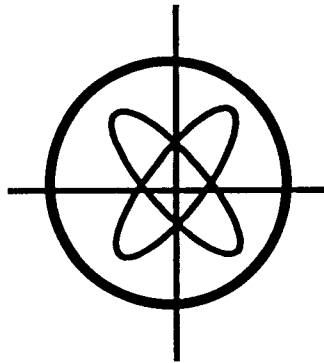


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Departamento de Estudios Socioculturales
MAESTRIA EN COMUNICACION



ITESO

UNIVERSIDAD JESUITA
EN GUADALAJARA

Rutas hacia el significado como tarea colectiva

**Aplicaciones de la semiótica en la articulación multidisciplinaria de
lenguajes y códigos para la producción de materiales educativos.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN COMUNICACION
P R E S E N T A

MARIA ELENA CHAN NUÑEZ

BAJO LA DIRECCION DEL

DR. RAUL FUENTES NAVARRO

GUADALAJARA, JAL. FEBRERO 1999

Dedico este trabajo:

A Lauro Salvador , mi compañero de vida (y de mesabanco en la Maestría en Comunicación), apoyo en la elaboración de este trabajo y de tantos otros... presencia cotidiana y solidaria: porque “la libertad sigue siendo pan de cada día y fruto de cada noche”.

A la sabia Aura Sabina quien diariamente enciende la risa, el amor, lo mejor de nosotros... por habernos escogido para enseñarnos que hay más lunas de las que creíamos.

A mamá por su alegría y apoyo incondicional en cada etapa de la vida.

A papá por las puertas que abre desde donde está.

A Pedro, Shona y Laura Elena; Carlos y Susi; Liz, Joao, Pedro César y Joana Elizabeth con quienes la vida es tan disfrutable.

A Manuel Moreno Castañeda, creador del ambiente de aprendizaje en el que tengo la fortuna de trabajar.

A la comunidad ITESO.

GRACIAS:

A Raúl Fuentes, el investigador, el maestro, el director de tesis , por sus enseñanzas, sus textos, su infinita paciencia para hacerme aprender.

A Enrique Sánchez Ruiz por haberme descubierto dimensiones, escalas y mediaciones para pensar.

A Carlos Luna por haberme mostrado el camino de la semiótica.

A Guillermo Orozco por todo el entusiasmo que han despertado en mí sus búsquedas.

A Maya, Coco, Gloria, Toño, Adriana T., Adriana P., Vero, Héctor C., Sara, Pati, Ileana, Sandra ...y los docentes de los diferentes Centros Universitarios con quienes este proyecto se ha contruido.

A Lorena por su apoyo incondicional.

A la Universidad de Guadalajara por sus espacios abiertos a la creatividad y la acción.

Febrero 1999.

INDICE:

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 1 |
| Capítulo 1 Comunicación educativa, educación a distancia y producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo | 5 |
| 1.1. La relación comunicación-educación | 5 |
| 1.2. La educación a distancia como objeto de investigación de la comunicación | 13 |
| 1.3. Los sujetos de la formación | 17 |
| 1.4. Ubicación del trabajo en un esquema amplio de finalidades | 23 |
| Capítulo 2 Problemática y problema de investigación | 25 |
| 2.1. La problemática | 25 |
| 2.2. Planteamiento del problema | 34 |
| Capítulo 3 De la delimitación del objeto de estudio a las premisas | 39 |
| 3.1. La mediación semántico-tecnológica | 40 |
| 3.2. Dimensionamiento del objeto de estudio | 46 |
| Capítulo 4 Premisas y fundamentación teórica de la propuesta metodológica para el desarrollo de la mediación semántico tecnológica como competencia comunicativa | 74 |
| 4.1. Las dimensiones semántica y tecnológica como articuladoras del objeto de estudio | 74 |

| | |
|--|------------|
| 4.2. Primera premisa La articulación de lenguajes en la producción de materiales educativos | 76 |
| 4.3. Segunda premisa La significación como el eje de articulación desde la producción a la recepción | 82 |
| 4.4. Tercera premisa La semiótica como herramienta en los procesos de producción de materiales educativos | 87 |
| | |
| Capítulo 5 El proyecto institucional | 89 |
| 5.1. El contexto institucional | 89 |
| 5.2. La relación del proyecto institucional y el proyecto de investigación | 90 |
| 5.3. Descripción del proyecto institucional | 94 |
| | |
| Capítulo 6 La propuesta metodológica | 103 |
| 6.1. Primer momento de aplicación de la propuesta metodológica | 103 |
| 6.2. Ejercicios para la estructuración narrativa | 115 |
| 6.3. Diseño de la herramienta diagnóstica | 118 |
| 6.4. Planeación del ejercicio | 121 |
| | |
| Capítulo 7 Aplicación de la estrategia metodológica | 124 |
| | |
| Capítulo 8 Conclusiones | 140 |
| | |
| Bibliografía | 147 |
| | |
| ANEXOS | 151 |

Rutas hacia el significado como tarea colectiva

Aplicaciones de la semiótica en la articulación multidisciplinaria de lenguajes y códigos para la producción de materiales educativos.

“Cómo conectar en efecto, éso que ustedes saben o pueden hacer y éso que nosotros podemos o sabemos hacer juntos? Dicho de otra manera, ¿cómo fecundar el colectivo experto por la medida de los saberes individuales o la identidad por la pertenencia como una hebilla positiva?”

Michel Serres¹

INTRODUCCION

Este trabajo aborda un tipo de práctica de comunicación educativa: **la producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo con la utilización de medios múltiples**². Se trata de una propuesta metodológica fundamentada en principios de semiótica, para facilitar la coordinación de grupos integrados por profesionales de diversas áreas de conocimiento. El proyecto de investigación tuvo como referente empírico un proyecto de desarrollo institucional dirigido a la formación de académicos para la producción de materiales educativos, realizado en la Universidad de Guadalajara entre 1997 y 1999. Este proyecto se describe más ampliamente en el quinto capítulo de este trabajo.

Se tuvo la intención de mostrar un proceso de instrumentalización del conocimiento en comunicación, de una aplicación concreta, de un esfuerzo centrado en la *“recuperación del pragmatismo” pero desde una visión sociocultural de la comunicación, y la recuperación de nociones y prácticas de tantos sujetos que se mantienen construyendo día a día la “la imaginación utópica”*.³ (Fuentes, 1998)

¹ Traducción de cita introductoria en el texto de Michel Authier: Los árboles del conocimiento, 1993.

² El aprendizaje autogestivo se define al igual que otros términos centrales de la tesis en el primero y tercer capítulo, considerando que este tipo de aprendizaje y la producción de materiales para apoyarlo, son parte de una tendencia educativa articulada paradigmáticamente con modelos de la comunicación que trascienden el sentido informacional y mediático

³ Señala Raúl Fuentes la inserción de la investigación de la comunicación en instituciones educativas de nivel superior en los años 70's , como impulso al proyecto utópico, que identificaba a la comunicación como factor importante para la transformación social. Lo que reconoce como “ultraideologización” del discurso que hizo desaparecer de los espacios académicos los estudios empíricos referentes a la comunicación, mueven a la reflexión sobre la necesidad actual de moverse en esa tensión entre la instrumentalización del conocimiento y la “extensión de la imaginación utópica”. Este trabajo ha tenido la pretensión de situarse en ese eje de tensión: apuntar hacia la reflexión teórica de la comunicación, pero desde una aportación metodológica que inductivamente pueda dar pistas para extender la reflexión hacia un campo más amplio y complejo.

La práctica concreta que se constituyó en el referente empírico del proyecto es colectiva: La mediación semántica-tecnológica dentro de la producción de materiales educativos, se define en este trabajo como una función interdisciplinaria por la cual se materializan conceptos e ideas considerando los diversos planos de significación desde los valores más profundos intrínsecos a la intención educativa, pasando por la estructuración discursiva y narrativa, el tratamiento a través de lenguajes, códigos y metalenguajes diversos, que quedan plasmados en un producto canalizable por uno o más medios de comunicación.

