a caracterizar el simbolismo que lleva de fondo el uso del lenguaje así como también las contradicciones internas de los procesos de escolarización y desarrollo de la lengua de los sujetos.

Bajo sus categorías teóricas se realizó el diseño de instrumentos así como la interpretación de datos. Este acercamiento permitió comprobar las diferencias, similitudes y tensiones entre grupos sociales distintos y desde los sujetos diseñar una propuesta para la enseñanza de la lengua. Valga la pena mencionar que el abordaje del objeto de estudio desde la complejidad, conlleva complicaciones metodológicas.

El acercamiento empírico no fue fácil, ya que aunque trabajé con sujetos en sus propios espacios de acción social, no convivía con ellos lo necesario como para hablar de una investigación etnográfica. Sin embargo, los principios de la antropología me sirvieron como guía. Asimismo, el análisis del discurso y el método dialéctico me permitieron comprender las tensiones, contradicciones y relaciones que fueron apareciendo poco a poco en los textos producidos por los sujetos. La naturaleza dialéctica de la investigación me fue guiando en los pasos a seguir para la interpretación de datos. Es de resaltarse la posibilidad de análisis resultante de la combinación de distintas técnicas cualitativas, en este caso la entrevista, el análisis del discurso y la semiótica, bajo la congruencia de teórica aportada por la pedagogía crítica. Esta forma de razonamiento se mostró como una posibilidad de análisis que se aleja tanto de la casuística, predominante en el enfoque cuantitativo, como del mecanicismo y la denuncia en el que se cae en algunas ocasiones en análisis críticos. La utilización de distintas técnicas permite, por lo tanto, la vigilancia de la objetividad de las interpretaciones.

Puedo afirmar que el enfoque multidisciplinar y la pedagogía crítica ayudaron a comprender el desarrollo de las competencias comunicativas desde su misma contradicción: su dinámica escolar centrada en el funcionalismo vs. la lengua como estructuradora de la realidad. Uno de los aportes centrales de este trabajo es que no se limitó a la explicación de las relaciones estructurales entre prácticas escolares y sociales, sino que se adentró en la estructuración cognitiva de los sujetos la cual contribuye a su actuar social.

En este sentido, me percaté que los sujetos presentan diferencias importantes en sus representaciones. Sus representaciones, rescatadas en textos escritos, se ciñen a discursos sociales altamente institucionalizados y hegemónicos, así como fuertemente gramaticalizados, o bien presentan rupturas discursivas a partir de las interacciones sociales y sus mediaciones. Aquí las diferencias de grupo a grupo son notables. Sin embargo, en mensajes audiovisuales no encontré representaciones distintas en la recepción de los programas proyectados, sino más bien reconstrucciones altamente institucionalizadas, discursos dicotómicos que reafirman el *status quo* de la sociedad. Por otra parte, los textos son decodificados desde la referencialidad, sin

la profundizar en otros fenómenos de significado como la simbolización o la connotación, por ejemplo. Lo anterior me permite afirmar que la teoría del menor esfuerzo así como la transparencia televisiva y el realismo nominal, son acontecimientos que pesan enormemente en los procesos de recepción, produciendo la institucionalización de algunos discursos sociales mostrados en la televisión. Esta reflexión prende focos rojos en torno a la importancia de trabajar fuertemente en las mediaciones que surcan los procesos de televidencia, ya que adquirir una representación dicotómica y hegemónica, no es un hecho que propicie la reconstrucción discursiva y posturas críticas, sino que legitima discursos dominantes y masivos.

La escritura y la televidencia son dos prácticas hegemónicas, pero que al verse mediadas por situaciones de interacción del sujeto pueden llegar a transformarse o bien en prácticas que propicien el pensamiento crítico y la acción o bien en instrumentos de aletargamiento y dominación social.

Dentro de este andamiaje, las competencias comunicativas se revelaron como estructuras estructurantes que permiten desarrollar pensamiento crítico, tal y como se planteó en los supuestos de investigación. Distintos teóricos que estudian las competencias comunicativas abordan las interacciones de los sujetos en situaciones determinadas para la práctica comunicativa -ésta es la competencia- pero poco hablan de los procesos internos que se suceden para la construcción de la estrategia comunicativa. El concepto de las competencias comunicativas, tal y como las definen distintos autores es limitado si no aportan un tinte crítico. En su conceptualización actual contribuyen a la comprensión de las situaciones comunicativas para la acción comunicativa del sujeto (actuar contextualizadamente) pero no van más allá.

Desde la perspectiva crítica se busca la actuación dentro del contexto, lo que implica mover el foco de la acción: *actuar en* o *interactuar* (-inter- dentro de la acción). Este último espacio es incluyente del entrono, por lo cual, éste puede ser transformado. De ahí la importancia de una nueva competencia: la intertextual, la cual recupera todo el bagaje cultural de un pueblo y a la vez, ayuda al sujeto a decodificar y construir significados complejos. Sin embargo, esta competencia no

se adquiere solamente en la actuación, sino que el sujeto debe infiltrarse en los tejidos culturales para asimilarlos.

Por otra parte, las competencias comunicativas se mostraron como estructuras grupales e individuales. Una vez más se comprobó que la interacción con los miembros más capaces del grupo perfila el grado de desarrollo de las competencias.

Las mediaciones como estructuras estructurantes dentro del proceso de recepción se articula con la actuación comunicativa y cultural del individuo, así como con su entorno social. Encontré que la reconstrucción discursiva va de la mano del capital cultural y el tipo de interacciones entre los sujetos y del sujeto con distintos textos. Las mediaciones influyen principalmente en situaciones de diálogo y problematización. Las mediaciones también contribuyen en la construcción de marcos de referencia como estructurantes del significado. Los niños que dentro de sus contextos sociales reciben pocos estímulos comunicativos y culturales son los más desfavorecidos generándose, en algunas ocasiones, una doble marginación: la económica y la social. Sin embargo, la marginación se da estratificadamente dentro de los grupos sociales: niños de similares condiciones económicas, pueden asemejarse bastante a los niños de otros grupos sociales en sus prácticas culturales. La interacción social es clave en la mediación. Dicha delimita la comprensión, representación y actuación social.

Aunado a lo anterior, los niños se encuentran cada vez más solos, ya que el ritmo de vida actual ha orillado a los padres a dejar el hogar para buscar el sustento económico. Esta soledad en la que se encuentran los niños repercute en sus formas de interacción en distintos espacios sociales, obligándolos a establecer estrategias comunicativas a partir del contacto con los grupos en donde se mueven: la escuela y el grupo de pares, principalmente. Esta situación ha derivado en la construcción hermética de significados con poca o nula negociación de sentidos, en algunos casos, lo cual puede orillar a los sujetos a elaborar significados referenciales elementales para la supervivencia comunicativa frente a los códigos sociales.

