

CAPÍTULO 2

Problemática y problema de investigación.

Este capítulo se presenta en dos apartados. En el primero se aborda la problemática identificada y de la cuál parte la ubicación del problema de investigación que se explicita en el segundo apartado.

2.1. La problemática:

Este punto se desarrolla tomando en cuenta los niveles de articulación entre comunicación y educación considerados en el primer capítulo.

La problemática se enuncia a partir de algunas reflexiones derivadas del estado de la cuestión que fue desarrollado como parte del proceso de investigación que culmina con la presentación de esta tesis, y la integración de algunos datos que ayudan a contextualizar el problema de investigación.

Las siguientes reflexiones se hicieron a partir de la observación de correlaciones posibles en la información sistematizada de la Investigación de la Comunicación en México en dos períodos: de 1956-1986 y el 1986-1994 realizados por Raúl Fuentes y publicados respectivamente en 1988 y 1996.

Raúl Fuentes reconoce, como se había detectado desde la primera sistematización, la preeminencia de las funciones educativa y política de la comunicación en el comparativo con otras funciones. Esto que llevaba a suponer una orientación crítica del orden vigente, se mantiene como tendencia en la segunda sistematización realizada.

Ahora bien, aún cuando se considere que la educación sigue presentándose como un género función social relevante, quienes realizan investigación desde marcos comunicacionales sobre lo educativo son menos, que quienes lo hacen desde marcos de investigación educativos:

De los 158 trabajos que Raúl Fuentes (1996) integra en un marco de investigación comunicacional, 31 de ellos se orientan hacia el género función social de la comunicación como educativo. De los 147 que sistematizó dentro del género función social educativo, 58 de los trabajos abordan el género desde un marco educativo, 27 sociológico y 2 desde un marco psicológico.

Los acercamientos hacia la comunicación en su función educativa, parecen provenir en su mayoría de marcos de investigación educativos y no comunicacionales.

Los trabajos que sobre educación se hacen desde marcos de investigación comunicacional y sociológico en suma igualan a la proporción de los trabajos que se realizan desde marcos de investigación educativos. Los trabajos desde marcos de investigación comunicacionales y sociológicos se orientan a aspectos macroestructurales y desde una consideración amplia de lo educativo en el que el enfoque sociocultural y crítico sobre los procesos mediáticos prevalece.

Es evidente que las articulaciones educación, comunicación, psicología son mucho menores, dado que sólo se registran dos trabajos desde marcos psicológicos.

Esto llevaría a algunos cuestionamientos:

¿Sería deseable que los marcos de investigación sobre la función educativa de la comunicación fueran comunicacionales?

¿Qué ventajas ofrecería a la investigación sobre la función educativa de la comunicación el que los marcos fueran comunicacionales?

Aventuro algunos comentarios que requerirían ser corroboradas con datos relativos a seguimiento de egresados de las carreras de comunicación, evaluación curricular de las carreras en las que se forman educadores y comunicólogos, así como el análisis de perfiles profesionales del personal contratado en las instituciones educativas y que realizan prácticas de comunicación-educativa:

El abordaje desde marcos disciplinarios diversos enriquece y no limita la consolidación de la comunicación educativa según se señaló en el capítulo anterior. No obstante sería deseable que hubiera más comunicadores interesados en la función educativa de la comunicación y reconocer esta función también dentro de las instituciones educativas. Sin caer en que todo proceso educativo es comunicación, es fundamental reconocer que las posibilidades de entender la cultura presente y por venir están sobre todo dadas desde los enfoques socioculturales que se están manejando en la investigación en comunicación y que este tipo de concepciones no está dado aún como parte de la formación de educadores y de investigadores de lo educativo.

Por otro lado la comunicación está escasamente reconocida como línea de formación de los educadores. Más aún, las instituciones educativas no son un nicho natural para los profesionales formados en las ciencias de la comunicación, salvo para el ejercicio de la docencia y la investigación en el mismo campo de procedencia.

Las instituciones que hacen educación a distancia sí han requerido la inserción de comunicadores, generalmente para las áreas de producción. En este sentido pareciera que la función en la que se insertan los comunicadores se restringe al desarrollo de sistemas mediáticos y producción de materiales.

Se requiere de una mayor integración entre profesionales de la comunicación y de la educación para que las prácticas de comunicación educativa pongan en común los saberes de ambos campos.

Se requiere mayor articulación entre las investigaciones que abordan la función educativa de la comunicación, y la formación docente. Hay investigaciones de enorme riqueza desarrolladas en diversas instituciones del país, que no se han integrado en propuestas amplias de formación docente.

No obstante se pueden mencionar algunas experiencias relevantes:

El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa se ha mantenido a la vanguardia ofreciendo la Maestría en Tecnología Educativa.

El Diplomado de la UNAM para la formación de personal académico para la educación a distancia que ofrece el Sistema de Universidad Abierta, aborda la comunicación educativa desde una perspectiva de uso de medios, sin incorporar el sentido de competencias interactivas definidas en el capítulo anterior. Esto a pesar de que en el CISE y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, se han desarrollado algunas investigaciones y experiencias de aplicación de diversas propuestas orientadas a las competencias comunicativas, todas muy valiosas que sería interesante fueran recuperadas en el trabajo con docentes.

La Dirección General de Cómputo Académico de la UNAM, instancia que se encuentra coordinando nacionalmente la red de Videoconferencias interactivas, no cuenta en su personal de coordinación con personal formado en comunicación. A partir de 1998 con la integración de los sistemas de universidad abierta y de universidad a distancia, la Dirección queda a cargo de Patricia Fernández comunicóloga egresada de la UNAM.

En la Universidad de Guadalajara, la Coordinación de Educación Continua Abierta y a Distancia constituida en 1991, incorporó para la coordinación académica de sus programas a una persona con posgrado en Comunicación en 1994 y hasta 1996 se contrató a una comunicóloga como parte del equipo académico. Las funciones relativas al manejo de medios para la puesta a distancia de programas educativos y la producción de materiales han estado a cargo de ingenieros en telecomunicaciones. El Diplomado ofrecido en el ámbito nacional por esta Coordinación desde 1992, se rediseñó en 1996 incorporando el módulo: "Aprender a comunicar, comunicar para aprender", en el que se integró algo de la visión de la comunicación como fundamento de las competencias para los asesores en las modalidades abierta y a distancia y en ese mismo año se presentó en el Encuentro Internacional de Educación a Distancia una serie de talleres denominados: "Medios y modos de aprender". Estos talleres tuvieron gran afluencia de personal de diferentes instituciones educativas del país. En 1998 estos talleres fueron realizados en el Primer Encuentro Nacional de Educación a Distancia para los Institutos Tecnológicos Regionales en Celaya, Guanajuato.

Lo que se puede observar en el perfil de los participantes con representación institucional en cada uno de los eventos mencionados, es que los docentes tienen una expectativa sobre su aprendizaje para los medios centrada en el manejo técnico. Cuando se abordan de manera articulada las propiedades o posibilidades expresivas de los medios en relación con consideraciones psicopedagógicas, los participantes se sorprenden, pues generalmente suponen que la producción y la didáctica se dan como prácticas separadas.

Es evidente que en las grandes instituciones, con mayores recursos para la investigación, las instancias que desarrollan proyectos de los cuales podrían emanar líneas de acción para la docencia, están separados de los centros o instancias que realizan la formación.

Haciendo una breve revisión de las tendencias en la formación docente universitaria encontramos lo siguiente:

Como parte del estado de la cuestión presentada por el COMIE en 1994 se identifican cuatro tendencias:

- La tecnología educativa (década de los 70's)
- La profesionalización de la docencia (80's)
- La relación docencia-investigación (80's)
- La formación intelectual del docente (a partir de la mitad de los 80's)

De entre estas tendencias diversos autores han abordado estudios que recuperan experiencias concretas.

Cabe destacar el trabajo de Carlos Zarzar Charur (1988) con relación a los Programas Nacionales de Formación de profesores universitarios.

Sin embargo, esta visión en algunos casos quedó limitada a la utilización de los medios y no a la comunicación.

Las tendencias como la profesionalización de la docencia y la investigación participativa como parte de la formación docente, han acercado de algún modo a la auto-observación de la práctica y de alguna manera esto ha llevado a algunos grupos académicos a poner en el foco de atención a las interacciones en el aula. Esto es también un antecedente directo de lo que se requiere para poder percibir las necesidades del educando cuando se elabora material que será utilizado por él y que será la guía de las interacciones.

En las últimas tres tendencias se incorporó la reflexión sociológica sobre lo educativo, para incorporar la visión de las profesiones y de la ciencia desde una perspectiva crítica. No obstante, podría asegurarse que en todas las tendencias se ha mantenido una separación entre la formación pedagógica y la actualización disciplinaria de los docentes universitarios. Este falso dilema interesa en este trabajo particularmente.

Planteo a continuación algunas reflexiones respecto a las tendencias y la forma como fueron vividas en la Universidad de Guadalajara, experiencia semejante a la del Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM:

La Tecnología Educativa fue el primer acercamiento institucional que se tuvo a la comunicación educativa. Diversas propuestas formativas se diseñaron y aplicaron sobre todo orientadas al uso escolar de los medios y algunas instancias universitarias desarrollaron cursos intensivos dirigidos al uso de medios y diseño de materiales educativos. Fue el caso del Departamento de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Guadalajara y del CISE de la UNAM. El primero sufrió diversos cambios en la orientación de sus servicios antes de desaparecer en 1993 para dar paso a la Coordinación General de Medios. Esta coordinación tiene a su cargo, en coordinación con el Centro Universitario de Artes Arquitectura y Diseño, la licenciatura en artes audiovisuales y desarrolla diversos cursos de capacitación dirigidos al público en general y al personal académico de la Universidad.

No obstante no hay ningún plan o programa institucional que aborde de manera sistemática la formación del personal académico en general, ni de los encargados de las unidades de medios con que cada Centro Universitario cuenta desde 1992, año en que se fomentó la compra de equipos para unidades de producción. Estas unidades tienen adscrito personal con formación variada y con experiencia también muy diversa en la producción y uso de medios. Generalmente las unidades se han dedicado sobre todo a la grabación de eventos institucionales, desarrollo de documentales y en muy escasa proporción a la producción de materiales educativos.¹⁰

De la década en que se realizó mayor actualización docente en la línea de la tecnología educativa, surgen diversas propuestas en Latinoamérica, en México y en la propia Universidad de Guadalajara, para reconocer el uso de los medios en marcos teóricos y metodológicos diversos. No obstante la riqueza de algunas propuestas teóricas y metodológicas, como la que elaboró Raúl Fuentes en 1981, como parte de una investigación más amplia en el Departamento de Recursos Audiovisuales de la propia Universidad¹¹, los cursos que se mantuvieron vigentes durante la década de los 80's y principios de los 90's impartidos por el Centro Regional de Tecnología Educativa y después por la Subdirección de Formación Docente en coordinación con dicho Departamento de Recursos Audiovisuales, se planteaban como opciones dentro de un amplio menú en el que prevalecieron los cursos orientados a la sistematización de la enseñanza y la planeación didáctica.