Todos sabemos significar, o mejor dicho todos lo hacemos como función sociocultural y natural como individuos y como grupos, pero hacerlo en un contexto educativo obliga a una toma de conciencia respecto a la forma como los mensajes se producen, puesto que se supondría que hay propósitos relativos al significado que se espera, y que no cualquier significación quiere ser producida como resultado del proceso: los educadores tendrían que asumirse como hablantes comprometidos. *“El hablante comprometido asocia normalmente el sentido específico en que quiere entablar una relación interpersonal, con una pretensión de validez subrayada temáticamente—eligiendo un determinado modo de comunicación. El contenido del compromiso del hablante viene, por tanto, determinado por ambas cosas: - por el sentido específico de la relación interpersonal a establecer y – por la pretensión universal de validez temáticamente subrayada.... Y porque las obligaciones típicas para cada acto de habla, a causa de esta referencia a pretensiones universales de validez, adoptan el carácter de obligaciones de fundamentación u obligaciones de acreditación, puede el oyente verse racionalmente motivado, por la señalización que de su compromiso hace el hablante, a aceptar la oferta que el acto de habla comporta (Habermas 1989: 363).*

Esto no quiere decir que se invaliden las significaciones que se produzcan en los oyentes por no corresponder a lo previsto (lo cual sucede cotidianamente en la comunicación escolar), sino más bien, implica un mayor compromiso para el docente en cuanto a su construcción retórica, independientemente de las competencias interpretativas que habrá de desarrollar para obligarse también a entender lo que los educandos expresan.

Educadores y educandos tendrían igual necesidad y obligación de darse a entender y entender al otro, pero toca al docente, particularmente cuando puede controlar su emisión, como es el caso en la elaboración de materiales de apoyo al aprendizaje autogestivo, de anticipar y preparar las vías de significación.

El reto para el equipo que produce materiales educativos, es el de constituirse en una organización que aprende a comunicarse entre sí para poder comunicar, y ello requiere de herramientas para la mutua comprensión, aún cuando la comprensión total de nuestros saberes diferenciados no sea la meta, sino el saber como combinarlos para que su materialización sea insumo de procesos de significación previstos.

Tanto la comunicación como la educación han tenido un desarrollo que presenta una característica común: se han constituido fundamentalmente como campos de acción

y estudio multidisciplinarios. Los esfuerzos metateóricos (Colom 1982), no obstante diferencian lo logrado para la comunicación en las últimas décadas y lo que se ha podido construir como teoría pedagógica.

En ambos campos las escalas de observación han sido desde las macrosociales hasta las microsociales, se han dado paradigmas equivalentes y se han vinculado sus modelos, teorías, metodologías y técnicas. A veces como resultado de acciones intencionadas, a veces por azar. Hay conceptos claves en el desarrollo teórico de ambos campos: información, significación, lenguaje, interacción... Lo que interesa en esta tesis es trabajar la significación como concepto articulador entre saberes diversos: pedagógicos, psicológicos, comunicacionales, y disciplinarios.

Un estudio que pueda abarcar este campo de articulaciones requiere de una visión compleja (Morin 1990) . Por ello se puede enfocar como una búsqueda epistemológica que va más allá de la facilitación de prácticas institucionales concretas como la educación a distancia misma, la producción y el uso de medios. Entonces, el significado más profundo de este trabajo se vincula a la crítica de las concepciones más arraigadas sobre la ciencia occidental y su sentido unidisciplinar.

En el amplio horizonte en que la construcción del campo de la comunicación educativa se realiza, el presente estudio se coloca con dos intenciones básicas:

- Abordar una metodología específica para la observación y desarrollo de puentes entre disciplinas que coinciden dentro de prácticas de comunicación educativa. Al ser la significación el concepto central, los principios que parecieron más pertinentes para fundamentar una propuesta metodológica se encontraron en la semiótica.
- Problematizar la relación entre profesionales de disciplinas con desarrollos y posturas no necesariamente coincidentes, y que institucionalmente llegan a vincular sus saberes que pueden provenir o no de paradigmas congruentes entre sí.

La estructuración de la tesis consta de siete capítulos:

- En el primer capítulo de la tesis se presenta la ubicación del trabajo en un marco más amplio de análisis respecto a la investigación de la comunicación. Situando la educación a distancia y más concretamente la producción de materiales orientados al aprendizaje autogestivo como prácticas de comunicación educativa.
- En el segundo capítulo se plantea la problemática considerada como punto de partida, y el planteamiento del problema de investigación.
- En el tercer capítulo se muestran las diferentes posibilidades y combinaciones trabajadas en el recorte del objeto de estudio ,
- En el cuarto capítulo se abordan los supuestos básicos de la tesis y las articulaciones teóricas que llevaron a la propuesta metodológica.

- En el quinto capítulo se describe el proyecto institucional en síntesis y su significado para la presente investigación como referente empírico.
- En el sexto capítulo se describe la metodología construida como propuesta inicial de este trabajo y la diferencia con la metodología que fue aplicada. Se explican las razones que llevaron a modificar el sentido de las estrategias: ya que lo que al inicio se consideró una propuesta de herramientas aplicables a la formación y consolidación de equipos, se constituyó en la marcha, en instrumento de investigación cualitativa de carácter diagnóstico para la identificación de algunos datos relevantes que posibilitaron el esbozo de lineamientos metodológicos. Ello con base en la recuperación crítica de una experiencia de aplicación y el análisis de doce casos. Esta exploración por razones eminentemente prácticas se hizo exclusivamente con uno de los tipos de profesionales del equipo multidisciplinario: el docente.
- En el séptimo capítulo se describe la experiencia de aplicación de la estrategia, sus resultados y la interpretación de los mismos, enfatizando el sentido prospectivo de la experiencia para el desarrollo de nuevos proyectos.
- En el octavo capítulo se presentan las conclusiones desarrolladas sobre todo como preguntas, consideraciones reflexivas y los lineamientos metodológicos que se proponen a partir de esta investigación para la conformación de equipos multidisciplinarios para la producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo.

CAPÍTULO 1

Comunicación educativa, educación a distancia y producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo.

Este capítulo consta de tres apartados, el primero aborda la comunicación y la educación respecto a sus distintas posibilidades de relación.

En el segundo apartado se aborda la relación comunicación educativa y educación a distancia, considerando la producción de materiales educativos como práctica comunicativo –educativa.

Por último se aborda a los sujetos de las prácticas de producción desde la perspectiva de la formación.

1.1. La relación comunicación – educación

Para el abordaje de la relación comunicación educación se plantean a continuación dos enfoques, el primero alude a la posibilidad de ver la problemática social como marco de problemáticas más específicas educativas, comunicativas y comunicativo-educativas, según se puedan plantear estos problemas de manera articulada.

El segundo enfoque alude a la comunicación educativa en cuanto a su desarrollo y posibilidad de consolidación como campo de saber y la diferencia respecto al campo de práctica.

1.1.1. La relación comunicación-educación: como campo problémico.

Adriana Puiggrós analiza definiciones de la educación considerando diversos momentos históricos y contextos culturales específicos. Rastrea estas definiciones desde los sofistas y autores como Rouseeau, Marx, Durkheim, Althusser , los latinoamericanos Sarmiento y Mora, entre otros. Esta presentación culmina con el planteamiento de una hipótesis: en la historia, el término educación encuentra una pluralidad de significados. *“La creencia en la posible unificación de las cosas, así como en su identidad esencial originaria- trátase de una unidad espiritual o material- ha sido un obstáculo epistemológico importante para aceptar la investigación de la educación como campo problemático....”* (Puiggrós, 1990: 25).