Bajo este panorama la construcción de discursos no debería ser más una actividad solitaria de los sujetos. Este hecho resalta la trascendencia de la co-

construcción discursiva, término que abarca a la interacción dialógica con el otro, y la construcción conjunta de significados. El pensar de esta manera dinamiza el concepto de las competencias comunicativas al alejarlo de su preocupación por la adecuación a la situación, su finalidad e intención. Encara el problema de la construcción conjunta de significados y el compromiso que los grupos de referencia adquieren en la socialización de los niños.

La educación para la recepción debe considerar más las características de los grupos sociales para que desde ellos, se construyan las estrategias didácticas adecuadas y asumir posturas críticas y de resistencia ante los grupos en el poder (McLaren, 1994). Las propuestas o estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico, en congruencia con planteamientos freirianos, deben surgir del sujeto. Se pueden establecer líneas generales de trabajo pedagógico, sin embargo, el trabajo previo con los sujetos es sustancial para su culminación exitosa. El trabajo con las intertextualidades, el diálogo y el tejido de redes de significado son procesos mencionados en la pedagogía crítica, pero que sin embargo no se habían caracterizado pro medio de un trabajo empírico que permitiera establecer sus particularidades.

En este tenor, la discursividad infantil marca diferencias notables de un grupo social a otro además de diferencias estratificadas dentro de un mismo grupo social. Ello complica aún más la aplicación de un modelo homogéneo de educación para la recepción, por lo que debe retomarse el trabajo con pequeños grupos para lograr la transformación del sujeto desde sus mismas necesidades.

Las reflexiones anteriores me llevaron a proponer una opción curricular en torno a la enseñanza de las competencias comunicativas bajo un enfoque crítico. Tomé como base las categorías para la pedagogía crítica que plantean Giroux, McLaren y Apple principalmente, así como la pedagogía de la liberación de Freire para construir una propuesta de pedagogía crítica de las competencias comunicativas. Sin embargo, incluso ellos toman a los medios de comunicación como una práctica alienante (McLaren, 1994; Freire, 1998). No es esta mi perspectiva. Se convierte en alienante cuando no existe la interacción con los mensajes, lo que provoca la reificación del discurso mediático o de cualquier otro, quedando en un mero nivel reflexivo. La conciencia de que los mensajes están

ahí y conocer sus características no es pensamiento crítico es reflexión, uno de los pasos previos a la transformación.

La Pedagogía Crítica de las Competencias Comunicativas es un enfoque que articula acercamientos y algunas estrategias ya probadas por la alfabetización múltiple y la educación para la recepción, pero tomando en cuenta las características propias de los grupos analizados. El hacer y el saber de las competencias comunicativas le dan el matiz de conciencia indispensable para que este enfoque cuadre dentro de un proyecto utópico para la construcción de una sociedad más justa. Asimismo, el modelo presentado puede adaptarse a las condiciones particulares de cada situación.

Finalmente, la tesis que aquí concluye deja ver que la enseñanza de la lengua materna es un proceso complejo en donde intervienen diversos factores sociales, además de los lingüísticos. Resalta la importancia de fortificar e intensificar las interacciones entre los sujetos así como con la cultura como una forma de “nivelar” el capital cultural y el reconocimiento de textos culturales que algunos sujetos no encontrarán en su vida cotidiana. En contraparte, en grupos sociales favorecidos económicamente hablando, la escuela en el nivel básico, por lo menos, pasa a ser una legitimadora social y un trampolín hacia niveles de escolarización más altos que marcan la diferencia entre los grupos sociales. Por lo tanto, la institución escolar debe replantear sus objetivos principalmente en lo que se refiere a la escolarización de los grupos sociales más desfavorecidos.

Dentro de mi propio discurso puedo notar una preocupación por la construcción del ciudadano. Los planteamientos de Buckingham (2000b, 2002) me ayudan a repensar desde dónde transformar al individuo y a su entorno. En un país como el nuestro, donde la tecnología está tan lejos de la mayoría de la población, con más de la mitad en la pobreza, es difícil plantear estrategias pedagógicas ya probadas en países desarrollados. Por ello el trabajo en pequeños grupos sería lo primordial en la pedagogía crítica que aquí se plantea. En ella se resume la actuación social y crítica de la cual se habla a lo largo de este escrito.

Algunos planteamientos hipotéticos que se derivan de este trabajo para investigaciones futuras podrían resumirse en:

- Si la enseñanza de la lengua no se centra en la gramática, ni siquiera en las competencias comunicativas, entonces hay que indagar en los procesos de comunicación y de significación de los sujetos, tales como la subjetivación y objetivación de prácticas discursivas.
- Los nuevos lenguajes icónicos tienden hacia la elaboración del hermetismo referencial, realismo nominal y transparencia televisiva. El acercamiento desde distintos lenguajes genera rupturas que trascienden en la construcción del pensamiento crítico.
- Si las competencias comunicativas son estructuras diferenciadas entre grupos, así como estratificadas en su interior, se hace necesaria su detección para la elaboración de estrategias en la enseñanza de la lengua materna.

Por último, este trabajo de investigación me generó nuevas interrogantes de las que nos ocuparemos en otro momento. Aquí planteo tres líneas de trabajo que permitirían completar esta investigación y producir argumentaciones más sólidas y generalizaciones que contribuyan a la constitución del campo de la C/E a saber:

- Las representaciones que tienen los docentes en torno a la enseñanza de la lengua materna y sobre la televisión. En los docentes se superponen por lo menos tres enfoques para la enseñanza de la lengua: la gramatical, la estructural y la comunicativa. Su postura frente a la televisión es moralista. Desde el reconocimiento de sus representaciones se podrá transformar la manera en que perciben y enseñan la lengua materna, por su puesto, desde una perspectiva crítica.
- La recepción y producción infantil de discursos y representaciones ¿varía en otros grupos sociales, por ejemplo, en niños de un estrato social alto o del medio rural? ¿De qué manera se articulan otro tipo de mediaciones, por ejemplo las familiares con los procesos de recepción de los niños?
- La participación de los padres de familia, así como de los consejos de participación social en la educación, deben asumir un papel relevante en la conformación de una nueva sociedad, además, la alfabetización múltiple no

debe quedar en los procesos de escolarización, sino que debe trascender los límites escolares para posarse en la educación informal. ¿Cómo se construiría esta estrategia?

- ¿Qué resultados se obtendrían de la aplicación de la Pedagogía Crítica de las Competencias Comunicativas dentro y fuera de la escuela?

El formar nuevos ciudadanos es un compromiso de todos. Ante un mundo tan turbulento como el actual, no podemos quedarnos al margen. La Pedagogía Crítica de las Competencias Comunicativas puede ser una propuesta que ayude a la edificación de una nueva utopía social.