Cuando en 1986 se elabora el Plan Institucional de Formación Docente éste se constituye desde una postura crítica a la tecnología educativa, que incluso llegó a ser explícitamente satanizada por diversos autores y conductores de cursos desde la llamada didáctica crítica. Este movimiento no se dio exclusivamente en la

¹⁰ Documento interno: Diagnóstico sobre unidades de producción de video realizado por la CECAD en 1997 como parte del proyecto: Formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales orientados al aprendizaje autogestivo.

¹¹ Los principios básicos de esta propuesta se retoman en el marco teórico de esta tesis en los capítulos 3 y 4.

Universidad de Guadalajara, fue parte de programas más amplios que partían de una formación para los docentes que estuviera encaminada al reconocimiento de su práctica desde una concepción más amplia de lo educativo. El énfasis se puso entonces en las lecturas sociológicas y psicológicas de lo educativo.

Lo comunicacional quedó ausente, y aunque los cursos del Departamento de Recursos Audiovisuales se siguieron impartiendo por demanda explícita de las facultades y escuelas universitarias, no formaron parte del Diplomado en Docencia Universitaria, que fue la estrategia institucional que de 1989 a 1994 fue trabajada de manera más consistente como propuesta de formación de largo alcance, en contraposición a los cursos cortos que fueron la modalidad prevaleciente en el Centro Regional de Tecnología Educativa de 1973 a 1989¹².

En el período que comprende de 1991 a 1995 se hizo formación de personal para la atención de las modalidades educativas abierta y a distancia. Los ocho programas que operan en estas modalidades en la Universidad datan de ese período. Los asesores se formaron a través del Diplomado en Educación a Distancia y de cursos y talleres especialmente diseñados para el personal que abriría determinado programa educativo. Los principios básicos con los que se estableció el modelo del material a utilizar para el sistema abierto y a distancia siguen vigentes hasta la fecha y parten de una visión de la educación centrada en el estudiante y sus procesos de aprendizaje autogestivo.

La investigación sobre los impactos de estos programas, la evaluación y seguimiento que pudiera dar cuenta de los avances en cuanto a la transformación o adecuación de las prácticas de asesores que venían del sistema escolar es realmente escasa. Se cuenta con informes proporcionados por miembros del Consejo Técnico de Educación a Abierta y a Distancia¹³ y de los responsables de programas que aluden al problema de las inercias respecto a las prácticas tradicionales, básicamente informativas, verticalistas y expositivas de las personas que ingresaron como asesores. Así mismo se reportan problemas para asumir un rol activo y responsable por parte de los estudiantes para gestar sus procesos de aprendizaje. Estos problemas han persistido a pesar de las diversas estrategias de formación y actualización de los asesores, así como de inducción para los estudiantes.

Es importante destacar el caso de los asesores de la carrera de Trabajo Social del CUCSH, quienes desde 1997 se incorporaron al proyecto de Formación de Equipos Interdisciplinarios para la producción de materiales orientados al aprendizaje autogestivo. Como se previó en la formulación de dicho proyecto, la elaboración de materiales educativos se presenta como una práctica integradora de diversas nociones psicológicas, comunicativas, pedagógicas que se requiere

¹² Datos recuperados de los informes sobre la demanda e impartición de cursos en el período 1989-1992 de la Subdirección de Formación Docente.

¹³ Informe evaluativo de responsables de programa para la elaboración de la normatividad de los programas abiertos y a distancia de la Universidad de Guadalajara, abril 1995. Evaluación de los programas realizada en junio de 1996 por el Consejo Técnico de Educación Abierta y a Distancia.

articular para poder pensar y diseñar actividades de aprendizaje. Esto está dando resultado para la transformación de las prácticas de asesoría.

Por último, cabe mencionar que en México destaca desde la década de los 70's la labor del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa en lo relativo a la formación de personal docente, sobre todo del nivel básico para el uso de medios.

Entre las acciones más significativas cabe mencionar la organización de los eventos TELED. El ILCE marcó pauta en la selección de los trabajos que fueron presentados durante el congreso de 1997, y la orientación de la aceptación de ponentes y talleristas sugiere cuestiones interesantes:

A diferencia de encuentros realizados con relación a la Educación a Distancia, (CIIEAD-SEP- UNAM 1995), el TELED mostró una alta proporción de trabajos de investigación empíricos en los que la preocupación por lo educativo se trabajó como eje central por encima de los datos referidos a infraestructura tecnológica. Prevalece en la orientación de las ponencias la articulación psicológica-comunicacional-pedagógica.

Países como Inglaterra, Costa Rica y Brasil destacaron por el tipo de aplicaciones que hacen de diversas tecnologías a procesos educativos en todos los niveles escolares y para la educación especial.¹⁴

Hay una clara tendencia al desarrollo de proyectos con el enfoque cognoscitivo, articulando con todo tipo de medios de acuerdo a poblaciones educativas con necesidades diferenciadas.

Los programas que se han incorporado en los últimos años a nivel Nacional por parte de la Secretaría de Educación Pública, para trabajar con los docentes con relación a las llamadas nuevas tecnologías están generalmente centradas en el uso de recursos, y escasamente a la comunicación educativa como tal. En este sentido las experiencias que se reportan se dirigen generalmente al uso de impresos y últimamente en la habilitación para el uso del correo electrónico y diseño de páginas para la World Wide Webb.

Los esfuerzos nacionales se han dirigido a la formación de docentes del nivel básico a través de los Centros de Docencia. Se trata de cursos aislados y dirigidos al uso de un medio en particular: el video y el uso de la computadora en el aula.

A través de la Red EDUSAT y del Sistema de Videoconferencias Interactivas de la UNAM, se ha generado un movimiento para el uso de este tipo de recursos. No obstante se da la formación en la vivencia misma del medio, pero no como una alfabetización mediática deliberada.

Salvo en el caso de la formación de asesores para la educación a distancia, la producción de materiales educativos no se ha trabajado en los programas nacionales

¹⁴ Estos datos fueron extraídos de las memorias sintéticas del TELED 97

como un asunto prioritario según se reporta en los estados de los últimos congresos nacionales de Investigación Educativa en lo relativo a la formación de docentes universitarios. Lo que prevalece son propuestas de programas que introducen el uso de medios, pero no se reportan de manera explícita las estrategias de formación previas que se hayan llevado a cabo con los docentes para la puesta en operación de este tipo de estrategias.

Pareciera que las tres tendencias en la formación docente que surgieron en oposición a la corriente de la tecnología educativa, han tenido importantes logros en cuanto a la consideración del docente como sujeto activo de su formación. Se lograron propuestas de mayor alcance en tiempo y esfuerzo para la formación docente, en oposición a los cursos cortos y sin exigencia de producción académica con los cuales era acreditada la actualización en el período 73-83. Se diseñaron y pusieron en operación programas de posgrado para la docencia universitaria.

No obstante, una de las pérdidas fue la poca integración que se operó hacia la comunicación educativa. Esta quedó planteada como sinónimo de la tecnología educativa y fue acriticamente relegada.

El Plan Nacional para la Modernización Educativa puso de nuevo entre las prioridades la innovación de las prácticas educativas y la incorporación de las llamadas nuevas tecnologías de información. El Plan de Desarrollo Institucional 95-2000 de la Universidad de Guadalajara, así como el Plan Estatal de Desarrollo Educativo y sus similares para la educación normal y básica del Estado, y de diversas entidades educativas de todo el país, tienen entre sus prioridades la incorporación de las modalidades no convencionales: semiescolarizada, abierta y a distancia. Diversas bolsas de financiamiento federal se han otorgado para el impulso de programas de incorporación de tecnologías a la enseñanza, conformación de centros de autoacceso, formación de personal para el diseño instruccional.

Universidades públicas que han hecho una importante inversión en la instalación de infraestructura para la educación a distancia son: la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma del Estado de México.¹⁵

Las universidades privadas, como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Anáhuac, tienen ya una impresionante infraestructura que cubre diversos campus en todo el país y en ciudades de los Estados Unidos ofreciendo diversos cursos utilizando sobre todo redes informáticas y sistema de videoconferencias.

No obstante los modelos son tan diversos que cuesta reconocer algún tipo de principio comunicativo-educativo que esté guiando las prácticas de gestión, compra e instrumentación, hasta las más propiamente educativas en las instituciones

Información recabada de las ponencias presentadas en el Foro sobre Educación a Distancia organizado por la Universidad Autónoma del Estado de México en febrero de 1998.

mencionadas. Es tan heterogénea la formación de quienes participan en la dirección y operación de los programas que es difícil aventurar alguna generalización. Desde la definición de lo que las modalidades significan, así como la definición de las competencias de los profesionales que debieran estar a cargo de los programas y la regulación institucional para las mismas, hay una gran diversidad de enfoques.

En este momento urgen las propuestas que puedan llevar a la consideración de criterios para la gestión, y para la formación del factor humano, que ha estado presente en algunas promociones del financiamiento federal, alternándose en períodos en que se da prioridad a la compra tecnológica. Los criterios de la alternancia no han sido transparentes, pero lo que sí se sabe es que partieron de la promoción de la dotación infraestructural, en 1996 se priorizó el factor humano, y desde 1997 parece haber una regresión a la creencia de que los equipos son la base del cambio. El equilibrio entre equipamiento y desarrollo del factor humano parece lejano.¹⁶

Los vaivenes políticos por los que se dan cambios en las políticas de asignación y distribución de los recursos no son evidentes en la información que se tiene a la mano para poder hacer una reflexión de fondo. No obstante para la visualización de la problemática que atañe al proyecto, basta reconocer que la inconsistencia de las acciones que se pueden emprender para la formación tienen mucho que ver con el enfoque político desde el cual se miran los proyectos.

La coyuntura actual favorece en apariencia la consolidación de las modalidades educativas no convencionales, el riesgo está en los principios desde los cuales éstos programas se puedan impulsar considerando o no a los sujetos como la esencia de la transformación.