Por ello asume una postura en la que la definición de la educación se plantea como una serie de problemas, algunos de los cuales parecen estar presentes en casi todas las sociedades humanas- lo cual ha permitido la existencia de las palabras educación y pedagogía-, y otros de carácter contingente, cargados de historicidad, que se fijan parcialmente.

Parto de esta noción, para considerar a la educación como campo de problemas históricamente determinados y tomaré la siguiente definición para abordar su articulación, con la comunicación:

“La educación es el sistema sociocultural, que mediante actos de comunicación, promueve la modificación de repertorios culturales de los individuos, incrementando y ampliando su capacidad de participación en la vida social...” (Fuentes 1981: 80)

Me parece que esta es una definición apropiada para orientar esta primera tarea de identificar la relación entre problemas educativos vistos desde una perspectiva educativa.

Raúl Fuentes Navarro y Carlos Luna (1984) abordan la comunicación educativa partiendo de una noción de la comunicación en tanto “Proceso que relaciona a dos o más sujetos permitiendo la producción en común de sentido, de acuerdo a reglas convencionales en un contexto socio-cultural determinado, en que se constituye como una práctica de significación.”

A partir de estos conceptos, pueden identificarse algunos elementos problemáticos situados entre los campos de la comunicación y la educación que interesa resaltar en este primer capítulo:

Al definir a la educación como sistema sociocultural, y las relaciones entre los sujetos establecidas a través de actos de comunicación:

- ◆ ¿Toca a los educadores asumir la promoción en común de sentido dentro de una sistema educativo.?
- ◆ ¿Tienen capacidades formadas para desarrollar actos comunicativos que pongan en relación a los sujetos de la educación?
- ◆ ¿Qué tan especializados son estos saberes comunicativos y qué tanto se han considerado en la formación de los educadores?

Sí la comunicación es producción en común de sentido, y son los actos comunicativos los que promueven la modificación del repertorio cultural de los individuos incrementando y ampliando su capacidad de participación en la vida social (finalidad de la educación):

- ◆ ¿Cómo propiciar esos procesos de producción en común de sentido entre educadores y educandos? ¿Cómo incorporar a las instituciones una visión de la educación que se realiza a través de prácticas de significación?

Fuentes y Luna diferencian las condiciones sobre las que la comunicación se realiza en tres ámbitos principales: el personal, el institucional y el colectivo.

Cito textualmente las consideraciones sobre el ámbito institucional en donde ubico el problema de investigación que estoy desarrollando:

“El ámbito institucional, más amplio en términos sociales, incluye dos tipos de prácticas comunicacionales: aquellas que se realizan al interior de las organizaciones o instituciones, y las que éstas llevan a cabo hacia su exterior. La participación de los sujetos en ambos tipos de práctica se rige por una jerarquía que les establece pautas, desde la actuación estrictamente individual hasta el desempeño de roles estereotipados y la constitución de sujetos colectivos.” (Fuentes y Luna, 1984)

Afirman también estos autores que la lógica que prevalece en la práctica social de la comunicación es la de la información, funcionando primordialmente para la

imposición del sentido, y ésto es tanto para la dimensión colectiva, como en las distintas variantes de la comunicación institucional.

En las instituciones educativas la dominación se da en diversos planos, me interesa particularmente, según se abordará en el tercer capítulo, lo relativo a la forma como se estructuran los discursos científicos, disciplinarios o profesionales en tanto formas de pensar la realidad.

Así mismo me interesa explorar los modos que se interiorizan tanto para enseñar como para aprender teniendo como propósito la reproducción discursiva y de formas de actuar sobre la realidad, considerando que esta interiorización se da a partir de actos comunicativos.

Esta forma de educar en la que la reproducción discursiva es el eje, podría tener cierto grado de validez en la definición de educación planteada antes, considerando que aún tratándose de procesos de reproducción informativa, los educandos estarían modificando sus repertorios culturales y ampliando sus posibilidades de participación social, dado que estarían incorporando la información necesaria para desarrollar prácticas profesionales y científicas (tratándose de la educación superior). Sin embargo, es importante considerar que la participación social implica pertinencia de la acción sobre la realidad, y esta realidad es de tal forma cambiante y la información se acumula con tal velocidad, que los saberes (en el sentido informacional) quedan rápidamente superados, y la problemática en cuanto a la capacidad de respuesta a los nuevos problemas sociales queda de manifiesto: las instituciones educativas señalan la obsolescencia del conocimiento como uno de los problemas más graves que enfrentan.⁴

Continuando con Fuentes y Luna señalan que la necesaria transformación comunicacional, como vía de la transformación social requiere de acciones tales como:

- Crear redes y sistemas de comunicación que permitan el intercambio del mensaje, como condición para la formación, cohesión y consolidación de la acción humana organizada.
- Establecer sistemas y redes para el libre flujo de mensajes entre las instituciones para instaurar un diálogo social amplio.

Y las acciones que son de particular interés en este trabajo de tesis:

- Desarrollar los recursos y potencialidades comunicacionales en las instituciones, capacitando permanentemente en el manejo y control de los procesos de comunicación.
- Impulso a una pedagogía de la comunicación que lleve a la participación real de los sujetos en la producción del sentido. Transformación de las instituciones humanas en comunidades.

⁴ El Plan Nacional de Desarrollo Educativo 94-2000, señala en su apartado de diagnóstico este problema como uno de los más significativos en las Instituciones de Educación Superior.

La formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo, la identifico como acción tendiente al desarrollo de recursos y potencialidades comunicacionales en las instituciones educativas. Es una acción orientada a la capacitación del personal desde una visión de pedagogía de la comunicación con la intención de producir sentido. Parte de la idea de formar a los equipos de producción como comunidades de sentido, para que a través de su labor materialicen insumos que vinculen a los educandos en una comunidad más amplia. Este problema de investigación lo ubico dentro de ese campo problémico como una de las intersecciones posibles para ser observadas.

1.1.2. La comunicación educativa como campo de saberes y campo de prácticas.

Retomo el sentido de campo que Fuentes aplica considerando la teoría de los campos de Bordieu: *“los campos son espacios estructurados de posiciones objetivas, en los que hay reglas del juego y objetos por los que se juega. Es decir, en cada campo hay intereses específicos que son irreductibles a los objetos e intereses propios de otros campos, y que sólo son percibidos por quienes están dotados del habitus correspondiente, o cultura (de una clase o de un grupo) en tanto que interiorizada (incorporada) por el individuo bajo la forma de disposiciones duraderas que constituyen el principio de su acción ...Por ello debe analizarse cómo al interior de cada campo se establece la lucha entre los agentes (o actores) que los constituyen, por la apropiación del capital común”.* (Bordieu en Fuentes 1998 : 60)

A menudo prácticas de comunicación educativa como la producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo⁵, son realizadas por actores que no tienen saberes comunes, y sin embargo trabajan para producir algo colectivamente. Intercambian saberes, los complementan, y probablemente se dan luchas veladas o abiertas por el control de los procesos de intercambio de conocimiento, por el uso de terminología, la construcción de nociones, el desarrollo de procedimientos y el predominio para organizar el trabajo de acuerdo a un capital dominante que tiene mucho que ver con múltiples factores azarosos o coyunturales tales como:

◆ La jerarquía y vínculos formales de los participantes en la organización

⁵ Se considera la producción como práctica de comunicación educativa dado que representa el momento de la enunciación y previsión de las interacciones. Aún cuando no se complete el proceso de la comunicación en el sentido de la interlocución, si constituye una fase del proceso. Fase en el que se operan múltiples mediaciones sobre las que se profundiza en el tercer capítulo de este trabajo.