Bibliografía

- Abelman, R. y Pettey, G. R. (1989). Child Attributes as Determinants of Parental Television-Viewing. Mediation. *Journal of Family Issues*. Vol. 10, 2. U. S. A: Sage Publications.
- Aguaded. J. I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia educación y recepción televisiva*. España: Paidós/Papeles de comunicación no. 25.
- Aguilar Villalobos, J.; Barriga Díaz, F. (1992, octubre). Proyecto de educación para los medios. Diagnóstico psicopedagógico en la educación básica. *Revista tecnológica y comunicación educativas*. México: ILCE.
- Alisedo, G.; Melgar, S.; Chiocci, S. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Argentina: Paidós/Educación.
- Alvarado. R. (1993, abril). La cuadratura del triángulo. *Revista Versión*, 3, 195-200.
- Álvarez Méndez, J. M. (1987). *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. España: Ediciones Alkal.
- Apple, M. W. (1994). *Política cultural y educación*. España: Morata.
- (2002). *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. (2001 primera edición en inglés). Paidós/Temas de Educación no. 58.
- Arévalo Zamudio, J. (1994). Colores, texturas y tesoros. *Revista Tecnología y comunicación educativas. TV y educación*, 26. Extraído el 01 de noviembre de 2002 de la World Wide Web: <http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/publicaciones/revista26.html>
- Atkin, D. J.; Baldwin, T. F. y Greenberg, B. S. (1991). The Home Ecology of Children's Television Viewing: Parental Mediation and the New Video Environment. *Journal of Communication*, 41(3) U. S. A. Michigan State Institute.
- Bajtín, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza.
- (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- (1989). *Teoría y estética de la novela: trabajos de investigación*. Madrid: Taurus.
- Balogh, A. M. (2002). *O discurso ficcional na TV*. Brazil: Edusp.

- Barrera Linares, L. y Fraca de la Barrera, L. (1991). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Barthes, R. (1992). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- (1980). *S/Z*. México: Siglo XXI.
- Bazalgetta, C. (1994). La enseñanza de los medios de comunicación en la educación primaria y secundaria. En Aparici, R. (Comp.). *La educación para los medios de comunicación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Baylon, C. y Fabre, P. (1994). *La semántica*. España: Paidós/Comunicación no. 59.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico* (Primera edición en español 1990). Madrid: Morata.
- (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España: Morata, Colección Pedagogía. Educación Crítica.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo y CONACULTA
- y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- (1999). *Comprender*. En *La miseria del mundo*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. México: Alianza editorial/Psicología.
- (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza editorial/Psicología y educación.
- (1988). *Desarrollo cognitivo y educación* (selección de textos de Jesús Palacios). Madrid: Morata.
- (1966). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Buckingham, D. (2000a). Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafíos para la educación mediática. *Cultura y educación*. Londres: University of London.

- . (2000b). *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*. N. Y.: Routledge.
- . (2002, march). Media Education – A global strategy for development (A policy paper, prepared for UNESCO–Sector of communication and Information), Revista electrónica *Intervir*, 3. Extraído el 04 de junio de la World Wide Web: en línea <http://www.intervir.org/n3buckkingham/b1.htm>
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós/Papeles de comunicación no. 36.
- Castells, M.; Flecha, R. y Freire, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. España: Paidós-Educador.
- . (1998). El cambio social en la sociedad red. En: *La era de la información. Economía sociedad y cultura. El poder de la identidad*, Vol. II. México: Siglo XXI.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. España: Paidós/Temas de educación no. 23.
- ; Vera P. J. y Hymes, D. (Eds.) (1972). *Functions of language in the classroom*. U. S. A.: Waveland Press.
- Cebrián de la Serna, M. (1997). La otra mirada a la tele. España: Conserjería de Trabajo e Industria y la Conserjería de la Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Charles, C. M. (1996). Educación para la televisión en América Latina: un recorrido permeado de esperanza. En Orozco Gómez, G. (Coord.), *Miradas latinoamericanas a la televisión*. México: Universidad Iberoamericana. Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales. Departamento de Comunicación.
- Christ, W. G. y Potter, J. (1998). Media Literacy, media education and the academy. *The journal of communication*. U. S. A.: Oxford University Press.
- . (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. España: Planeta-Agostini.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. España, Gedisa.
- . (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. España: Planeta.
- Ciriza, A.; Fernández, E.; Prieto, D. y Gutiérrez, F. (1992). *El discurso pedagógico*. San José, Costa Rica: Colección RRNTC No. 3.

- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Corrigan, K. (2002). *The nature of language*. Extraído el 04 de julio de 2002 de la World Wide Web: <http://www.ncl.ac.UK/english/undergrad/ELL130/lecturell.htm>
- Cueto Suárez, J. A.; Iglesias Gutiérrez, S.; Osoro Hernández, A.; Pérez Álvarez, J, D. y Río Rodríguez, J. R. (1998 3ª reimpresión). El discurso televisivo (Unidad didáctica para educación secundaria obligatoria), en C. Lomas y A. Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. España: Paidós/Papeles de pedagogía no. 4.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía* (Primera edición 2000). Madrid: Morata.
- Darley, A. (2002). *Cultura visual digital. Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós/Comunicación no. 139.
- Dale, P. S. (1992). *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós/Temas de educación no. 60.
- Delgado, G. (1995). Educación indígena de género y comunicación. En Wuest, M. T. (Coord.). *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. Tomo 7. Educación, cultura y procesos sociales*. México: COMIE-UNAM.
- De la Peza, M. C. (1993, abril). La lectura interminable. Una aproximación al estudio de la "recepción". Revista *Versión*, 3, 57-82.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro* (Primera edición en inglés, 1996). México: Correo de la UNESCO.
- Desmond, R. Medial Literacy In the Home: Acquisition vs. Deficit Models. In Kubey, R. & Roben, B. (Eds.). *Media Literacy in the Information Age*, New Brunswick, N. J.: Transactions Books. Extraído el martes 01 de abril de 2003 de la [www: http://interact.uoregon.edu/MediaLit/readings/articles/medialithome.html](http://interact.uoregon.edu/MediaLit/readings/articles/medialithome.html)
- Eco, U. (1986). ¿El público perjudica a la televisión? En M. de Moragas (Coord.), *Sociología de la comunicación de masas* (286-303). México: Gustavo Gili.
- (1978). *Tratado de semiótica general*. México: Lumen.
- Elkin, F. (1986). *El niño y la sociedad*. Argentina: Paidós/Educador.