Cierro con una cita que reitera el sentido de las preocupaciones enunciadas en este apartado:

“¿Cómo está enfrentando el aparato escolar y la racionalidad ilustrada, que desde allí se origina, ese hecho de evidentes signos que trastocan toda visión tradicional de la vida y del mundo?, ¿Qué preguntas se hace el educador y el intelectual frente a los cambios que lo masivo cultural está introduciendo y por medio de los cuales nos sentimos casi a diario interpelados?, ¿Qué interrogantes y qué respuestas fuera de los miedos y los prejuicios nos formulamos?” (Bisbal M., 1997:155)

El aprendizaje significativo es una noción desde la cual se ha estado trabajando una fuerte tendencia en la formación de docentes. Se incorporó en la década de los setenta a partir de la revisión de teorías del aprendizaje como parte de la formación

¹⁶ En las promociones del FOMES desde 1992 a 1998 se han manejado líneas de prioridad diversa. En el año del 92 la Educación Abierta y a Distancia de la UDG recibió financiamiento para la formación de recursos humanos, en el 93 se repitió la fórmula de financiamiento; del 94 al 96 no recibió apoyo para la formación, y en cambio sí se apoyaron las instancias centrales que hicieron equipamiento de las redes telemáticas. En 1997 se apoya el proyecto para la formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales orientados al aprendizaje autogestivo. En 1998 se prioriza nuevamente la compra de equipos. Para 1999 no se aprueba ninguno de los proyectos presentados desde la Coordinación General Académica, y en general la Institución ve considerablemente disminuido el recurso FOMES (fondo federal para el Mejoramiento de la Educación Superior) desde el que se venían alimentado los programas de desarrollo académico.

de los docentes, considerando ya un paradigma crítico y opuesto al de la tecnología educativa, que fue asociado con la postura psicológica conductista. Es interesante considerar, que no sólo la ausencia evidente de lo comunicativo en la formación docente, sino también de la forma como se ha manejado las teorías del aprendizaje, afectan la posibilidad de poner la significación como premisa central de las prácticas educativas.

2.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las primeras preguntas:

Con el propósito de plantear el estudio desde un punto más fácilmente observable, se definieron algunas preguntas iniciales a partir de la consideración de la educación a distancia y su desarrollo a escala internacional y nacional como referente. Estas preguntas permitieron abordar cuestiones relativas a la confluencia de saberes teóricos, metodológicos y técnicos de los campos de la educación y de la comunicación que se están entreverando en las prácticas institucionales concretas:

¿ La oferta educativa que se da a través de medios de comunicación satisface necesidades formativas e informativas?

¿Quién y cómo se controla la calidad de las mercancías educativas que circulan en los medios?

¿A quién preocupan los tipos de aprendizaje que se están generando?

¿En la competencia por la cobertura de los espacios cibernéticos y satelitales hay en el fondo paradigmas educativos en conflicto ó se trata de una competencia regida desde dimensiones sobre todo comerciales?

¿Ahora se reproducen esquemas tradicionales de educación pero utilizando las más modernas tecnologías?

¿Qué modelo de producción de programas educativos sería alternativo?

*"En fin, sabemos que somos seres, individuos, sujetos y que estas realidades existenciales son centrales, no reductibles. Mientras que precisamente en la visión econocrática o tecnocrática el factor humano es la pequeña irracionalidad que hay que integrar para funcionalizar los rendimientos, por el contrario, hay que integrar el factor económico y técnico en una realidad multidimensional que es biosocioantropológica."*¹⁷ Edgar Morin.

Y parafraseando la cita inicial de Morin:

¿Cómo integrar las variables económicas y tecnológicas en una reflexión sobre la producción mediática que tenga como sustento la humanidad y la cultura?

Sin duda es necesario realizar múltiples investigaciones en cadena para responder a estos cuestionamientos. No obstante, basta prender la televisión, o conectarse a Internet para acceder a la creciente oferta educativa electrónica e identificar las nociones que sobre la formación prevalecen en estos espacios.

¹⁷ MORIN, Edgar; Ciencia con conciencia, Barcelona, Antrhoropos, 1984. P.82

Sin ánimo de generalizar, es evidente que el uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información, no garantizan en modo alguno la modernización de las nociones sobre la educación y el aprendizaje con mayor arraigo cultural. Se sigue pensando que informar es educar, se sigue evaluando el cúmulo de información más que la habilidad para procesar mentalmente y aplicar los contenidos

Por otro lado, la riqueza expresiva de los medios parece jugar un papel extremo en lo que a producción con fines educativos se refiere: puede situarse en la carencia casi total, en la que se apuesta todo al verbalismo y la presencia significativa de la autoridad en la materia, en la que la información llena la pantalla (de la televisión o la computadora) sin importar el cómo se representa audiovisualmente... hasta el otro extremo en el que el contenido carece de importancia, para resaltar sólo la composición estética de imagen y sonido, así como el uso de efectos especiales... ¿y de la significación que se genera en los educandos quién da cuenta? ¿Y de la interactividad?

Uno de los riesgos de la educación mediatizada es la de desarrollarse siguiendo el paradigma de la industrialización. Los modelos de producción que se han venido consolidando a partir de la comercialización de los medios, conforman un sistema de valores a los que se asimilan instituciones públicas y privadas. La lógica del mercado de servicios educativos sigue las huellas de la comercialización cultural que los medios han cimentado.

La información se privilegia por sobre la formación. Los estilos educativos más tradicionales son sumamente compatibles con la marca cultural de la era del consumo.

"La producción de materiales instruccionales está más cerca de los métodos industriales que de los procesos de educación participativa ...La experiencia de las últimas dos décadas, demuestra que una buena y masiva producción de materiales instruccionales exige división del trabajo, economías de escala, control de calidad, uniformidad de distribución, evaluación objetiva y algunas características más, que son típicas de la producción industrial. En consecuencia estamos ante el peligro real de una educación industrializada que lleva consigo la mecanización, despersonalización, estandarización e institucionalización. Si ésto es así, podemos afirmar sin temor, que, en este tipo de educación, las condiciones están dadas para que se produzca una necesaria desnaturalización de los procesos educativos" . . . (Debray, 1996:9)

Gutiérrez y Prieto (1991) refieren que la producción industrial de materiales instruccionales desencadena consecuentemente procesos de venta y consumo también a escala industrial. Ello significa que los materiales para la educación a distancia, como cualquier otra producción industrial, tienen que someterse a las leyes de consumo: efectividad, facilismo, moda, atracción, flexibilidad. Estas leyes no favorecen los procesos educativos, y se confunde la estadística de matrícula y consumo con educación.

Este trabajo se ha fundado en la observación de una experiencia institucional específica, su pretensión es fundamentalmente descriptiva y experimental sobre la

herramienta metodológica que se puso a prueba. Partió del desarrollo y registro de una práctica de producción de materiales educativos desde una visión comunicativa.

El proyecto que se eligió como referente empírico, fue diseñado con pretensiones de alternatividad respecto a otros modos de hacer la formación docente: tanto los convencionales a través de cursos intensivos y diplomados presenciales, como a los cursos que componen el diplomado en educación a distancia y que se ofrecen abiertos y a distancia para vivenciar la modalidad. Se planteó también como modelo alternativo para la producción, alternativo por el tipo de integración que se daría a lo largo del proceso y en el que se intentaría rebasar la práctica de estafeta, que es más común en el campo de la producción, y que consiste en entregar un discurso terminado por el experto de un campo disciplinario, revisado desde el punto de vista de su adecuación pedagógica, para pasar a ser ilustrado y puesto en forma por un equipo de producción.

Se pensó en hacer una vivencia del aprender haciendo, de modo que en la elaboración de materiales los docentes practicaran las nociones que fundamentan prácticas educativas orientadas al aprendizaje autogestivo.

El registro y evaluación del proyecto para la presentación de esta tesis, permitió ver sobre todo los aspectos no resueltos y abre alternativas hacia su resolución, en tanto que pudieron ser identificados como parte de una problemática más compleja que la pensada al inicio. En ese sentido podría considerarse como un estudio que inductivamente ha llevado a la consideración de nuevas preguntas para indagar sobre las formas de producción, distribución y consumo de los productos comunicativo-educativos y de cómo lo que permea las posibilidades de llegar a la comunicación alternativa tienen que ver con más que métodos y formas de organización distintas a las tradicionales, que parten sobre todo de las visiones sobre el conocimiento, las prácticas científicas y profesionales y las formas de relación entre los humanos y sus tecnologías.

Partiendo del reconocimiento de la relevancia que la educación a distancia tiene para las instituciones educativas, particularmente de nivel superior en nuestro país, y de la forma como se empieza a constituir un mercado de la formación en esta modalidad utilizando diversos medios de comunicación, la problemática se puede identificar en por lo menos tres planos:

Primero: desde una perspectiva macroestructural, considerando elementos económicos, y el fenómeno de la industrialización de los productos comunicativo-educativos desde una lógica eficiente para bajar al máximo los costos y tiempos de producción. La industrialización de lo educativo (Gutiérrez y Prieto 1991) lleva a una serie de consideraciones sobre la transformación de los objetos educativos en mercancías, y a la necesidad de analizar con más detalle las intenciones de las entidades emisoras: las mismas instituciones educativas, cuando entran a la lógica de los mercados comunicacionales como parte de las industrias culturales.

Segundo: en un nivel de articulación entre el plano macroestructural y el microestructural, se puede considerar a las instituciones educativas y más particularmente a las instancias involucradas en la producción y distribución de los productos comunicativo-educativos para la formación a distancia. Sus lógicas de producción, sus modelos, la forma como concretan las intenciones formativas.

Tercero: en un nivel microestructural, los sujetos, sus procesos de recepción, los usos del producto comunicativo-educativo, las mediaciones cognitivas que ejercen, la forma como interactúan con otros sujetos involucrados en el proceso y con los materiales educativos.

Para esta investigación se consideró el segundo plano de la problemática, dado que la experiencia observable más inmediata tiene que ver con la conformación de equipos de producción y los materiales que se producen. Interesa tanto la forma como se produce, la integración de los equipos y la estructura de los materiales considerando que sólo sí dejan espacios para la significación y resignificación, podrán posibilitar participación de los educandos.

Esta escala de observación posibilitará enfocar la línea a seguir hacia lo macro o bien a lo micro, según se hayan identificado puntos problemáticos sugerentes hacia los que deban enfocarse nuevas investigaciones.

Lo común es que los distintos lenguajes sirvan para ilustrar el discurso disciplinario. Lo que se intenta es plantear que la discursividad tiene diversos niveles de materialización en lo que todos los lenguajes cuentan y significan, requiriéndose de un estilo de trabajo que posibilite el que los lenguajes se integren y no sólo se sumen o sobrepongan. Esto lleva a considerar al equipo de producción como integrado por el experto disciplinar, el pedagogo o diseñador instruccional, los productores audiovisuales. El dominio de la integración de lenguajes y códigos no es de la exclusividad de ninguno de los profesionales en particular. No se trata de pasar guiones literarios para que sean ilustrados y sonorizados, se trata de que el guión se construya integrando las posibilidades de significación de todos los lenguajes articulables de acuerdo al tipo de material y medio que será utilizado.

Como parte del planteamiento del problema se plantean tres preguntas que orientaron la investigación y una premisa central.

Las preguntas de investigación:

1. ¿Es posible romper con un modelo de producción lineal en el que se trabaja con la ilustración de los discursos informativos, para proponer un modelo de producción basado en el concepto de mediación colectiva?