- ◆ Las disciplinas de las que provienen.
- ◆ Su experiencia profesional.
- ◆ La formación disciplinaria de quienes controlan los recursos materiales para la producción.
- ◆ La autoridad académica por la mayor o menor consolidación del campo al que se pertenece, en un sentido epistemológico y teórico; consolidación que muchas veces significa justamente maleabilidad o flexibilidad para la consideración de objetos desde ópticas transdisciplinarias.
- ◆ El grado de dominio del campo disciplinar específico al que se representa como participante en el equipo de trabajo.
- ◆ La personalidad de los actores: estilos de trabajo, temperamento, etcétera.

Estos factores, entre otros, pueden posibilitar en prácticas específicas la acumulación de un capital común, pero cuenta el tiempo de trabajo que llevan los equipos juntos, cuentan todos los aspectos antes mencionados, las condiciones institucionales para el trabajo y la autoconciencia del grupo de la intención de construir una cultura o capital multidisciplinar que pueda considerarse propia de un campo construido en colectivo y que es más que la suma de las partes.

La intersección de los saberes y experiencias de profesionales de áreas de conocimiento tales como: la pedagogía, la psicología, la comunicación, la informática... constituirían el campo de la comunicación educativa, pero es una intersección que sólo puede propiciarse por la intención de los que realizan prácticas concretas de comunicación educativa de distanciarse, reflexionar sobre el capital que acumulan y observarlo como algo nuevo a los saberes iniciales que se aportaron. En esta multidisciplinariedad reside su potencial para la consolidación como campo.

Ahora bien, en el interés de plantear problemas en los que se articulan saberes y prácticas de la comunicación y la educación, considero fundamental abordar algunas reflexiones de Mario Kaplún.

Para Kaplún () diversos autores han reaccionado a la noción meramente utilitarista de la comunicación como tecnología para la educación pasando a la posición contraria, haciendo afirmaciones tales como:

- Educación y comunicación es la misma cosa
- Educar es siempre comunicar
- Toda educación es un proceso de comunicación

Advierte que estas afirmaciones totalizantes corren el peligro de ser tan abarcadoras que se vacían de contenido y no aportan nada.

Coincidiendo con esta advertencia, he preferido tomar una modalidad educativa específica como eje de problematización y hablar de la práctica de producción de materiales educativos para trabajar la forma como se teje la comunicación educativa

desde prácticas concretas y que se colocan como insumo básico de un sistema sociocultural, en este caso de educación a distancia.

Considero la producción de materiales educativos para la educación a distancia como una práctica de comunicación educativa, porque a través del proceso de producción se materializa un mensaje institucional, se desarrolla el insumo que será procesado y transformado por sujetos: estudiantes y asesores del sistema, y que se constituye en la guía para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Se elaboran considerando los espacios de interacción, los tipos de expresión que tendrán cabida cuando el proceso educativo se realice. Son la puesta en forma del contenido, que será ofrecido a distancia. La comunicación educativa se realiza plenamente en la puesta en operación del sistema, pero se inicia esta comunicación con la elaboración del mensaje y su materialización, dado que es en este producto donde se definen las bases de la interacción, se determina en buena medida la posibilidad de sentido aunque no se suponga que habrá significados únicos.

La comunicación no se agota en la producción del material, pero sí se inicia y se intenciona en esta práctica. El material se produce para que provoque al educando para el proceso de información contenida en el mismo material o fuera de él y exprese su propia producción, la cual será a su vez una práctica comunicativo-educativa.

El tipo de competencias que se requieren para este tipo de prácticas comunicativas en el espacio educativo y en otros espacios de la vida cotidiana, tienen para las próximas décadas mayor relevancia de lo que pudieron tener en el pasado.

Retomo de Jean Michel Saillant, en *La Dimensión Mediática* (1996) , una noción que considero fundamental para la comprensión de la relación comunicación-educación. Para Saillant medios y comunicación no son la misma cosa. Los medios participan de la comunicación, transmiten, envían transforman el acceso al conocimiento. Son herramientas. Son el soporte de la información, el factor que permite el establecimiento de la relación entre el emisor y el receptor, la intermediación de los medios de expresión, pero no son la comunicación en sí, aunque la posibiliten.

La comunicación es la relación, y la relación se da por el sentido que se produce. De ahí que la educación, aún cuando la relación educador-educando no se dé a través de medios, se manifiesta como proceso comunicacional.

Para Saillant, comunicar incluye tres componentes:

- Poner en relación entidades; tener materiales intercambiables; supone una posibilidad de contacto común.

Me parece fundamental destacar en Saillant, la consideración de que en todo acto de comunicación se supone la existencia de elementos de intercambio. La información que caracteriza la voluntad de saber y la reducción de la incertidumbre. Es así que en un acto de comunicación con fines educativos, la voluntad de saber debe estar presente en ambas entidades que se comunican, y la intención de entendimiento

mutuo. Esto hace suponer que no todo acto instruccional (entendiendo este tipo de acción como de transmisión de información en una sola vía) es comunicativo y más aún, que para que pueda denominarse la acción como educativa, sólo puede suponerse a partir de la claridad en los elementos de intercambio y la seguridad de que las entidades buscan reducir la incertidumbre e identificar entonces los referenciales mutuos.

Para Saillant, las nuevas prácticas comunicacionales, hacen que hoy en día sea indispensable la consideración de la dimensión mediática en la sociedad.

La aproximación epistemológica que Saillant hace a la bina comunicación medios, es una reflexión obligada respecto a su sentido sistémico, y la posibilidad de reconocer que dada la emergencia del Homo Comunicativus⁶, vale la pena incorporar la visión sistémica y la dimensión mediática a la Educación como campo de acción social.

Consideraciones a partir de las reflexiones de esta primera parte del capítulo:

- ◆ La comunicación educativa es un campo, desde una noción de configuración abstracta de quienes lo observan, investigan y/ o practican; en el sentido de objeto o conjunto de objetos y prácticas problematizables, construido para su observación y estudio. Ya se reconoce como tal; ya está tematizado; ya es género función de comunicadores y por supuesto de educadores. En esta configuración se reconoce la lucha de agentes para imponer definiciones y características.
- ◆ No es un campo, desde la noción de Bordieu, en la medida que difícilmente se puede hablar de que hay espacio estructurado de posiciones objetivas, con reglas del juego y objetos por los que se juega. No quedan claros los intereses específicos que son propios o característicos del campo, ni un habitus o cultura interiorizada que constituyen un principio de acción. ¿O sería válido plantear que en cada experiencia en la que se ha realizado comunicación educativa y en la que se ha logrado una acumulación de conocimiento compartido por los participantes se configura un campo? ¿Hasta donde se han expandido las nociones de ciertos grupos a nivel nacional, regional o internacional como para identificar ese capital que sí se comparte en términos de cultura interiorizada que marca principios de acción? Lo cual llevaría al punto anterior, para reconocer la necesidad de observar la lucha por la imposición de definiciones de la comunicación educativa, y ubicar las tendencias y las respectivas condiciones políticas a nivel internacional, nacional e institucional desde las cuáles toman fuerza las posiciones.
- ◆ Hay prácticas de comunicación educativa y practicantes de las mismas, no obstante el capital común es aún difuso o disperso, pero sí se puede observar en las prácticas concretas la lucha por la apropiación de un capital de conocimiento, y se da la difusión de términos, conceptos y nociones que se expanden o se

⁶ Término que anuncia en el mismo texto de la Dimensión Médiatique, p. 110

cruzan, no necesariamente entre los miembros de equipos institucionales, pero sí autores y equipos con visiones, que conocen sus convergencias y otros aunque las ignoran de facto las viven y demuestran por el tipo de programas que ofertan y la forma como se organizan para trabajarlos.