- Fedorov, A.; Fazekas-Benyei, J. y Worsnop, N. K. (2000, primavera). A Research Proposal for Comparative View Responses. *Telemedium, The Journal of Media Literacy*. Vol. 46 No. 1. U. S. A.
- Ferrés, J. (1998 4ª edic.). *Televisión y educación*. España: Paidós/Papeles de pedagogía no. 8.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. España: Paidós/Papeles de pedagogía no. 45.
- Fisk, J. (1987). Some televisión, some topics and some terminology. *Televisión Culture*. London: Rutledge and Kegan Paul.
- Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. En Castells, M.; Flecha, R. y Freire, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. España: Paidós-Educador.
- Fleisher Feldman, C. (1990). El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas. En Bruner, J. y Haste, H. (Comps.). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. España: Paidós/Cognición y desarrollo humano no. 20.
- Flick, U. (1994). Social representations and the social construction of everyday knowledge: theoretical and methodological queries. *Social science information*. London: Sage.
- Foucault, M. (1986). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (primera edición en español, 1973). México: Siglo XXI.
- (1998a). *Pedagogía de la autonomía* (primera edición en portugués 1996). México: Siglo XXI.
- (1998b). *Pedagogía de la esperanza* (primera edición en portugués 1992). México: Siglo XXI.
- (1981). *Pedagogía del oprimido* (primera edición en español 1970). México: Siglo XXI.
- Freixas Flores, R.; Torreblanca Navarro, O.; Mendoza Velásquez, M. (2000). *La televisión y el mundo infantil. Un análisis de los dibujos que hacen los niños sobre la televisión*. México: SEP. Dirección General de Televisión Educativa. Mss.

- Galindo Cáceres, J. (1987, mayo). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. *Estudios de las culturas contemporáneas*. (1) 151- 183.
- . (1997). *Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social*. México: Universidad Veracruzana.
- . (Coord.). (2000). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson/Addison Wesley Longman.
- García de Cortazar Nebreda, M. L.; Callejo Gallego, J.; Delval Cid, C.; Camarero Rioja, L. A. y Arranz Lozano, F. (1994). *La influencia de la familia y los educadores en la percepción de los mandatos sobre la televisión*. España: Estudio patrocinado por el Centro Nacional de Investigación y Ciencia. Concurso Nacional de proyectos de Investigación sobre Educación y Televisión. (Mimeo).
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. España: Paidós.
- . (1997). El antropólogo como autor (primera edición en inglés 1988). Barcelona: Paidós Studio no. 73.
- Giron, T. (2000, primavera). The Beginnings of PAME: The Media Education Project. *Telemedium, The Journal of Media Literacy*. (46). U. S. A.
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures*. U. S. A.: Rutledge.
- . (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (primera edición en inglés 1988). Barcelona: Paidós/Temas de educación no. 18.
- . (2003). *Teoría y resistencia en educación* (primera edición en español 1992). México: Siglo XXI/UNAM.
- Graviz Machado, A. y Pozo, J. (1994). *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. España: Herder.
- Greimas, J. A. (1982). *Análisis estructural del relato*. Madrid: Cátedra.
- Guiraud, P. (1997). *La semántica*. Colombia: FCE.
- Haidar, J. (1998). Análisis del discurso. En Galindo Cáceres, (Coord.). (2000). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson/Addison Wesley Longman.
- Halliday, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Colombia: FCE.

- Halloran, J. D. y Jones, M. (1985). Media education: Growth and controversy. In *Communication research trends* Vol. 6. (4). Londres: Roebuck Press.
- Herrán Monedero, C. (1994). Un salto no dado: de las mediaciones al sentido. En Orozco Gómez, G. (Coord.), *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. México: Universidad Iberoamericana. Cuadernos de comunicación y prácticas sociales no. 6.
- Hawkins, R. P.; Yong-Ho, K. & Pingree, S. (1991, February). The ups and downs of attention to television. In *Communication research*, Vol. 18 (53-73). Sage publications.
- Herran, M. T. (2000). Pistas para el encuentro comunicación/educación. En Valderrama, C. E. (Edit.). *Comunicación Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Colombia: Universidad Central. Departamento de investigaciones.
- Hubner, R. M. (1996). *Conversa de professor. Língua portuguesa. Cuadernos da tv escola*. [Habla del profesor. Lengua portuguesa. Cuadernos de t.v. escolar] Brasília: Ministerio da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distancia.
- Huergo, J. A. (1997). *Primera parte: perspectivas y reflexiones en comunicación/educación. Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- (2000). Comunicación/Educación: Itinerarios transversales. En Valderrama, C. E. (Edit.). *Comunicación/Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Colombia: Universidad Central. Departamento de investigaciones.
- (1998). La construcción del campo de Comunicación/Educación. Extraído el 30 de enero de 2004 de la World Wide Web: <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/083.pdf>
- Huertas Bailén, A. (2002). *La audiencia investigada*. España: Gedisa-Estudios de televisión no. 13.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistic. An Ethnographic Approach*. U. S. A.: University of Pennsylvania Press.
- Ibáñez, J. (1995). *Del algoritmo al sujeto*. México: Siglo XXI.
- Ibarra López, A. M. (1998). La agencia política de los niños, otra forma de entender el desarrollo psicosocial del individuo. *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*. México: UNIVA.
- Inestrosa, S. (1998). La televisión comercial dentro del salón de clases. Usos y aplicaciones: una propuesta para los profesores de educación básica. En

- Esteinou Madrid, J. (Coord.). *Espacios de comunicación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Jacks, N. (1994). Televisión e identidad en los estudios de recepción. En Orozco Gómez, G. (Coord.). *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. México: Universidad Iberoamericana. Cuadernos de comunicación y prácticas sociales no. 6.
- Jensen, K. B. y Rosengren, K. E. (1990). Five traditions in search of the audience. *European Journal of Communication*. Vol. 5, London, Newbury Park and New Deli: Sage
- (1992). La política del multisignificado. Noticias en la televisión, conciencia cotidiana y acción política. En Orozco Gómez, G. (Comp.), *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*. México: Universidad Iberoamericana: Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales no. 4.
- (1997). *La semiótica social de la comunicación de masas*. Barcelona: Bosch Comunicación.
- Kaplún, M. (1992). Primera exploración: una pedagogía comunicante. En *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación/educativa* (12-62). Santiago de Chile UNESCO/OREALC.
- Kasper, L. & Singer R. (1997). Reading, Language Acquisition, and Film Strategies. *PostScript*, 15, 5-7. Extraído el 01 de Abril de 2003 de la World Wide Web: <http://lkasper.tripod.com/postscript.html>
- Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Krees, G. (1999, primavera). Educating for an unknowable future. *Telemedium*, Vol. 45 (1).
- Kristeva, J. (2001 4ª edic.). *Semiótica 1*. España: Espiral/Ensayo.
- Lara, L. F. (2001). *Ensayos de teoría semántica: lengua natural y lenguajes científicos*. México: El Colegio de México
- Levitas, R. (1990). *The concept of utopia*. U. S. A: Syracuse University Press.
- Lizarazo, Arias, D. (1993, abril). Roman Ingarden: una aproximación a su teoría estética. *Revista Versión 3*, 201-214
- (2001a). *El espacio lúdico. Exploración de las representaciones infantiles en torno de la televisión*. México: Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa/SEP.