Entendiendo por mediación colectiva, un proceso de producción en equipo, donde diferentes dominios están representados: el relativo al código disciplinario (de

determinada ciencia o área profesional), el código pedagógico (igualmente disciplinario), el lenguaje audiovisual, el gráfico y el informático.

2. ¿Es necesario y posible trabajar desde una perspectiva de las significaciones compartidas y enriquecidas a través de los diversos lenguajes y metalenguajes disciplinares, gráficos, audiovisuales, e informáticos?
3. ¿Qué potencial presenta la semiótica como herramienta para promover la reflexión y la proposición de estrategias accesibles para desarrollar procesos de producción orientados desde y para la significación?

Premisa central:

La mediación semántico-técnológica en la producción de materiales educativos, se entiende como el proceso de articulación de lenguajes diversos en la creación de un producto comunicativo con propósitos educativos; en el que cada lenguaje responde a una misma estructura de significación orientada por intenciones compartidas por el grupo productor.

La propuesta es entonces fundamentalmente metodológica. Representa una primera herramienta explorada, un acercamiento entre los muchos que se han hecho y sería necesario hacer para encontrar ese tipo de articulaciones disciplinarias que cuestionan no sólo la forma como estamos haciendo las cosas los profesionales de los campos disciplinares diversos que participan en el acto de comunicar para educar, sino sobre todo de la forma como construimos el conocimiento y pretendemos que lo construyan los sujetos de la educación.

CAPÍTULO 3

De la delimitación del objeto de estudio a las premisas

Como se explica en el capítulo anterior, el propósito central de la tesis se dirige a reconocer el proceso de producción de materiales de apoyo al aprendizaje autogestivo, como trabajo multidisciplinario en el que cada lenguaje o código disciplinar contribuye a la significación, sin que tenga que ser necesariamente el texto disciplinar, en el sentido de verbalización o uso del lenguaje natural, el origen y punto de llegada de la significación. Se trata de trabajar la conceptualización y la producción de materiales significantes, que rebasen la función ilustrativa sobre discursos disciplinarios cerrados concebidos por sus autores como monosémicos.

¿ Cómo generar una visión de los materiales como producto comunicativo en el que se consideren los planos de sentido que cada código y sistema de símbolos articula?

La finalidad que se reconoce para este producto comunicativo educativo es la de: propiciar el aprendizaje autogestivo. Por lo que es un material que plantea rutas de acción al educando para que ejercite y logre significar y resignificar información y producir algo con ella así como resolver problemas.

La función del actor que emite un mensaje educativo desde la perspectiva del aprendizaje autogestivo es la de mediar entre los lenguajes y códigos posibles y necesarios para la materialización de un discurso que será apropiado y resignificado por otros.

Caracterización del producto comunicativo- educativo meta:

Se concibe al producto de este tipo de proceso como:

- Texto abierto a la interpretación.
- Sistema de símbolos en los que cuentan las articulaciones y funciones que entre sí guardan los diferentes códigos empleados. Al concebirse como sistema es unitario y autorreferencial.
- Posee una estructura narrativa.
- Conecta el mayor número de componentes posible de la conceptualización del objeto o campo de objetos de que se trate: imagen visual, gramatical-lexicológica, fonológica, definición del objeto, taxonomía (en la que el objeto se incluye, y lo que el mismo incluye), así como las emociones que suscita.
- Se desarrolla a través de conexiones entre conceptos.
- Trabaja con la diferenciación, contrastes y uso de contradicciones como elementos valiosos para el logro de la significación.

A continuación se presenta la noción de mediación semántico tecnológica aplicada a la producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo, y en un segundo apartado las dimensiones que sobre dicha mediación se han identificado para la delimitación de este objeto de estudio.

3.1. LA MEDIACIÓN SEMÁNTICO TECNOLÓGICA:

Para la producción de mensajes educativos, se da la participación de diversos saberes integrados ya sea en una sola persona o que requieren de la intervención de varios profesionales, dándose entonces una negociación de significados atravesada por diferentes tipos de mediación pero condensada en un conjunto de acciones que llevan a la materialización u objetivación de una intención formativa llevada a una expresión mediática.

Considerando que estas mediaciones siempre están presentes, estén los sujetos participantes conscientes o no de ello, y que en la práctica común de producción de materiales educativos como productos comunicativos se opera generalmente contando con múltiples participantes, se opta en este trabajo por diferenciar esa conciencia a partir de un modelo de producción que pudiera denominarse:

Producción mediática en educación a través de la conformación de equipos interdisciplinarios como colectivos de significado.

En esta propuesta se reconoce el concepto de mediación en el sentido de negociación de significados (Orozco Guillermo). Y se adjetiva como mediación semántico-tecnológica, aludiendo a esa articulación buscada entre los grandes planos de lo social, cultural y cognitivo, con los lingüísticos (disciplinar, pedagógico, gráfico, audiovisual) técnico, organizativo y expresivo de los medios.

Aún cuando se trata de distintas mediaciones que operan desde los sujetos y sus saberes, para facilitar la delimitación del objeto se consideró la mediación semántico tecnológica como una noción articuladora, en la que distintas dimensiones de esta mediación operan. Estas dimensiones de la mediación se presentan en el segundo apartado de este capítulo. En este primer apartado se aborda el concepto mismo de mediación.

Descripción del proceso de construcción de la noción de mediación semántico tecnológica:

Se procedió a la búsqueda de un término que pudiera dar cuenta del proceso general que abarca:

- El reconocimiento de la intención educativa.
- La generación de la idea, su transformación como contenido de formación.
- Su materialización a través de un proceso de producción mediático.

- Todo ello como proceso de significación (según propuestas de Gutiérrez y Prieto) y producción de sentido entre los actores de un proceso educativo.

Se consideró la posibilidad de utilizar el término MEDIATIZACIÓN. Mediatización, como resultado de la acción de mediatizar, y éste término aludiendo a poner en el medio, desarrollar el medio, darle forma y contenido. Se presenta a continuación el rastreo sobre los significados del término y las razones para proponer una terminología alternativa.

Para la indagación sobre el uso del término mediatizar y a partir de la consideración del concepto más extendido como sinónimo de manipulación, se recurrió a la bibliografía crítica de los 70's, y a la recuperación de la investigación de la comunicación en América Latina en la década posterior. El término como tal no es utilizado de manera relevante, es decir, no se utiliza como un concepto frecuente en la literatura sobre los mass media. Se utilizan una gran cantidad de palabras que pudieran significarse como sinónimas desde la perspectiva del concepto reconocido por el diccionario de la lengua española: canalización, manipulación, alienación.

En Wolf, Mauro se encuentra el término mediatizar como sinónimo de mediar. Más parecería que por cuestiones de traducción es que aparece utilizado en este sentido.

Encuentro otra referencia obligada a la mediación en: la MEDIACION PEDAGOGICA:

"Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad". (Gutiérrez y Prieto: 1)

El concepto más actualizado de mediatización está ligado a las nuevas estrategias de mediación en lo que se conoce como la televerdad. El llamado "reality show" *"...representa el cambio que se ha operado entre la forma de hacer televisión y el nuevo modelo del espectador. Se trata, sobre todo, de una nueva relación social entre el público y la televisión en su conjunto". (Vilches Lorenzo 1997:2)*

El verdadero objetivo de estos programas es el rescate de la gente común como carne de televisión. La gente comienza a ir a televisión para contar su propio drama, sin un guión previamente escrito por profesionales. Así, ocurre que en el momento de la expansión y de la mercantilización de la televisión, las exigencias de recuperación inmediata de la inversión y la consiguiente competencia salvaje, ven en el reality show una estructura mediática favorable y una fórmula ya ensayada por las televisiones públicas.

El autor rescata a Livingstone y Lunt, como representativos de los estudios globales sobre los medios, en el sentido de aplicación de estudios no sólo sociales y económicos al fenómeno televisivo, sino sobre todo por la inclusión de lo cultural y

psicológico. El énfasis en la recepción y en las nuevas relaciones de mediación social, son claves en estos y otros autores europeos.

Los cambios fundamentales se pueden observar en:

- Las locaciones. Se ha pasado de la escenografía espectacular, hacia el ambiente de natural de los individuos y sus historias, pero sin dejar de hacer gala de la espectacularidad televisiva.
- Los sistemas de estrellato, ahora se abren a compartir la cámara con hombres y mujeres anónimos.
- Las situaciones dramáticas y la expresión de los afectos sólo estaban permitidas a los profesionales o como resultado de concursos y juegos, así como expresión de dolor por catástrofes. El primer plano, y la duración, materias primas de la poética de la imagen, son los mecanismos más efectivos de la producción de afectos y preparan a la nueva televisión interactiva.

"La evolución del género del reality show puede llevarnos a muchas estéticas y formas sociales de consumo televisivo. Puede que crezca armónicamente, alimentándose de los mejores productos audiovisuales y estableciendo una relación ecológica y equilibrada... pero también puede, y ciertos indicios preocupantes de la dictadura del mercado parecen demostrarlo, llevar a la televisión a una neoplasia, es decir, a un crecimiento indiscriminado de células. Lo que en lenguaje popular decimos un cáncer."(Vilchis 1997: 8)

Para Michel Saillant (1996), la mediatización es un proceso de captación de lo público, del conocimiento, de la información, para su transformación en material comunicable a través de los medios. Orienta el término en dos sentidos: la mediatización como producción a partir de la cultura y los espacios públicos y lo que económicamente se deriva de ello en tanto posibilidad de comercialización del producto resultante. (Saillant: 78) El valor de un producto mediático no sólo tiene un sentido material sino que es sobre todo de naturaleza psicológica y es una entidad cultural. El flujo cultural proviene del emisor, del receptor, del ambiente.

Para Vygotsky, el término mediatizar tiene que ver con la siguiente definición:

"En las formas superiores del comportamiento humano, el individuo modifica activamente la situación estímulo como una parte del proceso de responder a la misma". (Vygotsky 1979: 7)

En síntesis los usos del término mediatización encontrados en la indagación son los siguientes:

1. La postura que lo connota como manipulación, y que deviene de la tradición marxista, muy popular y arraigada en América Latina desde los 70's;
2. La relativa a la nueva televisión basada en personajes reales y sus vivencias como parte de su incursión de los públicos como emisores en la televisión

3. La connotación cultural y economicista de Saillant, en la que se observa como la acción de transformación de la cultura y los aconteceres como productos mediáticos comercializables;
4. Y la de Vygotski, que desde un terreno como la psicología cognitiva, señalaba justo la postura contraria a la manipulación, en el sentido de la consideración del sujeto estimulado, como activo, respondiente, modificante de la situación desde la que la emisión de dicho estímulo partió. Mediatizar sería para él el contrapeso que ejerce, la mediación del propio sujeto en el proceso de significación.