- ◆ Sí hablamos de una de las posibles visiones sobre la comunicación educativa como orientada hacia la transformación social, es interesante observar que no hay un tipo de institución que aborde con mayor o menor congruencia esta tarea: tanto las instituciones educativas públicas como las privadas pueden moverse en paradigmas comprometidos con esa transformación, las organizaciones no gubernamentales, las grandes organizaciones multinacionales tienen prácticas que pueden ubicarse en unas y otras posiciones. Las instituciones se convierten en terrenos de batalla entre posturas y estas batallas son fundamentales para la constitución del campo.
- ◆ Acotando lo anterior al marco de este trabajo, me parece que lo pertinente es explicitar la postura que se asume en la investigación y en los objetivos del proyecto institucional que sirvió como referente empírico. Esta postura podría resumirse en el denominado paradigma de apertura (Padilla 1997)⁷. El paradigma de apertura en la educación y como modelo por desarrollar, según Padilla es el gran reto desde y para las modalidades educativas no convencionales.
- ◆ Las competencias necesarias para situarse en un paradigma de apertura son una compleja mezcla de rasgos profesionales, perfiles psicológicos, historias de vida personal y de adscripción institucional, ambientes organizacionales, coyunturas en cuanto al tipo de proyectos. En este proyecto interesa la observación de las competencias comunicativas de los sujetos que participan en equipos de producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo.

Problematizar la educación desde la comunicación puede ayudar a focalizar nuevas formas de resolver viejos problemas. Problematizar la educación desde la comunicación ayuda a ganar terreno en el sentido del reconocimiento de las prácticas comunicativas, dentro de las instituciones educativas, pero no es sólo una cuestión de reconocimiento profesional, sino de reconceptualización de las prácticas y de los movimientos que desde los campos de saberes se están dando para constituir nuevas disciplinas e interdisciplinas.

Las prácticas no se mueven al ritmo de la reflexión sobre ellas. La práctica *“es el producto de la relación dialéctica entre una situación y un habitus, entendido como*

⁷ Ramón Padilla aborda el paradigma de apertura como posición epistémica, teórica y metodológica frente a la educación, y más específicamente respecto a la educación a distancia. Los rasgos esenciales de este paradigma serían: ante los objetos del conocimiento en movilidad se requieren procesos formativos abiertos: modelos académicos y curriculares propiciadores de la adaptabilidad y de la creatividad. Las aperturas se manejan como respuesta totalizante pero contextualizada y como marco para enfocar el diseño del modelo abierto. El autor hace una clasificación en: aperturas académicas, aperturas administrativas y aperturas prospectivas. Yo retomo su preocupación por la necesidad de fundar lo que llama teoría de la apertura en el sentido que lo propone: como futuro de la educación y no sólo como modalidad. Por eso vinculo el paradigma de apertura a la educación a distancia cuando ésta supone el desarrollo de procesos de aprendizaje autogestivos.

un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones". (Bourdieu. En Fuentes 1998:60).

Es sobre las prácticas que se comienza a tejer la reflexión en esta tesis y es sobre ellas mismas a donde se quiere apuntar.

Tanto en autores como Fuentes (1981), Kaplún () y Saillant (1996) se encuentran elementos para argumentar sobre la importancia de colocar la comunicación al centro de la relación comunicación educación y no a los medios como el punto de enlace.

En la investigación que se hace sobre la comunicación educativa en México se han encontrado dos estudios relevantes en este sentido considerados por Raúl Fuentes en la Sistematización Documental 1956-1986. Uno de los trabajos es el de Arreguín (En Fuentes, 1987:91) en tanto acercamiento a la forma de sistematizar el guión pedagógico para la producción de audiovisuales. Otro enfoque similar se encuentra en Castañeda Margarita (En Fuentes, 1987: 135), en el que también se enfatiza la necesidad de la estructuración pedagógica del contenido, más que mostrar el empleo de técnicas cinematográficas, radiofónicas o de otra naturaleza, viendo la tecnología como medio y no como fin.

En su trabajo plantea de inicio la pregunta: ¿Qué hace educativo un medio o una tecnología de comunicación? Y responde con tres premisas: Que el medio tenga una intencionalidad educadora; que la intencionalidad se traduzca en objetivos; y la tercera, y que la búsqueda de los objetivos siga un proceso metodológico. Esto lleva a la necesidad de seguir procesos científicos para diseñar la televisión educativa.

1.2. La educación a distancia como objeto de investigación de la comunicación.

Reconozco dos momentos en la formulación y desarrollo de este proyecto de tesis:

- Mi primera preocupación fue partir de la educación como problemática y dentro de ella más específicamente la formación de docentes particularmente en el nivel superior, y de reconocer que en el manejo del lenguaje pueden observarse articulaciones posibles con la comunicación como campo de saberes que podrían dar explicación a una serie de situaciones problemáticas de los procesos formativos. Resolver lo educativo con la aplicación de los saberes comunicacionales fue la primera tendencia:
- El segundo momento supuso un esfuerzo para plantear la comunicación al centro de la tesis, y considerar que la educación se tomaría como una práctica de comunicación, y , en ese sentido, como un campo investigable desde y para la comunicación.

Mi acercamiento a la educación a distancia me facilitó este giro hacia la comunicación como punto fundamental de observación: la cuestión principal a observar no era ya la comunicación en su potencial como instrumento para la atención de problemas educativos, sino la conformación de la comunicación educativa como campo en sí.

La educación a distancia parte de la consideración de dos procesos: Educar y lo implícito en el término distancia: reconocer la distancia geográfica, emocional, intelectual, sociocultural... equivalente al reconocimiento de la necesidad de acercar, poner en contacto, de comunicar.

En la modalidad educativa a distancia se viven cotidianamente las visiones encontradas sobre lo que los medios significan para la educación. Los medios dejan de serlo para constituirse en fines: a nivel nacional pueden observarse diversos ejemplos: primero se invirtió en la Red Satelital, y sin embargo la formación de los docentes para el uso de los medios no ha tenido la cobertura y oportunidad para permear lo que geográficamente sí cubren los equipos.

Aún cuando la intención primaria en la educación a distancia, sea la de poner en contacto a sujetos del proceso formativo, múltiples experiencias en esta modalidad educativa se fundamentan en modelos informacionales más que comunicativos.

De ahí la riqueza que observo en la educación a distancia como objeto de estudio para explorar el campo de la comunicación educativa, aprovechando al máximo esa tendencia a verla como sinónimo de tecnología: uso de medios, incorporación de telecomunicaciones e instrumentación tecnológica e informática.

" En nuestros días, la EAD resulta un novedoso campo de estudio para diversas disciplinas de las ciencias sociales que la están incorporando en forma reciente: desde la sociología hasta las relaciones internacionales y económicas, las tecnologías de la comunicación y las teorías del aprendizaje. (Saba 1996) (Cita de Pastor Martín, en Moreno 1998: 115).

En el Foro Internacional TELED 97 organizado por la International Society for Technology on Education, el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, la Universidad Nacional Autónoma de México , y la Texas Computer Education Association la mayor proporción de las ponencias presentadas aludieron a la preocupación por la consideración de lo educativo en lo mediático. La mayor parte de los ponentes presentaron trabajos en los que insistieron en que más que el equipamiento, los programas informáticos, la preocupación por la cobertura geográfica, interesa el reconocimiento de la forma como los medios promueven, impactan, facilitan, o en algunos casos dificultan interacciones y procesos cognitivos en los sujetos. No obstante esta evidente tendencia hacia el sentido educativo de lo formal en los medios, y del énfasis en la intencionalidad pedagógica, el conocimiento que se está generando en los grupos de investigación, no es necesariamente el que impacta la toma de decisiones en las instituciones, o no lo hace con el ritmo que sería deseable

Política, social y económicamente la educación a distancia resulta una alternativa que a nivel macroestructural parece una de las vías más factibles, y vendibles hacia un mercado creciente de educandos potenciales sobre todo para la educación continua y permanente.