- . (2001b). *La fractura simbólica. Percepción y práctica docente en torno a la televisión*. México: Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa/SEP.
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós/Ediciones de pedagogía. Papeles de pedagogía no. 13.
- . (1999a). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Teoría y práctica de la educación lingüística*. España: Paidós/Papeles de pedagogía no. 38.
- . (1999b). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II. Teoría y práctica de la educación lingüística*. España: Paidós/Papeles de pedagogía no. 39.
- López de la Roche, M.; Martín-Barbero, J. M.; Rueda, A. y Valencia, S. (2000). *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Colombia: Proyecto de comunicación para la infancia.
- Lotman, Y. M. (1999). *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. España: Gedisa.
- Lozano, J.; Peña-Marín, C. y Abril, G. (1989). *Análisis del discurso. Hacía una semiótica de la interacción textual*. México: REI.
- Lull, J. (1992). Recepción televisiva, reforma y resistencia en China. En Orozco Gómez, G. (coord.). *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*. México: Universidad Iberoamericana. Cuadernos de comunicación y prácticas sociales no. 4.
- Luque Ávila, A. y Vila, I. (1990). Desarrollo del lenguaje. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. T. I, Psicología Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción* (primera edición en español 1995). Barcelona: Paidós/Comunicación no. 97.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- y Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. España: Gedisa. Estudios de televisión 2.
- Martínez-De-Toda, J. (1998). *Las seis dimensiones en la educación para los medios (metodología para la evaluación)*. Ponencia presentada en el congreso de la AIERI en el grupo de trabajo "Investigación sobre educación para los medios": Glasgow.

- Martínez, M. C. (1994). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Colombia: Temas fundamentales Homo Sapiens Ediciones.
- Martínez Ramos, D. (1994). Exposición a la televisión, uso de medios impresos y razonamiento verbal entre jóvenes universitarios. En Lozano, J. C. (Comp.), *Anuario de la investigación de la comunicación*. I. México: CONEICC.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. España: Paidós/Educador no. 124.
- (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: REI.
- Merlo Flores, T.; Ariagno, C. y Grandual, M. (1996). *La educación y el mensaje televisivo*. Tomo II. Argentina: Fundación Navarro Viola.
- Meléndez Crespo, A. (1984, abril, mayo, junio). La educación y la comunicación. En Perfiles educativos (5). México: CISE-UNAM.
- Morales Álvarez, J. y Cortés, M. T. (1997). *Discurso y desarrollo de la competencia comunicativa en la educación básica. Perspectivas teóricas y metodológicas*. Colombia: Trilce Editores.
- Morduchowicz, R. (2001). *A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares*. Argentina: Paidós/Cuestiones de educación.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para el futuro*. México: Correo de la UNESCO/UNESCO.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (2001). El aula como espacio cultural discursivo. En Lomas, C. (Comp.). *El aprendizaje de la comunicación en aulas*. España: Paidós/Papeles de pedagogía no. 33.
- Oliveira Soares, I. de (1999). Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais" (19-74), *Contato* (2). Brasília.
- Orozco Gómez G. (1994). Elementos metodológicos para estructurar programas de educación para los medios. *Revista Tecnología y comunicación educativas. TV y educación*, 26. Extraído el 01 de noviembre de 2002 de la World Wide Web: <http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/publicaciones/revista26.html>
- , y Padilla de la Torre, R. (2001). *Enfrentando la diversidad. Estudios de recepción televisiva en México*. Amic

- . (1989, julio). Medios de comunicación, familia y escuela. *Revista tecnológica y comunicación educativas* (13). México: ILCE.
- . (1997). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. México: Universidad Nacional de la Plata-Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A. C.
- . (1994). La recepción televisiva desde el modelo de efectos de los medios. En Orozco Gómez, G. *Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. México: Universidad Iberoamericana. Cuadernos de comunicación y prácticas sociales no. 6.
- . (1996). (Coord.) *Miradas latinoamericanas a la televisión*. México: Universidad Iberoamericana. Ensayos del PROIICOM no. 2
- . (1988). *Commercial television and children's education in México. The interaction of socializing institutions in the production of learning*. (Tesis doctoral). U. S. A.: Harvard University.
- . (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Argentina: Grupo Editorial Norma. Enciclopedia Latinoamericana de Sociología y Educación no. 12
- . (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre/Universidad Iberoamericana.
- Ortiz Mejía, J. (1995). El proyecto multimedia en apoyo a la educación básica. En *Resúmenes analíticos. III Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Pérez Tornero, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. España: Paidós/Papeles de comunicación no. 6.
- . (Comp.) (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. España: Paidós/Papeles de comunicación no. 27.
- Piccini, M. (1993, abril). La sociedad de los espectadores. Notas sobre algunas teorías de la recepción. *Revista Versión*, 3, 13-34.
- Pinon Marites, F.; Huston, A. C. y Wrigth, J. C. (1989). Family Ecology and Child Characteristics that Predict Young Children's Educational Television Beijing. *Child Development*. U. S. A.: The Society for Research.
- Plan y programas de estudio 1993. Educación básica Primaria* (1993). México: Secretaría de Educación Pública.

- Propp, V. (1987). *Morfología del cuento seguida de las transformaciones de los cuentos maravillosos*. Madrid: Fundamentos.
- Quiroz, M. T. (1993). I: Comunicación y educación y II: La socialización: características actuales. En *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*. (23-78) Perú: CICOSUL-Universidad de Lima.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. España: Gedisa Editorial.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- (2002, 2ª edic.). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero García, B. M. (2001). *Organización e implementación del trabajo en grupos de mezcla de niveles o multigrado*. Tesis de licenciatura sin publicar, SEP/OPN. Unidad 141, Guadalajara, Jalisco.
- Rodríguez Gómez, et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Rueda, A. (2000). Lecto-escritura y consumo de medios. En López de la Roche, M. (Comps). *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Colombia: Proyecto de comunicación para la infancia.
- Rueda, M. (Coord.) (1995). *Procesos de enseñanza y aprendizaje I. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*. México: COMIE.
- Salinas Amezcua, B. (2000). *Comunicación educativa. Documento para la discusión*. Ponencia del VIII Simposio de Educación Cátedra Paulo Freire, ITESO.
- Sapir, E. (1998). *El lenguaje: introducción al estudio del habla* (primera edición en inglés, 1954). México: FCE.
- Saussure, F. de (1982). *Curso de lingüística general*. México: Nuevo Mar.
- Schaff, A. (1982). *Conocimiento y lenguaje*. México: Enlace Grijalbo.
- Scott, F. C.; Febes, R. A. y Willson, P. M. (1989). Family Television Viewing: Implications for Family Life Education. *Family Relations* 38. U. S. A.
- Seiter, E. (1999). *Television And New Media Audiences*. Great Britain: Oxford University Press.
- Sheper, D. (1993, abril). Bajtín y el lector. En Revista *Versión*, 3, 83-103.