Al inicio de la indagación documental se había pensado en la posibilidad de utilizar el término mediatización para nombrar el proceso de materialización de un contenido educativo desde la génesis de la idea o intención, hasta su objetivación en un producto comunicativo. Es decir, el proceso en el que la idea toma forma en una sustancia expresiva. Sin embargo, es evidente la polisemia del término, y por otro lado su connotación más abierta, considerando también una escala más amplia relativa a los medios, y la dificultad que representa aplicar el mismo término a procesos de producción institucionales, que aunque definitivamente enmarcados en la mediatización como gran proceso, requieren de ser nombrados de otra manera.

Se ha preferido reconocer a la mediación, como un concepto más global, y tal vez menos preciso respecto a lo que se quiere nombrar, dado que sus usos abarcan todo tipo de articulaciones conceptuales y de acción social, pero que sí ha sido utilizado en el sentido que se requiere.

Así es que se decidió trabajar la mediación pero adjetivada, para precisar su sentido en el marco del concepto que se intenta construir en esta tesis, según se explicará más adelante.

Respecto al concepto de mediación, el trabajo de tesis de Cecilia Cervantes Barba ha significado un punto de partida invaluable para reconocer no sólo el estado de la cuestión respecto a esta noción central en el trabajo, sino para la elaboración conceptual misma que se presenta en el tercer capítulo.

El concepto de mediación

Revisé sobre la mediación lo trabajado por seis autores contemporáneos. Cecilia Cervantes (1992) una de los seis, recopila en su tesis de Maestría en Comunicación lo referente a las posturas de: Manuel Martín Serrano, Jesús Martín Barbero, Guillermo Orozco y Enrique Sánchez Ruiz, todos ellos investigadores latinoamericanos. Del trabajo de Cervantes Barba es que se extraen los conceptos básicos de estos autores respecto a la mediación.

Incorporo a su vez los conceptos de Régis Debray sobre la mediología y específicamente sobre la mediación.

Para Manuel Martín Serrano, investigador español de la comunicación, quien introduce al campo de la comunicación el concepto de mediación, ésta es de naturaleza social y no tecnológica como pensaba McLuhan. La cultura interviene con

sus modelos de orden ante los efectos de la nueva tecnología. Las representaciones colectivas son las mediaciones sociales. Reconoce dos grandes bloques: el de las mediaciones sociales y culturales y el de las mediaciones de orden lógico. Distingue entre tres tipos de códigos mediadores: las representaciones, las ideologías y las funciones. Considera a las instituciones como las mediadoras centrales en su propuesta.

Martín Barbero, colombiano, desplaza el estudio de las mediaciones hacia la cultura. Ve la cultura como una macromediación. Trata de recuperar al sujeto. Para este autor, el ámbito fundamental donde se encuentran las mediaciones no es el de lo masivo, sino el de lo popular que contiene a todas las prácticas de comunicación que se originan en el campo de lo social, incluyendo lo popular en lo masivo. Concibe a la mediación como *"ese lugar desde el que es posible percibir y comprender la interacción entre el espacio de la producción y el de la recepción"*. (Martín Barbero en Cecilia Cervantes 1992)¹⁸

Para Guillermo Orozco, investigador mexicano, el uso de las nociones de mediación, identidad y resistencia cultural, reinterpretadas por Jesús Martín Barbero han significado la posibilidad de avanzar en la integración de un modo propio de entender las mediaciones. Adopta una postura integracionista, a partir de investigación empírica en el campo de la recepción televisiva. Su tipología de las mediaciones abarca: las cognoscitivas, culturales, de referencia, institucionales y videotecnológicas. Su idea de mediaciones equivale a procesos de negociación de significados. Estos procesos los estudia en tanto las instituciones de socialización y los niños. Entre los conceptos clave que aborda se encuentran guiones mentales, ámbitos de significación, herramientas institucionales, comunidades de significación.

Enrique Sánchez Ruiz, abre el concepto de mediación y lo utiliza desde una perspectiva metodológica. Su propuesta de abordaje histórico estructural para la delimitación de la comunicación como objeto de estudio, parte de los conceptos de dimensiones y niveles para esquematizar la integración de diversas fases y escalas desde las cuales puede ser abordada la comunicación. La mediación aparece entonces como un concepto utilizable para articular los múltiples cruces entre dimensiones y escalas. Su uso es como conexión causal y como concepto metodológico.

Régis Debray se interesa por la creación de una nueva disciplina: la mediología, orientada al estudio de las funciones sociales superiores como la religión, la política, la ideología, las mentalidades en sus relaciones con las estructuras técnicas de transmisión de información. Lo que le interesa no son los medios como su vehículo, sino la eficacia simbólica. Cómo en una determinada sociedad ciertos símbolos, palabras, escritos, figuras, llegan a producir efectos concretos, se transforman en fuerzas materiales. Considera a la semiología como vecina de la mediología.

¹⁸ BARBERO Martín, En CERVANTES Barba Cecilia (1992) , p. 108; extraído de La telenovela en Colombia. TV, drama y vida cotidiana, Diálogos de la Comunicación, ¹⁸.Apostel Léo, Interdisciplinariedad, ANUIES, p. 216 FELAFACS, 1987.

Pero ésta no se interesa por el poder sino por el sentido de los signos.

"La comunicación en sentido moderno es una respuesta especial tardía a una cuestión mucho más seria y permanente: la mediación... Según la tesis mediológica, es posible establecer para cada período de la historia... correlaciones comprobables entre las actividades simbólicas de un grupo humano, sus formas de organización política y su modo de consignar, archivar y divulgar determinados rastros (ideogramas, letras, caracteres, sonidos, imágenes)." (Debray Regis, 1996: 5)

La mediología se construye a partir de una multiplicidad de trabajos empíricos centrados en la materialidad de la cultura.

En cuanto a la utilización del concepto mediatización para nombrar el proceso de materialización de una intención educativa hasta su concreción como producto comunicativo educativo puedo afirmar lo siguiente:

Aunque mediatización sí alude en comunicación al proceso de materialización de la información, las connotaciones que le asocian con manipulación, pueden deformar la idea que se quiere subrayar en este trabajo: la materialización como tarea interdisciplinaria para dotar de significado a un objeto a través del uso de diversos lenguajes.

Pareciera más adecuado utilizar el concepto de mediación, pero este concepto se nos muestra con tal potencialidad y fuerza, que puede quedar demasiado abierto en relación con lo que se intenta conceptualizar en este trabajo y que se circunscribe a una práctica colectiva muy específica: la producción de materiales de apoyo al aprendizaje como instrumento comunicacional fundamental en la educación a distancia.

Aún cuando tenga coincidencia con los enfoques de Martín Serrano, considerando lo social e institucional como las grandes mediaciones en la producción, con Martín Barbero respecto al papel del receptor como el mediador determinante, se retoma el uso de mediación que dan Enrique Sánchez Ruiz retomando su planteamiento metodológico para recortar el objeto de reflexión, y el sentido que da Guillermo Orozco a la mediación, en las que integra las posturas social y cultural, y se centra en el concepto de negociación de significados.

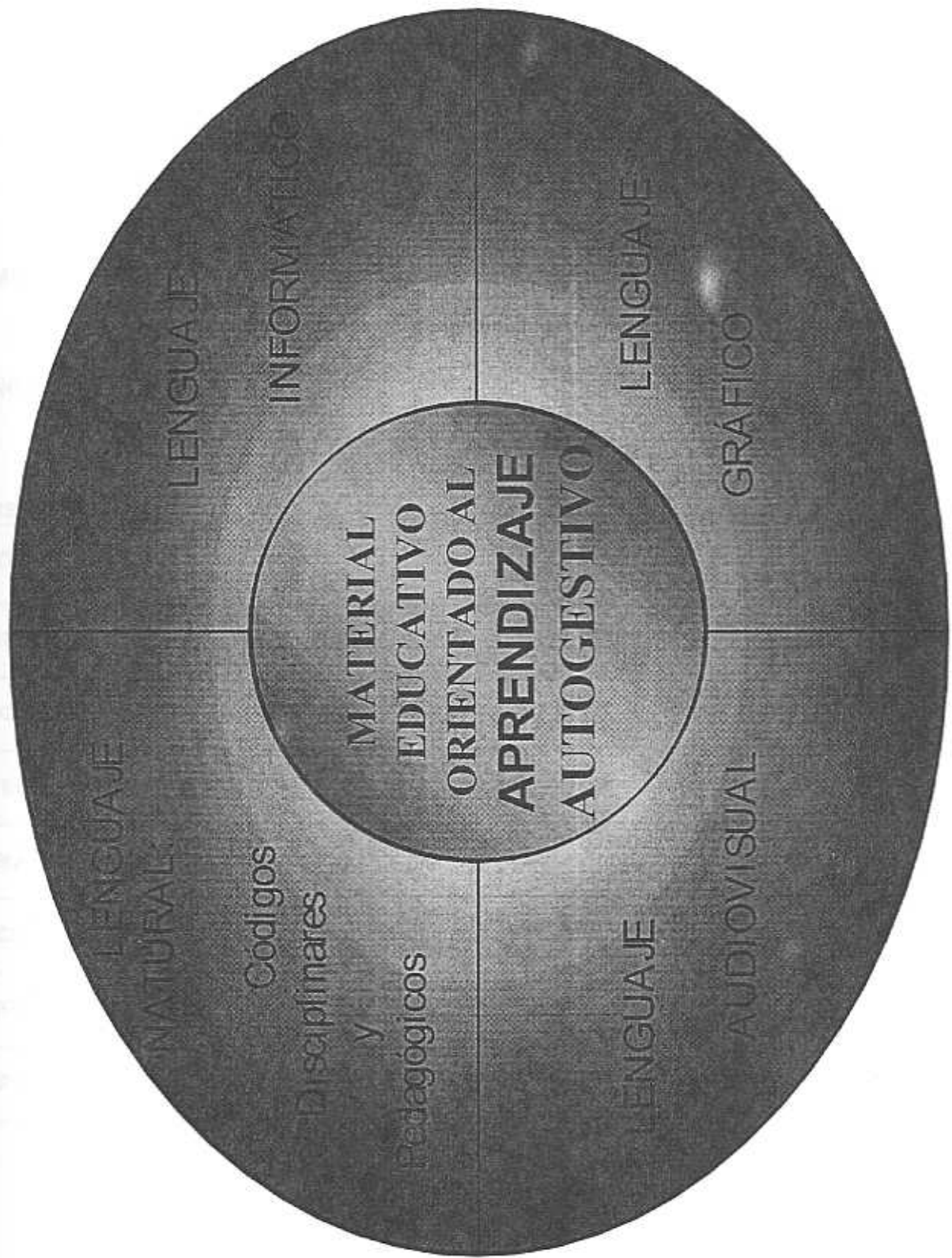
En los siguientes apartados de la tesis se profundiza en el concepto de mediación y su necesaria adjetivación para acotarlo a los procesos de diseño y producción, reconociendo, sin embargo, que en definitiva estamos hablando del trabajo interdisciplinario como negociación de significados y que éste cae plenamente en el terreno de las mediaciones.