Esto pone a la educación a distancia como sistema paralelo en múltiples instituciones de educación superior en el mundo, y al mismo tiempo se convierte en la modalidad de nuevas instituciones que nacen ya en exclusiva para la modalidad. Por eso es tan interesante en cuanto a los impactos socio-culturales que se pueden suscitar: *“Cuando se tiene la capacidad política y tecnológica de lograr grandes coberturas y centralizar las decisiones y distribución de los servicios educativos a distancia, se puede ir en contra de la identidad y las condiciones particulares de los destinatarios y ofrecer programas descontextualizados”* (Moreno 1998).

La educación a distancia como objeto de investigación en comunicación posibilita la observación de la comunicación social con sus particulares mediaciones culturales, cognitivas y expresivas (Martín Serrano 1989), en tanto se desarrollan funciones comparables con cualquier sistema de comunicación de carácter masivo. Las instituciones educativas son un referente empírico de gran valor para la observación de sistemas de producción, distribución y consumo de información y conocimiento.

Sí lo educativo es un espacio preferente para la investigación sociocultural, la educación a distancia que se perfila como tendencia o escenario futuro, ruptura paradigmática con la institución escolar, al tiempo que reto para las instituciones educativas (Didrikson 1998), es un objeto obligado de reflexión para la comunicación y las ciencias sociales en general.

Para situar a los materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo y su función dentro de la educación a distancia retomo a continuación la definición de Manuel Moreno Castañeda (1998) relativo a los ambientes de aprendizaje a distancia. Considero que la noción de educación como sistema sociocultural de Raúl Fuentes y Carlos Luna que presenté al inicio de este capítulo, admite, por ese sentido sistémico la incorporación que se hace a continuación de las nociones de entorno y ambiente:

“Un ambiente de aprendizaje a distancia es una situación educativa en la que las personas participantes no coinciden en tiempo y lugar, por lo tanto, se requieren diversos medios para establecer la comunicación y dar lugar a procesos de aprendizaje, pero no significa que sean situaciones distintas o desligadas a la realidad con sus tiempos y espacios concretos. Los ambientes siguen siendo ambientes de vida, independientemente si son a distancia o presenciales, aunque sus referentes no sean tanto los espacios arquitectónicos, sino las interacciones y los medios a través de los cuales se realiza” (Moreno, 1998).

La gestión de ambientes de aprendizaje en la educación a distancia supone reconocimiento de que los entornos naturales en los que el estudiante desarrollará sus procesos de aprendizaje, son los que se requiere considerar como el centro de su acción. Partiendo de una noción arquitectónica de los ambientes de aprendizaje (Navarro, MORENO 1998 : 237), esta distinción de lo natural y de lo artificial puede

ser de gran utilidad para reconocer el sentido de los materiales educativos y los medios en la educación a distancia.

El entorno natural es aquel en el que los sujetos viven y con el cual interactúan cotidiana, profesional y socialmente. Este ambiente natural sería el equivalente en arquitectura a la pendiente de un cerro sobre el que se ha de construir, o al árbol en medio del terreno que se quiere respetar y aprovechar: todo aquello que el entorno provee.

Al hablar de ambientes de aprendizaje se considerarían todos los elementos que son aprovechables para el aprendizaje: los problemas e inquietudes reales y cotidianas del estudiante, su familia, su comunidad, su trabajo. Lo que toca al gestor de ambientes de aprendizaje a distancia es aprovechar y complementar este ambiente natural, aportando el ambiente artificial, como mediación con aquello que se requiere para procesar y trascender la información que el educando ya tiene y que le permita actuar sobre la realidad inmediata.

El material educativo juega un papel fundamental en esta dotación de insumos del ambiente artificial. El material propone las actividades de aprendizaje que requieren información que puede estar ya en el entorno natural, o que se contiene como parte de los materiales y de esa dotación que se gesta como parte del ambiente artificial.⁸

Cuando se habla de materiales educativos que serán insumos de procesos de transformación de un sistema educativo a distancia, el material se diseña para que el educando lo contextualice en problemáticas de su entorno. La expansión de ese entorno puede lograrse a partir de la información y los tipos de actividad que se desarrollen en el programa formativo. Los elaboradores tendrán que partir entonces de la consideración de la noción de autonomía en el aprendizaje, pues sólo desde esta consideración de autonomía se puede entender que el material queda abierto a la significación y a los usos que el educando dará a la información sobre problemas específicos. Desde luego las orientaciones de esa significación de los educandos como propósito del proceso educativo están determinados en el currículo.

El material es un insumo a transformar por el educando en su proceso de aprendizaje. No es el único insumo, pero sí se considera la guía para que el educando gestione su proceso. Por otra parte gestión no implica autodidactismo. No supone que el educando está solo en el proceso de aprender. El material es un facilitador, es una mediación entre el educando y el educador, y entre los educandos entre sí. A su vez se constituye como conjunto de mediaciones que se le proponen al educando para interactuar con sujetos, contenidos, objetos, problemas y situaciones diversas. La naturaleza de esas mediaciones del material se explican con mayor profundidad en el tercer capítulo de la tesis.

⁸ Esta noción de ambiente natural y artificial se ha utilizado en la Coordinación de Educación Continua Abierta y a Distancia como parte de un fundamento que ha facilitado en gran medida la comprensión de lo que significa la educación abierta y a distancia. No se trata de que los educandos asuman la perspectiva del ambiente inmediato a la institución o la que los educadores perciben. Es obligatorio para los educadores (elaboradores de material) dejar los espacios abiertos para que distintos ambientes naturales puedan ser significados y ser el centro de reflexión, observación, intervención o transformación, según se requiera por las necesidades mismas del educando en articulación con los objetivos que señale un programa educativo.

El desarrollo de materiales educativos en la educación a distancia es una práctica comunicativo-educativa, que anticipa los actos comunicativos que se desarrollarán como parte del proceso educativo.

1.3. Los sujetos de la formación.

Para Raúl Fuentes Navarro (1998), la institucionalización del campo de la comunicación se relaciona estrechamente con la profesionalización de quienes la practican y de quienes la investigan. Raúl Fuentes aborda ésta profesionalización con relación a los investigadores, como los constructores del campo académico.

Retomo esta perspectiva y la aplico considerando la profesionalización de los que hacen comunicación educativa y por supuesto de quienes la investigan. Y esto "supone por una parte la formación de sujetos competentes para la práctica científica y, por otra su adscripción como trabajadores académicos en el sistema universitario mexicano, en cuyo seno "existe" el campo y en último término, con su legitimación académica y social". (Fuentes 1998: 63).

Las implicaciones políticas, sociales y culturales de esta legitimación, cuando hablamos de comunicación educativa, pueden observarse en múltiples ejemplos: en la toma de decisiones en términos de aplicación de presupuestos a la compra de tecnologías diversas, la formación y organización de los recursos humanos en las instituciones educativas en los distintos niveles del sistema, y las nociones que se manejan en los diversos actores que determinan la acción comunicativo-educativa: desde las autoridades, los grupos colegiados, los docentes, los estudiantes, los administradores, los tecnólogos.

Algunos aspectos de estas implicaciones que se pueden señalar son las siguientes: consideración en la normatividad institucional de los materiales educativos ya sean impresos, audiovisuales, informáticos como productos que se desarrollan en equipo o de manera individual. Puede darse menor peso en la autoría por el simple hecho de tratarse de un trabajo colectivo.

En las estructuras institucionales suelen estar separadas las instancias en las que se encuentran los académicos expertos disciplinarios, de las que tienen el saber pedagógico y comunicacional para el desarrollo de los materiales. A su vez, son otras las instancias que controlan los medios para producir. Si cada instancia tiene funciones que cumple independientemente de que puedan eventualmente abordar la producción de materiales educativos, habrá problemas para que se determine la función de coordinación.

Los docentes tienen carga frente a grupo y entre las tareas que les son reconocidas para estimular su carrera académica está la producción de materiales didácticos, no obstante no cuentan en sus centros de trabajo con las posibilidades de asesoría y equipo para desarrollar este tipo de tareas que requieren cierto grado de especialización.