- Silverstone, R. (1997). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Simone, R. (2000). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. España: Taurus.
- Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. España: Narcea.
- Valderrama, C. E. (edit.) (2000). *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Colombia: Universidad Central. Departamento de Investigaciones.
- Valdés Blásquez, G. (1987-1988, noviembre-abril). Educación para los medios. Análisis de algunas experiencias curriculares. *Revista tecnológica y comunicación educativas* 9 y 10. México: ILCE.
- Valkenburg, P. y Beetjes, J. W. (1997). Children's Creative Imaginations in Response to Radio and Television Stories. In *Journal of Communication* 47. U. S. A.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis sociología.
- Vargas, C. (1997). *Cultura escolar y prácticas de mediación maternas en la recepción televisiva infantil*. México: Mimeo.
- Vassallo de Lopes, M. I. (1995). Recepción de medios, clases, poder y estructura. Cuestiones teórico-metodológicas de investigación cualitativa de la audiencia de los medios de comunicación de masas. En *Comunicación y sociedad* (24). México: Decs-U. de G.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós/Cognición y desarrollo humano no. 30.
- Waldegg, G. (Coord.) (1995). *Procesos de enseñanza y aprendizaje Vol. I. La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa*. México: COMIE.
- Wallon, P.; Cambier, A. y Engelhart, D. (1995). *El dibujo del niño*. México: Siglo XXI.
- Walcott, W. H. (2001). Knowledge, Competence And Communication in Radical Pedagogy. Extraído el 04 de julio de 2002 de la Word Wide Web <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue-3/2-walcott.html>
- Weintraub Austin, E.; Roberts Donald, F. y Clifford I. N. (1990). Influences of Family Communication on Children's Television-Interpretation Process. *Communication Research* 17 (4) U. S. A.: Sage Publications.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. España: Paidós/Temas de educación no. 57.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós-Cognición y desarrollo humano.

William, C. G. & Potter J. (1998). Media Literacy, Media Education, and the Academy. In *Journal of Communication*. U. S. A.: Oxford University Press.

Williams, B. T. (2003, April). What they see is what we get: television and middle school writers. In *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 46, 7 (546-549). U. S. A.

Williams, R. (1983). *Hacia el 2,000*. España: Edit. Crítica.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. España: Paidós/Temas de educación no. 33.

Páginas electrónicas

<http://www.nmec.org/1999.htm>

<http://www.terrace.qdl.edu.au/academic/filtv.htm>

<http://www.mediaed.org/enter.html>

<http://www.mediastudies.com>

<http://www.media-awareness.ca/eng/sitemaps.html>

<http://www.sep.gob.mx>

<http://www.conaculta.gob.mx/memorias>

<http://www.aulamedia.com>

Anexos

Anexo no. 1
Observación en el aula

- 1.- Manejo del tema en el aula
 - a) Memorístico
 - b) Significativo
- 2.- Manejo de actividades
 - a) Del libro
 - b) Vida cotidiana
 - c) Otras
- 3.- Pone ejemplos de la vida cotidiana.
- 4.- Actividades que predominan en el aula.
 - a) Lectura
 - b) Escritura
 - c) Diálogo
 - d) Orales
- 5.- Enseñanza a partir de la regla/norma deductivo.
- 6.- Enseñanza a partir de ejemplo (inductivo).
- 7.- Se cubre el objetivo del tema
 - a) si
 - b) no
- 8.- Se realiza la transferencia
 - a) sí
 - b) no
- 9.- ¿Hay alguna postura política/crítica en clase?
 - a) Explícita
 - b) Implícita
- 10.- Cómo se manifiesta
 - a) Frase_____
 - b) Palabra_____
 - c) Ejercicio_____
 - d) Acción_____
- 11.- ¿Realiza actividades fuera de las marcadas en el programa / libro de texto?
- 12.- ¿Cuál? (narrarla)
- 13.- ¿Cuál fue la estructura de la clase / método didáctico?



- 1.- Usa el profesor medios en el aula.
 - a) Sí
 - b) No
- 2.- Cómo los usa.
 - a) Recuerdo
 - b) Tarea
 - c) Apoyo didáctico
 - d) Ejemplo

- e) Material de trabajo
- 3.- ¿Cómo trabaja un tema del programa en donde se incluyan medios?
 - a) Como lo establece el programa.
 - b) De forma diferenteEspecificarlo



- 1.- Postura del profesor ante la TV
 - a) Positiva
 - b) Negativa
 - c) Indiferente
 - d) Otra
- 2.- ¿Cómo lo manifiesta?
 - a) Frase_____
 - b) Palabra_____
 - c) Ejercicio_____
 - d) Acción_____
- 3.- ¿Cómo usa la TV en el aula?
 - a) Recuerdo
 - b) Tarea
 - c) Apoyo didáctico
 - d) Ejemplo
 - e) Material de trabajo
- 3.- ¿Cómo trabaja algún tema del programa en donde se incluya la TV?
 - a) Como lo establece en el programa.
 - b) De forma diferenteEspecificarlo

Anexo no. 2

Entrevista a profesoras

- 1.- ¿Podría decirme, cuál es el enfoque teórico actual del programa de Español?
- 2.- ¿Cuál es el objetivo del programa de Español?
¿Podría explicarme qué entiende por enfoque comunicativo?
- 3.- ¿Podría decirme cuáles son las diferencias entre el enfoque comunicativo y el estructural?
- 4.- ¿Me podría decir, paso por paso, qué hace en una clase de Español, en donde se enseñe:
 - A) Lectura
 - B) Escritura
 - C) Ortografía
 - D) Literatura
5. Realiza alguna actividad fuera de las marcadas en el programa? ¿Cuáles? ¿Me puede dar un ejemplo? ¿Cuál es la finalidad de su actividad?
- 6.- ¿Para qué les puede servir por separado a los niños aprender a leer y escribir?
- 7.- ¿Utiliza ejemplos u objetos de la vida cotidiana para enseñar Español?
8. ¿Qué entiende por ello?
- 9.- ¿Qué hace usted para lograr "x" objetivo con sus alumnos? Narre una clase
- 10.- ¿Qué temas le gustan más del programa de Español?
- 11.- ¿Cuáles maneja mejor?
- 12.- ¿Me podría narrar cómo imparte uno de sus temas de Español?
13. ¿Me puede decir qué entiende por competencia comunicativa?
- 14.- ¿Cómo "enseña" competencias comunicativas?
- 15.- ¿Utiliza algún medio de comunicación en su clase?
- 16.- ¿Cómo lo usa?
- 17.- Déme tres ejemplos
- 18.- ¿El libro de texto o el programa de 5º año tiene alguna actividad en donde se incluyan a los medios de comunicación o a la TV?
- 19.- ¿Le gusta ver la TV/? ¿qué programas?
- 20.- ¿En qué concepto tiene a la TV?
- 21.- ¿Cree que los niños aprendan de la TV?
- 22.- ¿Qué aprenden? Contenidos, valores, vocabulario
- 23.- ¿Cómo usa la TV en clase (algún programa en específico)?
- 24.- ¿Ha intentado utilizar la TV para alguna clase de Español?
- 25.- ¿Cómo se le ocurre que podría utilizar la TV o algún programa televisivo específico para impartir la clase de Español?
- 26.- ¿Usted cree que la escuela debe competir con la TV, o es mejor complementar la escuela con la TV?
- 27.- ¿Por qué?
- 28.- ¿Podría decirme si al enseñar el español, le permite al niño llevar sus propios ejemplos, abordan temas que no tengan que ver con literatura o gramática, los niños exponen sus propias opiniones? Explique cómo lo hacen.