3. 2. DIMENSIONAMIENTO DEL OBJETO DE ESTUDIO:

Aplicando la metodología histórico estructural para el recorte de objetos de estudio (Sánchez Ruiz 1991), se plantean a continuación las dimensiones y escalas consideradas en este primer acercamiento reflexivo:

El recorte se hace tomando como concepto central la MEDIACION como proceso de producción de sentido de manera colectiva en la elaboración materiales educativos mediáticos.

Se presenta a continuación un esquema en el que se pueden visualizar las diferentes dimensiones consideradas sobre la mediación. Las dimensiones que dan nombre a la mediación que se produce como resultante de las diversas mediaciones son la semántica y la tecnológica. En ellas se sintetizan y materializan las demás.



DIMENSIONES DE LAS MEDIACIONES DE LOS LENGUAJES Y CÓDIGOS

LENGUAJES	NATURAL CÓDIGOS: DISCIPLINARIO Y PEDAGÓGICO	AUDIOVISUAL	GRÁFICO	INFORMÁTICO
DIMENSIONES				
SOCIOCULTURAL				
FORMATIVA				
COGNITIVA				
INTERACTIVA				
SEMÁNTICA				
TECNOLÓGICA				
ORGANIZATIVA				
EXPRESIVA				

A continuación se presentan los conceptos básicos relativos a cada dimensión considerada:

Dimensión sociocultural

Relativa a los marcos de referencia de todos los participantes en el proceso comunicativo, tanto a escala institucional, como de los integrantes de los equipos de producción, y que de acuerdo a sus visiones disciplinarias se han constituido de manera diversa. Y necesariamente en cuanto a los referentes del receptor o educando, quien resignificará los productos comunicativos y que desde un punto de vista comunicacional, asumirá el rol de emisor en diversos momentos del proceso formativo produciendo sus propios mensajes.

Ciencia, conocimiento y condiciones postdisciplinarietàad.

"Los códigos fundamentales de una cultura, los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá."
(Foucault 1989: 5)

En la dimensión sociocultural de la mediación semántico tecnológica, interesa resaltar la forma como los saberes científicos y profesionales se interiorizan. Para ello se han considerado conceptos de diversos autores que desde la sociología del conocimiento permiten un acercamiento a la forma como se construyen las representaciones sobre el conocimiento mismo y como éstas se exteriorizan a través del lenguaje.

Foucault desarrolla un análisis sobre la forma como el lenguaje, las percepciones sobre las cosas, los cambios en las acciones, ponen de manifiesto un orden, modalidades de orden que al ser reconocidas, dan fundamento a la forma de conocer.

Este análisis no dispensa la producción del conocimiento científico. Representa un esfuerzo por encontrar las razones por lo que han sido posibles conocimientos y teorías, relacionar el espacio de orden con la constitución de los saberes. Trabaja con las condiciones de posibilidad del conocimiento, y no con los criterios de validez del mismo.

Este tipo de reflexiones y la observación del método seguido por Foucault, me parecen enriquecedores en el análisis de las formas de aprehensión de los diversos tipos de lenguaje, dado que esta aprehensión se sitúa en condiciones de posibilidad mediadas por la cultura y se van a desarrollar como parte de una episteme caracterizada histórica y socialmente.

Foucault aporta la historia misma del desarrollo de las ciencias, desde el particular enfoque arqueológico.

En la producción de materiales educativos, el contenido de los mismos se define a partir de una determinada noción del conocimiento, la ciencia y la profesión. En la educación convencional los contenidos se expresan generalmente a través de la expresión oral del profesor, a través de textos de consulta y en voz de los estudiantes cuando se trata de que ellos hagan sus propias indagaciones y exposiciones. El lenguaje natural es el vehículo, y el léxico se amplía a partir de la incorporación de términos que se codifican en las ciencias y disciplinas validándose en determinados grupos de acuerdo a las condiciones culturales como se señala en los párrafos anteriores.

Interesa considerar en esta dimensión sociocultural las nociones de habitus lingüístico y mercado lingüístico de Bourdieu, como componentes de la expresión lingüística del discurso. El habitus habla de la producción de un discurso en condiciones sociales y ajustado a una situación, a un mercado o a un campo.

El mercado lingüístico se da cuando alguien produce un discurso a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio, en una situación social determinada, con cierto grado de oficialización y ritualización. Constituyen un tipo determinado de leyes que rigen los precios de las producciones lingüísticas. El valor de una competencia determinada depende del mercado en el cual se ejerce, es decir, del estado en el que se encuentran las relaciones en las cuales se define el valor atribuido al producto lingüístico de diferentes productores. De aquí Bourdieu justifica la sustitución de la noción de competencia por la de capital lingüístico, como la acumulación de un saber que se concreta comunicativamente dentro de contextos determinados.

Estas nociones tienen fuertes implicaciones en el análisis de la comunicación escolar.

Otro concepto fundamental es el de las relaciones lingüísticas de fuerza: las que trascienden la situación y son irreductibles a las relaciones de interacción tal como se captan en la situación.

"Las situaciones en las que se ejercen las relaciones de dominación lingüística, es decir las situaciones oficiales, son situaciones en las cuales las relaciones que se establecen realmente, las interacciones, son conformes a las leyes objetivas del mercado (...) Los esquemas comunes - imágenes o analogías- tienen el poder de obstaculizar, por la comprensión global e inmediata que suscitan, el desarrollo del conocimiento científico de los fenómenos. Para liberar las virtudes heurísticas de nociones como "célula" o "tejido", fue preciso que el pensamiento biológico lograra neutralizar las connotaciones afectivas o sociales que esas palabras conservaban de su uso corriente... Más generalmente, recurrir a una analogía, aunque no sea absolutamente adecuada, puede permitir advertir las ambigüedades de una analogía menos adecuada, siempre que se lo haga con el control de una intención teórica: la metáfora del organismo concebido como una sociedad permitió que la biología rompiera con la representación tecnológica del cuerpo; pero esta analogía fue a su vez rectificada por el desarrollo de la teoría biológica". (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1984: 190).

El habitus lingüístico que se desarrolla en determinados contextos escolares y que deviene de una determinada tradición en la construcción del saber que tiene conexiones históricas hacia tradiciones científicas más o menos influyentes y en

determinadas condiciones de organización institucional, es uno de los elementos considerados como parte de la dimensión sociocultural.

La gran heterogeneidad con que se dan los procesos de formalización de las ciencias (Apostel, Berger, Briggs y Michaud 1975) influye en las condiciones de mayor o menor flexibilidad para el trabajo con las disciplinas. Estos procesos de formalización de las ciencias condicionan en gran medida el que se acepten o no transformaciones en el tratamiento discursivo, y la visualización de objetos de intervención como parte de un planteamiento educativo orientado a la práctica de los educandos. La forma en que se ha entendido tradicionalmente la enseñanza escolar supone la transmisión de discursos científicos ya elaborados y apropiados históricamente por los docentes como científicos y/o como profesionales. No todas las tradiciones científicas y los grupos hegemónicos que en determinada institución las representan, presentan los mismos grados de apertura o flexibilidad para incorporar visiones curriculares en las que deban integrarse los saberes en función de problemas.

Las posibilidades de conexión horizontal entre ciencias y disciplinas están dadas por los procesos de formalización.

"Finalmente los sistemas productores de conocimientos se comunican unos a otros y crean lenguajes. En el transcurso de su integración se podría proceder a un estudio comparado de estos lenguajes y traducir cada uno de ellos a los otros. La investigación interdisciplinaria podría recurrir al movimiento conocido generalmente bajo el nombre de hermenéutica, que consiste en estudiar los sistemas de símbolos y vincularlos estrechamente entre sí, tal como ha adoptado sus otros métodos (ciencia y lenguaje de observación, praxeología general, teoría de los sistemas) de la física, las ciencias económicas, la ética, la biología y las matemáticas... Igualmente se podrían estudiar las estructuras axiomatizadas de los lenguajes reales que emplea la comunicación científica y analizar la sintaxis y la semántica general para ver de qué forma sería posible crear nuevas combinaciones axiomáticas."(Apostel 1975: 276)

El problema de la formalización, ligado a las posibilidades de abstracción y éstas a las del o los lenguajes, es sin duda uno de los elementos fundamentales que se encuentran en el centro del objeto de investigación.

Cuando se trata de orientar el aprendizaje hacia la autogestión del educando, su contexto, sus problemas, la realidad sobre la cual puede operar con conceptos, nociones, teorías, metodologías, procedimientos, es lo que se puede constituir en objeto. Los contenidos de un curso tienen pocas posibilidades de ser aprendidos significativamente si no plantean problemas sobre los que el educando pueda operar. Por ello la tendencia en el diseño curricular modular basada en la definición de objetos de estudio, de intervención o de transformación, según sean los propósitos curriculares, es idónea para la educación abierta y a distancia, en la que generalmente se insertan sujetos que ya están en prácticas laborales por las cuales optan por el sistema no escolarizado. No obstante una dificultad para diseñar este tipo de cursos está en la dificultad de romper con los rígidos esquemas disciplinarios.

Asumo que la fortaleza en los campos de conocimiento está justamente en la postdisciplinariedad. Retomo para ello las reflexiones que Raúl Fuentes hace sobre la comunicación, considerando la necesidad de abordar los campos académicos no sólo en las ciencias sociales, desde la óptica que propone:

"El desarrollo de la investigación de la comunicación parece basarse en una ruptura radical con el currículum y las prácticas profesionales de la comunicación, para ocupar, en el ámbito académico, un lugar en la investigación en ciencias sociales y no como ciencias de la comunicación...Esta interpretación reafirma la hipótesis de la desarticulación múltiple característica del campo académico de la comunicación y debería dar mucho quehacer a los responsables de la formación de profesionistas, pero también tiene implicaciones importantes para la investigación. En primer lugar, esta hipotética tendencia a la disolución disciplinaria de la comunicación puede verse como más positiva que negativa, y sería entonces cuestión de desarrollo futuro el incremento a la atención sobre las explicaciones comunicacionales de los más diversos fenómenos socioculturales, así como el avance en la integración teórico-metodológica de los marcos apropiados para ello... Por postdisciplinarización entiendo este movimiento a la superación de los límites entre especialidades cerradas y jerarquizadas, y al establecimiento no de un posmodernismo donde nada tiene sentido, sino de un campo de discursos y prácticas sociales cuya legitimidad académica y social dependa más de la profundidad, extensión, pertinencia y solidez de las explicaciones que produzca, que del prestigio institucional acumulado por un gremio encerrado en sí mismo." (Fuentes 1996:25)

Cultura, lenguaje y significación .