La visión sobre la estructuración y organización de áreas y departamentos se hace en función de sujetos y pocas veces de equipos. Se estimula a los individuos y su producción como tales. Se transfiere a los individuos en los casos de

reestructuración, y no se cuida el potencial de lo que los grupos aprenden como tales.

Entre los aspectos institucionales que interesa destacar en este apartado, está la cuestión de la formación del personal académico. Sí de lo que se trata es de profesionalizar la prácticas comunicativo-educativas, es imperativo que se reconozcan las competencias comunicativas como objeto de formación. En el siguiente capítulo se abordará la problemática que se ha identificado al respecto, no obstante, para cerrar este capítulo interesa destacar lo siguiente:

La profesionalización para la comunicación educativa se considera un imperativo para todos los educadores desde la perspectiva que reconoce la necesidad de un manejo comunicativo de la educación, en la que sean los estudiantes el centro de la acción y la expresión. En educación abierta⁹ se ha avanzado hacia la definición de un modelo de asesoría en el que se identifican características actitudinales para esta función que retoman ciertos principios básicos de la comunicación educativa:

Estas competencias podrían ser denominadas como interactivas, planteándolas desde el punto de vista de la teoría de la acción de Habermas:

“El empleo de la expresión competencia interactiva señala la hipótesis básica, de la que voy a partir, de que las capacidades del sujeto que actúa socialmente pueden investigarse desde el punto de vista de una competencia universal, es decir independiente de ésta o aquélla cultura, al igual que sucede con las competencias de lenguaje y conocimiento cuando se desarrollan con normalidad. Partimos de que puede probarse la existencia de cualificaciones básicas ajenas a la participación en sistemas de interacción, a la solución de problemas interpersonales y al aprendizaje en el ámbito comunicativamente accesible de una realidad simbólicamente preestructurada, como es la sociedad, y hacérselas derivar de estructuras universales. En la medida en que la lingüística y la psicología trabajan en el sentido de una teoría de determinadas competencias, a saber: la competencia lingüística y la competencia cognoscitiva, tratan las estructuras generales del habla o de la acción comunicativa como problemas residuales”. (Habermas, 1989: 161)

Considerando lo anterior la teoría de la acción estaría como gran marco de los actos comunicativos, y en el ámbito educativo, y más específicamente en el relativo a la producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo, las competencias interactivas marcan la visión o enfoque que pueda tenerse sobre el aprovechamiento máximo de las posibilidades que los medios dan para la interactividad. Dentro de estas competencias estarían: la expresión, la capacidad de escucha, la interpretación.

⁹ La educación abierta sigue principios y propósitos distintos a la educación a distancia aunque es común que se integren. La educación abierta la entiendo en este trabajo como la modalidad que flexibiliza tiempos para la interacción estudiante –asesor, pero no necesariamente las interacciones se darán a través de medios, sino que generalmente el estudiante acude a la asesoría cuando la requiere. Autores como Ramón Padilla del Instituto Politécnico Nacional han insistido en reiteradas ocasiones en la necesidad de asumir para la Educación a Distancia el Paradigma de apertura.

Es interesante que lo que se señala en los criterios o parámetros para la evaluación de la función de asesoría en la educación a distancia se mencionan en términos de habilidades y actitudes rasgos que podrían ser definidos desde una perspectiva de competencias interactivas, aunque no se les denomina así. Revisando a Cookson (1998), las ponencias presentadas en el Quinto Encuentro de Educación a Distancia organizado por la Secretaría de Educación Pública (Memorias 1994) y la tesis de Patricia Alatorre Rojo (1998), los rasgos que se reconocen aluden de manera directa a diversas cualidades necesarias o deseables en los asesores de un sistema educativo a distancia. Nombrados de distintos modos, estos rasgos tienen en común el uso de nociones relativas a:

- Propiciar la grupalidad
- Facilitar la participación
- Acercar la información
- Retroalimentar
- Cuestionar
- Propiciar ambientes o climas de trabajo amigables o empáticos

Estos rasgos no aparecen en una sola clasificación en los diferentes autores, generalmente se ordenan dentro del rubro de actitudes.

Salvo en el caso de Patricia Alatorre en el que el estudio se centra en Los roles en la asesoría en de estudio orientado.

Interesa en esta tesis resaltar que las competencias interactivas se componen de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, considerando el concepto integrado de competencias (Hager y Becket 1997). No son por lo tanto sólo actitudes o sólo habilidades, sino una compleja trama que permite al sujeto realizar funciones o tareas.

Las competencias interactivas vistas como capacidades requeridas en la tarea profesional de educar comunicativamente, deben ser objeto de formación. No puede suponerse que educandos y educadores las desarrollan socialmente y basta con ello. La misma cultura escolar se encarga de mermar algunas de esas competencias según el modelo que asuma para el establecimiento de roles de los actores. Así mismo, la aceleración en la producción y distribución de información y la cultura mediática, promueven que las interacciones sociales se realicen de modos tan diversos que las instituciones escolares, que tradicionalmente han asumido estilos de comunicación verticalistas, se enfrenten con dificultades para incorporar una cultura comunicativa diferente.

Daniel Bounoux pregunta a Régis Debray (1996:9)

¿Se ve la escuela hoy en día amenazada o enriquecida por esas “nuevas tecnologías”? ¿Cómo evolucionan nuestra memoria y nuestros conocimientos en la época de la TV con múltiples cadenas, las computadoras domésticas, el CD-ROM o los bancos de datos?

Y Debray contesta:

“Los grandes periodistas, los cantantes, las estrellas son competidores muy serios de los maestros como polos de autoridad; y la pantalla pequeña se convierte en una instancia de aprendizaje más importante que la escuela tradicional. Ahora bien, esa tendencia es muy grave, pues “saber” no se reduce a “saber que”. El conocimiento es más que información; la cultura como memoria del significado es más que la actualidad como presente amnésico. El texto en diferido contiene más que la difusión en directo de la imagen-sonido... Sería un error creer que una cultura basada en la imagen puede dispensar del rigor del pensamiento discursivo y abstracto... El problema es que un curso de introducción al solfeo tiene hoy día menos valor, para un responsable gubernamental, que la inauguración de un nuevo festival de música sobre el que la prensa informará ampliamente; pero el primero es más necesario para el desarrollo de una cultura musical que el segundo. Me parece que la biblioteca sigue siendo el mejor camino para la videoteca, en circunstancias que lo contrario no es cierto. Los que reemplazan los cursos de historia por la visión en clase de películas históricas en casetes contribuyen a ajustar un poco más la demanda a la oferta cultural... Ahora bien, el verdadero problema, o más bien su solución pedagógica, es la computadora: debería permitir ampliar la universidad a distancia, brindar formación permanente a los adultos, ofrecer una mayor igualdad en cuanto al acceso al saber.”

Esta cita ilustra parte de la problemática a la que se enfrenta el docente contemporáneo y que obliga al replanteamiento de su perfil, así mismo enfoca a la educación a distancia como una respuesta a la cultura profundamente mediática de las últimas décadas y las por venir.

Coincido con Carmen Gómez Mont cuando considera a las nuevas tecnologías como el “Caballo de Troya” de la educación. Desde ellas se está revolucionando el sentido del hacer en el aula para considerar la interactividad, y el uso de herramientas como amplificadoras del pensamiento. La tendencia es centrar cada vez más el proceso educativo en el aprendizaje. Esto no es privativo de la educación a distancia, pero el desarrollo de sus principios básicos están permeando la educación escolarizada. De este modo puede afirmarse que cada vez más se irán indiferenciando.