- 29.- ¿Cuál otro objetivo cree usted que tiene el enseñar Español, aparte del que marca el programa?
- 30.- ¿Qué conoce usted de didáctica de los medios?
- 31.- ¿Qué conoce usted de educación para la recepción?

Anexo no. 3
Diagnóstico sobre los niños

Fecha

Nombre

Escuela

Edad

Grado

1. ¿Tienes hermanos?
2. ¿En que trabaja tu papá?
3. ¿En qué trabaja tu mamá?
4. ¿Vas a otras clases por las tardes?
5. ¿Qué te gusta hacer cuando no vas a la escuela?
6. ¿Juegas con tus papás?
7. ¿Juegas con tus hermanos?
8. ¿Juegas con tus amigos fuera de la escuela?
9. ¿A dónde vas de vacaciones?
10. ¿Cuántas veces al año vas de vacaciones?
11. ¿Practicas algún deporte, cuál?
12. ¿Cuántos televisores hay en tu casa?
13. ¿En dónde están?
14. ¿Tienes cable o antena en tu casa?
15. ¿De qué compañía?
16. ¿Cuáles son tus programas favoritos? Menciona 5 empezando por el que te guste más.
 - 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5.
17. ¿Qué te gusta más de estos programas? Menciona una cosa por programa.
 - 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5.
18. ¿Por qué canal pasan estos cinco programas?
19. ¿Ves los programas solo o con otra persona?
20. ¿Qué programa ves con tu papá?
21. ¿Qué programa ves con tu mamá?
22. ¿Qué programa ves con tu hermano (a/as/os)?
23. ¿Te gusta jugar videojuegos?
24. ¿Qué otras cosas te gusta hacer?
25. ¿Cuántos libros hay en tu casa?
26. ¿Tus papás o tú saben un idioma diferente al español?

27. ¿Tienes cable o parabólica en tu casa?
28. ¿Vas al cine?
29. ¿Qué películas ves? (en el cine o en tu casa)
30. ¿Has visitado algún museo?
31. Menciona dos grupos musicales.
32. ¿Compran el periódico en tu casa?
33. ¿Viajas fuera de Guadalajara?
34. ¿Qué otras ciudades conoces además de Guadalajara?

Anexo no. 4

Entrevista semiestructurada

I. Televisión

- ¿Qué me puedes decir acerca de la televisión?
- ¿Con quiénes ves televisión?
- ¿Quién decide los programas que ven?
- ¿Comentan los programas?
- ¿Tus papas comentan contigo lo que ven en la televisión?
- ¿Te prohíben algún programa?
- ¿Crees que toda lo que pasan en la televisión es cierto?
- ¿Has visto tv en tu clase?
- ¿Qué has visto?
- ¿Para qué crees que la maestra hizo que vieran la tv.?
- ¿Qué te gusta más, ver la tv o leer?
- ¿Ves cosas nuevas en la tv que antes no sabías?
- ¿Para qué ves tv?

II. Escolarización

- ¿Qué me puedes decir a cerca de la escuela?
- ¿Escribes y lees en la escuela?
- ¿Te gusta hacerlo?
- ¿Lees? ¿Para qué lees?
- ¿Cuándo lees encuentras cosas nuevas que antes no sabías?
- ¿Escribes? ¿Para qué escribes?
- Si en la escuela se usara sólo tv, ¿cómo crees que sería la clase? Descríbela

III: Relación familiar

- ¿Juegas con tus padres, hermanos, amigos? ¿A qué?
- ¿Platicas con tus padres?
- ¿con quiénes ves la televisión?
- ¿Qué programas ves con:
a) Padre b) Madre c) Hermanos

IV. Contextualización

- ¿Quién es el presidente de México, el gobernador del estado, el presidente municipal?
- ¿De qué partido político son?
- ¿Has visto Los Arcos del Milenio? ¿Qué opinas de ellos?
- ¿Has escuchado hablar del EZLN?
- ¿Cuál es la paridad del peso contra el dólar?
- ¿Sabes cuánto es un sueldo mínimo?
- ¿Qué piensas de los indígenas?

V. Pobreza

- ¿Qué piensas de la pobreza?
- ¿Eres rico o pobre?

Anexo no. 5

Gramática visual

Si tu hicieras una caricatura o programa de televisión, ¿cómo serían tus personajes:

Personajes: (características físicas e interiores)

¿Dónde vivirían?

¿De qué trataría tu historia?

¿Hay personajes buenos y malos?

¿Cómo serían los personajes buenos?

¿Cómo serían los personajes malos?

La escena más emocionante ¿dónde se desarrollaría?

¿Qué colores le pondrías a la escena más emocionante?

¿La escena sería en la mañana, en la tarde o en la noche?

¿Habría lluvia, sol, aire, mar, tornado, etc.?

¿Cómo terminaría tu historia?

Anexo no. 6
Gramática visual
Fotografías mostradas a los niños



Imagen 4.16 (a) Gran Plano General (G.P.G.): La figura humana aparece perdida dentro del escenario.



Imagen 4.16 (b) Plano General Largo (P.G.L.): En este plano sigue existiendo un claro predominio del entorno sobre el personaje.

3



Imagen 4.16 (c) Plano General (PG.): El personaje aparece entero de cabeza a pies.

4



Imagen 4.16 (d) Plano Tres Cuartos o Americano (PTC. o P.A.): En el plano Tres Cuartos la figura humana cobra un mayor protagonismo.



Imagen 4.16 (e) Plano Medio (P.M.): El personaje aparece en el encuadre cortado a la altura de la cintura, aproximadamente.

6



Imagen 4.16 (f) Primer Plano (P.P.): Hablamos de P.P. cuando el personaje aparece cortado por los hombros o por encima de esta altura.

7

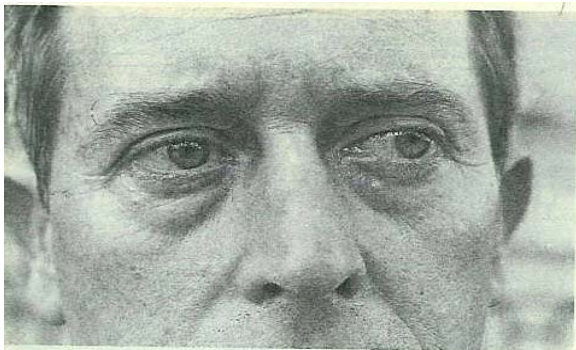


Imagen 4.16 (g) Gran Primer Plano (G.P.G.): Este plano recorta una zona del rostro del personaje.