Umberto Eco (1978) afirma en una de sus hipótesis, que denomina moderada, que cualquier aspecto de la cultura puede convertirse (en cuanto contenido posible de una comunicación) en una entidad semántica. Los sistemas de significados (en cuanto unidades culturales que se convierten en contenidos de posibles comunicaciones) están organizados en estructuras (campos o ejes semánticos) que siguen las mismas reglas semióticas descubiertas por los sistemas de significantes.

Su postura es altamente coincidente con el manejo que Vygotsky hace sobre las vinculaciones de lenguaje y pensamiento y la aproximación al desarrollo de este último como producto fundamentalmente sociocultural.

Otro autor en esta misma línea es Gilberto Giménez.

En Giménez el uso de la semiótica como instrumento para el análisis cultural y la consideración de la cultura como objeto complejo que requiere no sólo de este tipo de metodología sino también del análisis socio-histórico, justifican el que la semiótica y la hermeneútica aparezcan ligadas en su obra.

Para Giménez, al conceptualizar la cultura como procesos y estructuras de significado socialmente establecidos, todo análisis cultural tendrá que ser un análisis interpretativo que se proponga descifrar códigos, reconstruir significados, leer los distintos textos de autoexpresión social y reconocer los símbolos sociales vigentes. Esto lo plantea como consecuencia obligada de la definición semiótica de la cultura que lleva a la problemática de una hermeneútica cultural.

De la semiosis se llega entonces a la necesidad de un quehacer hermeneúutico.

Giménez retoma a Gadamer, Ricoeur, Habermas y Bajtín para definir el interpretar y el comprender. El comprender como resultante del interpretar que tendría que ver con un proceso fincado en el acceso a materiales simbólicos: artefactos, modos de comportamiento, acciones y modos de autoexpresión social que se comprenden e interpretan por actores individuales y sociales en el transcurso de sus actividades cotidianas.

Giménez aborda también el necesario desdibujamiento de las fronteras disciplinares al plantear el concepto de un sólo marco hermeneúutico que engloba el conocimiento social y el natural, en el que la comprensión y la explicación se tocan como momentos complementarios sin excluirse.

Las posibilidades de negociar significados en un colectivo que trabaja para la producción de materiales educativos pasa por estas diferentes posibilidades de significar según se han formado socioculturalmente las visiones del conocimiento, la ciencia y el aprendizaje. Desde los paradigmas y tradiciones que consciente o inconscientemente que cada sujeto participante en el colectivo posee, se asumen posturas con mayor o menor rigidez hacia las significaciones que los demás plantean hacia un contenido y sus posibilidades de tratamiento.

DIMENSION FORMATIVA

Esta es la mediación pedagógica¹⁹ en esencia. El trabajo de producción se intenciona desde los valores en que se pretende formar. El gran fondo de la negociación de significados nunca perderá el eje intencional y el propósito relativo a la dotación de sentido e intercambio informativo, así como a la eliminación de incertidumbre, como parte de un proceso de clarificación valoral de los sujetos intervinientes.

La mediación pedagógica comienza desde la intención y atraviesa todas las consideraciones del contexto de aprendizaje en el que el producto comunicativo será usado. Se constituye en insumo de un proceso de transformación que será desarrollado por un educando receptor y emisor también como parte del proceso comunicativo.

Esta mediación alude a las características que Raúl Fuentes (1981)²⁰ señala para el emisor:

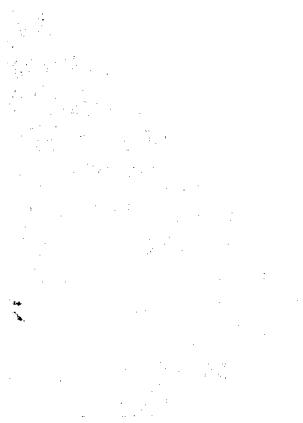
¹⁹ En el mismo sentido que Daniel Prieto y Francisco Gutiérrez (1990) la han utilizado, significando la acción educativa por la cual se diseña un currículum bajo determinados principios.

²⁰ Raúl Fuentes desarrolló un marco teórico para el empleo de medios audiovisuales en la educación superior en 1981. De este trabajo ya se han citado algunos conceptos que se tomaron como base para la definición de la comunicación educativa en el primer capítulo. Interesa resaltar en este tercer capítulo algunos de los elementos del marco que están directamente asociados con las dimensiones

- Intencionalidad: como búsqueda consciente del logro de objetivos de aprendizaje.
- Sistemática en cuanto al orden preestablecido de los contenidos a comunicar, y de las técnicas y procedimientos para hacerlo.
- Responsabilidad, ya que al actualizar la comunicación cultural en la educación se desarrolla una función social básica.

Los procesos educativos suponen la búsqueda de la transformación de la realidad.

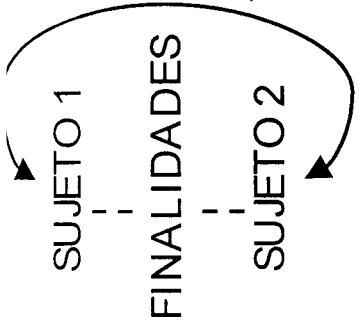
El siguiente esquema toma conceptos de la teoría de la acción comunicativa, de Habermas²¹. Siguiendo la conceptualización de comunicación y educación del primer capítulo, la educación se da a través de actos de comunicación. La autogestión y la creatividad como finalidades de la formación, cualidades que posibilitan la participación social transformadora pueden ser vistos como un proceso de comunicación en el que las finalidades de distintos sujetos se integran.



* identificadas para la producción. Se comparte plenamente con el marco teórico de Raúl Fuentes la consideración de la semiótica como fundamento para observar y explicar procesos de significación.

²¹ Este esquema fue desarrollado por la maestra Teresa Yurén Camarena en el marco del Seminario sobre Formación y puesta a distancia del Diploma Especializado en Educación a Distancia, convenio UNAM- Universidad de París II, 1996-1997. El fundamento conceptual fue la revisión de la noción de acción comunicativa de Jürgen Habermas.

LA FORMACIÓN DESDE LA ACCIÓN COMUNICATIVA



INTERSUBJETIVIDAD

ACCIÓN
COMUNICATIVA

SABERES
APLICACIONES

CRITICA.
Transformación
sobre la
realidad.

EXPERIENCIA.

CREATIVIDAD
AUTOGESTIÓN

En este esquema se reconocen dos sujetos con finalidades. Los dos tienen el papel de emitir y recibir información. Un proceso comunicativo no se da si no existe esa doble función en los participantes, pues de otra manera sería sólo se daría transmisión informativa de un sujeto a otro, pero no COMUNICACION. La acción comunicativa entre ambos requiere de intersubjetividad (proceso de intercambio de significados entre sujetos) y se da con la finalidad de que se genere una acción que promueva modificaciones sobre la realidad. Para transformar la realidad se necesitan saberes y aplicaciones específicas.

Si analizamos ésto en el ámbito educativo: el aprendizaje de diversos contenidos científicos, tecnológicos, de habilidades, y normas, por ejemplo, para desarrollar determinada actividad profesional, tiene la FINALIDAD, de resolver problemas específicos de un campo profesional, y ésto es un tipo de transformación de la realidad.

La Formación es entendida como el proceso de configuración de sujetos. Para transformarse en sujeto, se requiere tener conciencia de sí, y posibilidad de acción. Dominar los actos, ejercer la voluntad de actuar sobre la realidad. Por lo tanto hay toda una noción de independencia, pues de lo que se trata es de hacer factible que los seres en formación actúen sobre algo, y por ende transformen. La Formación requiere de acción comunicativa.

En este sentido, lograr entendimiento entre sujetos es lo que conduce a la constitución del yo. El sujeto se forma en sistemas de deslinde (Habermas 1984). El sujeto deslinda su subjetividad frente a la objetividad de una naturaleza externa perceptible, frente a la normatividad de la sociedad y frente a la subjetividad del lenguaje. Trasciende los límites de la subjetividad, y actúa desde el conocimiento, el lenguaje y la interacción. *“Desde Hegel hasta Piaget, pasando por Freud se ha venido insistiendo en la idea de que sujeto y objeto se constituyen mutuamente, de que el sujeto sólo puede cerciorarse de sí mismo en la relación con, y por vía de construcción de, un mundo externo”.*(Habermas 1984: 167).

Al entender la comunicación como proceso de relación entre sujetos, y esta relación como situada social e históricamente en términos de producción cultural, y siendo la educación un proceso que en esencia produce y reproduce la cultura, puede entenderse entonces como proceso comunicativo.

Dado que la tesis considera el aprendizaje autogestivo como una particularidad en el sistema de comunicación educativa que se intenciona desde la producción de materiales educativos utilizables en las modalidades educativas abierta y a distancia, se aborda a continuación la noción de aprendizaje autogestivo.

Aprendizaje autogestivo, autodirigido y estudio independiente.

De acuerdo con la noción de Vygotsky (1979) sobre el aprendizaje, el desarrollo de un sujeto se da por zonas proximales en las que el docente juega un papel fundamental como problematizador o estimulador de las tareas o problemas que

harán superar las diversas fases. En este sentido suponemos que el estudiante no autodirige su aprendizaje, dado que cuenta con la facilitación de un docente. Lo mismo en un sistema presencial, como a través de un material educativo cuyo autor intencionó la problematización o cuestionamiento.

Esta mediación del docente en presencia o como autor de una material, se intenciona para que los aprendizajes sean significativos y construidos por el estudiante, de modo que el aprendiente construye de manera activa lo que aprende.

Los materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo suponen que el educando estudiará de manera independiente, y que este estudio es de carácter autogestivo. Para que el estudiante pueda ser autónomo en la gestión de su aprendizaje asume que las instituciones o entidades educativas tienen una responsabilidad como gestores, a su vez, de los ambientes de aprendizaje y por ello el sujeto que aprende no se encuentra sólo en la tarea. Puede y debe autogestionar su aprendizaje, pero no lo dirige solo, pues siempre están presentes las intenciones institucionales y otros estudiantes que aprenden colaborativamente.

En este trabajo se asume que al producir material educativo se pretende provocar situaciones de intertextualidad, intersubjetividad e interacción, por lo tanto no hay una connotación de autodirección en el aprendizaje, si se entiende esta autodirección como atenderse a sí mismo al margen de las interacciones. Por lo anterior, aprendizaje autogestivo no es sinónimo de autodidactismo, pues ser autodidacta implicaría ser gestor de las situaciones de enseñanza, es decir, enseñarse a sí mismo, buscar los recursos y las experiencias para aprender.

Retomo la definición de estudio independiente que presenta Patricia Avila:

“...podemos argumentar que el estudio independiente es un proceso de construcción del conocimiento basado en el establecimiento de metas y objetivos educativos personales, en el reconocimiento de las propias posibilidades, y apoyado en un sistema motivacional que responde a necesidades y expectativas propias según el contexto grupal y social en el que el individuo se desarrolla.” (Avila Patricia, 1997: 6).