El académico del siglo XXI requerirá de una transformación hacia ese nuevo perfil en el que los conocimientos y habilidades científico disciplinares se constituirán en el contenido de una forma necesariamente dada desde el saber educativo, el saber comunicacional y la gestión informacional. El profesor investigador para las próximas décadas deberá desarrollar sobre todo sus competencias como gestor de ambientes de aprendizaje y comunicador, lo cual implica saber emitir y saber recibir información. Asumirse como interlocutor de sujetos independientes en el estudio

“Actualmente, en la formulación de nuevas concepciones del aprendizaje y los modelos de enseñanza derivados de ellas, se reconoce el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento, destacando con ello la importancia que tiene la toma de conciencia sobre su responsabilidad en el estudio y sobre la necesidad de desarrollar las aptitudes y destrezas pertinentes para hacer frente a él. Es sobre todo en la educación abierta y a distancia, donde lo anterior se convierte en un imperativo: a menos que el estudiante participe activamente en la adquisición de sus propios conocimientos, la modalidad educativa como formadora del estudiante, carece de sentido... Sin embargo, la necesidad

de que el estudiante participe de manera responsable en sus aprendizajes tiene raíces en una problemática educativa más amplia. Los mismos docentes enfrentan una dificultad creciente para manejar el cúmulo de conocimientos e información actualizada que se multiplica inexorablemente, y se encuentran atrapados ante el imperativo de formar generaciones de estudiantes que puedan responder a las condiciones sociales cambiantes...”(Avila Patricia, 1997)).

En la presentación de la compilación sobre Estudio Independiente, Patricia Avila señala que los profesionales de la educación han empezado a tomar en cuenta la necesidad de apoyar al estudiante con una multiplicidad de apoyos didácticos para la apropiación de los contenidos académicos tales como las actividades de aprendizaje, ejercicios de aplicación, preguntas de reflexión, retroalimentación de los aprendizajes y evaluación.

La realización de este tipo de apoyos requiere de competencias educativas y comunicativas que antes no le eran exigidas al docente de nivel superior para su actividad cotidiana.

“La modificación e innovación de la práctica docente de los maestros universitarios representa dificultades, especialmente en el caso de maestros cuyo bagaje de conocimientos y habilidades se ubica en el área de su profesión, más que en el de la enseñanza...En el campo de la educación y del desarrollo cognoscitivo se ha reconocido que a través de interacciones mediadoras es posible inducir a un proceso de aprendizaje en que el conocimiento se construye significativamente y a la vez se desarrollan y refuerzan las habilidades de pensamiento. Sin embargo no es fácil para un maestro llegar a ser un buen mediador.” (Mejía Arauz y Sandoval, 1997: 18).

La perspectiva desde la cual se reconoce esta función mediacional del maestro se fundamenta en la concepción de las interacciones sociales. Estas interacciones han sido tradicionalmente dejadas de lado en la enseñanza tradicional.

De Mejía Arauz y Sandoval retomo los elementos para una propuesta de transformación hacia un estilo docente mediacional:

Plantean la necesidad de modificar los escenarios de actividad lo cual implica:

- . Modificar gradualmente el trabajo individual hacia el cooperativo
- . Organizar los equipos de trabajo desde criterios formativos
- . Transformar el papel del maestro de actor principal al de actor secundario, puede ser el director de la obra, pero no el actor principal.
- . Flexibilizar las interacciones y actividades
- . Contar con espacios que faciliten el cambio de escenarios de actividad a escenarios de interacción múltiple

Así mismo en las conclusiones señalan elementos a considerar para la elección de las herramientas de interacción adecuadas. Proponen un tipo de entrenamiento que lleve a los docentes a dominar y utilizar las estrategias de interacción, activación del pensamiento y procesamiento y construcción de conocimientos. Consideran la importancia de que el maestro se habilite en cuanto a la metacognición para observarse a sí mismo.

Este tipo de competencias interactivas aunadas al conocimiento de las posibilidades tecnológicas, pueden acercar al docente al rol que juega dentro de equipos de producción de material educativo y a fungir como co-productor. No obstante su rol principal se centra en la comprensión de las herramientas de interacción que podrá trasladar a diversos medios dependiendo de las condiciones o contextos en los que la formación se dará.

Aún cuando se haga énfasis en el educador, para la producción de materiales educativos la competencia alude a su integración en un equipo más amplio en el que participan pedagogos, comunicólogos, diseñadores gráficos, ingenieros en sistemas, productores de televisión y/o radio, diseñadores de software. Esto hace que la visión de evolución del perfil plantee a todos estos profesionales un reto mayor que es la de la organización, la transdisciplinariedad e incluso la interdisciplinariedad.

Entre las nuevas funciones del educador alternativo está la participación en los equipos de comunicación, planteando éstos como productores de materiales y usuarios de medios de comunicación diversos. Sus competencias serán entonces no sólo como productores sino también como receptores, para lo cual requieren de una mejor acercamiento a los diversos lenguajes mediáticos.

Para concluir este primer capítulo se define la mediación semántica-tecnológica dentro de la producción de materiales educativos como una función interdisciplinaria por la cual se materializan conceptos e ideas considerando los diversos planos de significación desde los valores más profundos intrínsecos a la intención educativa, pasando por la estructuración discursiva y narrativa, el tratamiento a través de lenguajes, códigos y metalenguajes diversos, que quedan plasmados en un producto canalizable por uno o más medios de comunicación.

Esta mediación como función educativa, requiere de competencias diferentes a las consideradas convencionalmente a los educadores y a los productores de materiales educativos y que trabajan regularmente por segmentos del proceso. La competencia para el trabajo interdisciplinario requiere el esfuerzo por entender que la construcción de los mensajes educativos implica, cuando se han de materializar para los medios, de un tratamiento integrado, en el que la comunicación es el eje, y para la cual se deben transformar los enfoques de los educadores, de los comunicadores, de los productores y los expertos disciplinares, para entenderse en un lenguaje común.

Cada actor del proceso de producción desarrollará funciones para las cuales ya tiene competencias previas, y trabajará partes del proceso, siendo la mediación semántica-tecnológica la acción que concentrará el mayor esfuerzo formativo, dado que de la cobertura de esta fase requiere que todos los profesionales integrados aprendan de los otros las formas como trabajan el significado según los lenguajes y códigos que dominan: natural, disciplinar, pedagógico, gráfico, iconográfico, audiovisual. La competencia alternativa no será el que todos sepan hacer de todo,

pero sí la posibilidad de moverse entre los lenguajes respetando los diversos códigos.

1.4. Ubicación del trabajo en un esquema amplio de finalidades.

Se representan en el esquema de la siguiente página diversas finalidades con las que el presente trabajo se conecta considerando el uso de la herramienta metodológica fundamentada en la semiótica para la integración de grupos de producción de materiales educativos, como finalidad y posible aportación de este estudio, en una visión de búsquedas más amplias que otros grupos y autores en lo particular realizan.

Ciertamente ser aprendiz de investigador de la comunicación en los 90s lleva a la necesaria reflexión sobre la ubicación de lo que se investigue en esa tensión dinámica entre la utopía de la transformación social, y las aplicaciones muy específicas, con referentes institucionales concretos, y en ese posicionamiento es más lo que se descubre como camino para andar, que lo ya andado, y necesariamente aparece como grano de arena, eso que ha llevado años intentar explicar y luego practicar, o practicar y luego explicar, todo a un tiempo.

“Hay que tomar posición, la salida es posible, el ejercicio de su configuración necesario. La apuesta es sencilla, la comunicación es opción más allá de su uso instrumental, más acá de su imagen ideal. La comunicación puede ser concebida como una forma de vida y una nueva mentalidad general, eso hace la diferencia (...) Los mundos posibles son probables y reales en tanto que nuestro pasos se dirijan a ellos. Antes hay que imaginarlos, antes hay que abrir la percepción a los procesos de configuración, dejarse conmover por ellos, están por todas partes”. Jesús Galindo (En Fuentes 1998: 359)