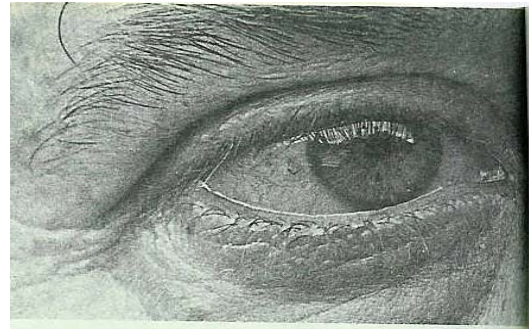


Imagen 4.16 (h) Plano Detalle (P.D.): Presenta un fragmento del personaje, objeto, animal o cosa.

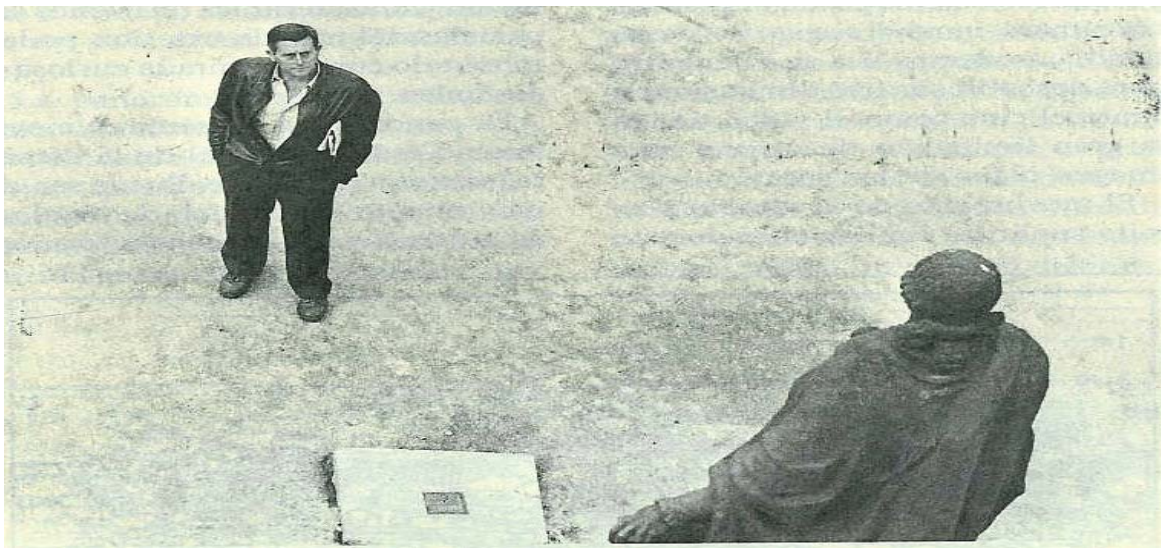


Imagen 4.17. Ejemplo de ángulo picado (a) y contrapicado (b).

(b)

Anexo no. 7

Recepción televisiva

De la escena noticiosa que viste, ¿reconoces a los grupos que se enfrentan?
Ponles un nombre

Sabes por qué están luchando? Si respondes que sí di por qué.

¿Hay buenos y malos en esta escena?

Si respondiste que sí, ¿quiénes son los buenos y quienes son los malos?

¿Estás de acuerdo con esta situación?

¿Si fueras el presidente de la república, cómo resolverías el problema?

¿Tu crees que todo lo que ves en los noticieros es real?

¿Tu crees que en las caricaturas o en las series de televisión dicen cosas que son reales?

¿Por qué?

¿Tu crees que lo que dicen en la tele es real?

¿Tú crees que lo que dicen en la escuela es real?

¿Tu crees que en la escuela te dicen verdades o mentiras?

¿Para qué ves la tele?

¿Para qué vas a la escuela?

Anexo no. 8
Recepción televisiva y gramática visual

Nombre_____

Escuela_____

Del programa *Los Simpson*, responde las siguientes preguntas:

1. Cuenta la historia con tus propias palabras.
2. ¿Qué aprendiste de la historia?
3. ¿Cuál es la moraleja?
4. ¿Cuáles son los valores positivos (las cosas que los personajes hacen bien o son correctas)? Menciona tres.
5. ¿Cuáles son los valores negativos (las cosas que los personajes hacen mal)? Menciona tres.
6. ¿Hay personajes que sean solamente buenos? ¿Quiénes?
7. ¿Hay personajes que solamente sean malos? ¿Quiénes?
8. ¿Tu crees que en la vida real existan situaciones en donde las personas hagan cosas buenas o malas. Escribe un ejemplo.
9. ¿Tu crees que en la vida real hay personas buenas y personas malas? Escribe un ejemplo de cada una.

Anexo no. 9
Libros leídos por los niños del Grupo 2

1. La bruja Minasha
2. La escoba encantada
3. Pinocho
4. La bella durmiente
5. Cuentos de terror
6. Bernie
7. Golden Eye
8. Selectur: piensa en grande
9. Elphi: filosofía para niños
10. Igús
11. Mafalda
12. Don Quijote de la Mancha
13. Mujercitas
14. Hombrecitos
15. Merlín
16. Harry Potter
17. Historia de ninguno
18. El Principito
19. El faro del fin del mundo
20. Sherlock Holmes
21. Mi hermana Rosa
22. Las aventuras de Gasparín
23. Dos años de vacaciones
24. Un capitán de 15 años
25. La vuelta al mundo en ochenta días
26. Veinte mil leguas de viaje submarino
27. Platero y yo
28. El hombre mosca
29. La tienda mágica
30. Momo
31. Imperio interminable
32. Oliver Twist

Anexo no. 10
Cuentos del Grupo 1

Habian llegado hibamos a nuestras
casas cuando de pronto entramos a una
calle obscura cuando de pronto
uno aire fresco nos paro en
peñor con un saco obscuro
dijo e venido a que cumplas tu
Promesa entonces no mas
foco so frente llegamos a
nuestras casas al dia siguiente
luis me conto que soño que Habia



Alejandra

18/02/02

Un día de Festival

un día vió un festival en Japon y se reunieron ~~mas~~ mas de 200 personas asistieron estaba pasando el festival y se oyeron balazos y luego la gente empezó a gritar y estaban con panico total la gente la policia fue a investigar lo que pasaba i ~~los~~ ~~se~~ unos narcotraficantes japoneses que rian quitar todas la pertenencias y irse a China a negociar pero muchos policia trataron de detener el narcotrafico y no pudieron pidieron ayuda de otros paises y se las brindaron cada dia se perdian tanto como niñas niños el presidente ya no sabia que hacer y por mas que intentaban no podian asta que a un señor se le ocurrió poner camaras escondidas x asi los cn contraron y acabotodo y el señor estaba contento y el presidente le dijo como le podremos pagar y el dijo no quiero nada solo que todos sean felices y el presidente dijo se va a volver a ser el festival pero con mas seguridad para que principalmente los niños sean felices y asi todos disfrutaban de el festival contentos y asta el señor salió en el festival pasaron 2 dias y bolteron hacer otro festival pero ahora fueron mas de 600 personas y cada fin de semana estavieron haciendo un festival y des pues vivieron felices.

fin