“Al estudiante independiente se le concibe como un sujeto que reconoce la lógica de construcción de los objetos de conocimiento que se le presentan estructurados, pero que tiene la posibilidad de ampliar o modificar las dimensiones y niveles de estructuración de acuerdo con su realidad inmediata.” (Chan, Tiburcio, Villaseñor, 1997, p 227).

La praxis:

Habermas retoma el concepto de praxis para plantear la relación entre el producto de la intersubjetividad como información que se aplica, que se experimenta. La experiencia lleva al logro de la transformación de la realidad.

Considerando que esta propuesta se sitúa en el contexto de la educación superior, es indispensable retomar la reflexión sobre el papel de la teoría y la práctica en la formación profesional.

Así como la formación se ha definido desde la consideración de la teoría de la acción en términos generales, es fundamental hacer una revisión de lo que esta teoría significa al hablar de la educación de adultos.

Por ello me ha parecido importante retomar algunas ideas de Yves ST-Arnaud (1992):

La forma como relaciona actividad científica y actividad profesional, lleva a la consideración de la importancia del enfrentamiento a problemas reales, a la resolución de situaciones en las que se tienen situaciones a transformar, intenciones, cambios y estrategias de intervención. La intervención como investigación aplicada alimenta rápidamente el saber.

El método de reflexión por la acción que presenta el autor, permite conciliar la preocupación por el fundamento que debe poseer el sujeto que interviene aprendiendo, dado que se dan diversos momentos en los que se podrá contrastar lo que se hace con experiencias o estrategias de intervención ya acreditadas.

Considerando lo anterior se puede plantear en síntesis que la dimensión formativa de la mediación semántico tecnológica en la producción de materiales educativos se da a partir de las intenciones de los sujetos que participan en el proceso educativo.

Estas intenciones suponen la consideración del logro gradual de la máxima independencia del aprendiente, y de su capacidad de autogestión. Así mismo, para que pueda darse la formación, se considera que la significatividad de la acción educativa se relaciona con la posibilidad de aplicación y transformación de la realidad.

Los sujetos de la formación: educadores y educandos son gestores de ambientes de práctica e intervención para el aprendizaje: el avance mismo del saber depende de la consideración de la investigación como un eje indispensable en las acciones educativas. Para romper la paradoja de la modernización tecnológica y la reproducción de esquemas pasivos frente al aprendizaje, es indispensable asumir las tecnologías educativas como los puentes hacia los espacios de práctica, investigación e intervención.

Cierro asumiendo la visión de Vygotski (1979) con relación a la concepción sobre el ser humano y su capacidad transformadora. Vygotski considera al organismo humano como algo plástico y al entorno como contextos históricos y culturalmente cambiantes, en los que se nace pero a los que a su vez modifica. Hace hincapié en la interacción entre las condiciones sociales cambiantes y los sustratos biológicos de la conducta. Su interés se dirige hacia las consecuencias de la actividad humana en tanto que transforma, a la vez, la naturaleza y la sociedad. Considera como elementos centrales la capacidad de imaginar y planear el futuro.

La dimensión formativa supone esa visión de futuro de quienes participan en actos comunicativos en los procesos educativos.

DIMENSION COGNITIVA

Esta dimensión se entiende como psicológica en esencia. Por esta dimensión se establecen las conexiones de los significados y se estructura el pensamiento. Se explica por el recorrido generador de significación en tanto estructuración de formas de entender la realidad, acomodar conceptos y realizar operaciones mentales.

“Los teóricos cognoscitivos conciben el aprendizaje de cualquier materia como la reestructuración activa de percepciones e ideas, donde hay un procesamiento de la información de manera significativa y estructural... Por ello, conceden importancia a las capacidades del ser humano, sobre todo la de utilizar el lenguaje (la comunicación) como medio de aprendizaje, mediante el descubrimiento espontáneo en condiciones de motivación intrínseca (interés y significación para los sujetos).” (Caballero Hoyos, 1990:63).

Los autores retomados por Caballero Hoyos en relación con la teoría cognitiva: Piaget, Bruner, Vygotski y Luria, tienen como objeto común el desarrollo del conocimiento en el niño desde una perspectiva evolutiva. Pese a las diferencias de concepción, dice Caballero, todos otorgan una situación constructivista al desarrollo mediante el uso de la herramienta del lenguaje.

Los principios en que coinciden y que Caballero sistematiza son los siguientes:

- El aprendizaje activo del alumno que debe ser orientado a desarrollar su capacidad de creación, mediante la enseñanza de aprender a aprender.
- La comunicación didáctica de los contenidos de la materia para facilitar el aprendizaje de los conceptos nuevos en forma general e integral, porque no todos los alumnos dominan las operaciones de su nivel de desarrollo.
- El aprendizaje de conceptos con uso de enfoques de descubrimiento a través del planteamiento de problemas referidos al mundo cotidiano.
- El uso del lenguaje como elemento de diálogo y de organización de pensamiento.

•

“...el aprendizaje se comprende como un proceso comunicativo de sujetos relacionados por el lenguaje que es instrumento que contribuye a organizar el pensamiento de acuerdo a la experiencia sociocultural de los mismos, puesto que la función primordial del lenguaje es la comunicación (comunicación que requiere de significado, de generalizaciones y signos, y que es posible porque el pensamiento refleja una realidad conceptualizada.)... El intercambio verbal es un factor importante para el desarrollo de los conceptos. Un concepto emerge sólo cuando los rasgos abstraídos son sintetizados nuevamente y la síntesis se convierte en el instrumento principal del pensamiento. El papel decisivo en este proceso está en la palabra que se usa para dirigir todos los procesos de formación de conceptos.” (Caballero Hoyos, 1990:63).

Considerando que la formación de conceptos implica además de la representación gramatical y fonológica, la imagen visual, la emoción, la representación gráfica, la simbólica, es necesario, retomando la importancia concedida al lenguaje en el desarrollo del pensamiento, explorar los otros lenguajes, los audiovisuales e iconográficos prevaecientes en la exposición de los estudiantes a los medios en esta época.

Para Luria (1980) quien explicita su coincidencia y fundamento en Vygostky, el lenguaje humano como un sistema complejo de códigos que designan objetos, características, acciones o relaciones, y permiten codificar y transmitir información a distintos sistemas. Su elemento fundamental es la palabra, razón por la cual la palabra es formadora de conciencia.

La palabra tiene una estructura semántica y cumple varias funciones:

- Designativa o referencial
- Significación categorial o conceptual: analiza y generaliza los objetos introduciéndolos en un sistema de enlaces y relaciones.
- Transmisión de la experiencia de las generaciones en relación con la cosa.

El lenguaje es, entonces, un sistema de códigos suficientes para analizar en forma autónoma al objeto y expresar cualquiera de sus características, cualidades y relaciones.

De lo anterior se desprenden algunos supuestos para el desarrollo de la tesis:

- a) Hay términos, enunciados y conceptos que posibilitan, dentro de un discurso científico específico, la conformación de estructuras de pensamiento, y que son mayormente utilizados en un sentido categorial, a diferencia de otros.

Esto implicaría que todo lenguaje disciplinar posee términos, enunciados y conceptos con usos categoriales potenciales, y que bastaría identificarlos para que fueran deliberadamente el eje del trabajo formativo con los alumnos.

Estos términos, enunciados y conceptos, es posible que no tengan los mismos usos categoriales potenciales en diferentes ámbitos socioculturales.

Hay diferencias entre los lenguajes disciplinares en cuanto al número de términos, formas de construcción de enunciados y conceptos, que los hacen susceptibles de ser utilizados categorialmente.

El uso categorial de los términos, enunciados y conceptos depende de las formas de transmisión y recepción de los lenguajes disciplinares.

El uso potencial del lenguaje disciplinar está determinado por la distancia menor o mayor respecto al lenguaje cotidiano o habitual de los sujetos receptores iniciales en un proceso de comunicación educativa.

Los lenguajes: informáticos, audiovisuales, gráficos, iconográficos y la terminología pedagógica empleada en la producción de materiales educativos, tienen también usos potenciales para la conformación de estructuras de pensamiento y aprehensión de contenidos.

Para Bruner (1995) es importante destacar que la capacidad perceptiva de todo hombre lo hace capaz de percibir, por principio, todo lo que sus órganos sensoriales son capaces de percibir aunque de hecho percibe solamente lo que el saber cotidiano le presenta como perceptible y digno de ser percibido.

De cualquier modo, en este marco no es posible dejar de considerar que la percepción de lo real se efectúa siempre gracias a la mediación de un esquema conceptual ordenado, en cuya determinación el lenguaje que recibimos preformado desempeña un papel de primer orden.

En México se han desarrollado investigaciones en torno a los impactos de los medios en la cognición que son fundamentales para reforzar el sentido que quiere manejarse en esta tesis respecto a la dimensión cognitiva de la mediación semántico tecnológica en la producción de materiales educativos:

Elguea Javier (1980) aborda la potencialidad de los lenguajes audiovisuales para generar capacidades o habilidades cognitivas, y la brecha que se genera justamente por el tipo de lenguaje al respecto de las competencias de base que los públicos pueden tener o no frente a los medios. Advierte sobre esas distancias que se dan con la incomprensión del manejo simbólico que se desarrolla en los medios y las capacidades cognitivas, pero lo más interesante es la posibilidad que ve en ellos justamente para desarrollar capacidades con uso intencionado y estratégico.

Otra investigación que alude a diseño y producción de materiales y que aborda directamente la cuestión cognitiva es el trabajo relativo al manejo de la carga cognitiva en el diseño y construcción de las interfaces multimedia, de Rogelio de Jesús Orozco Becerra, de la UNAM (1997). Su investigación se basa en la comparación de prototipos multimedia con diversos manejos de la carga cognitiva, para observar el aprendizaje de contenidos, el acercamiento afectivo hacia la materia, el desarrollo de habilidades de exploración, etcétera.

La dimensión cognitiva de la mediación semántico tecnológica en la producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo, supone la consideración de la relación del lenguaje y pensamiento, de las formas como el contenido y la forma que toma la expresión del mismo derivan en particulares formas de estructuración mental que a su vez darán posibilidad a la significación y a la estructuración de nuevos esquemas de pensamiento.

Dimensión interactiva

Esta dimensión alude al sentido comunicativo en tanto proceso de intercambio e interacción. Se negocia el significado como parte de la interacción. Se negocia el significado para desarrollar intersubjetividad entre los participantes en el proceso, tanto en la dinámica del asesor y el estudiante, como entre los estudiantes entre sí.

Para conceptualizar esta dimensión se considera la noción de la relación sistema y ambiente planteada en el primer capítulo. La dimensión interactiva de la mediación estaría enfocada al papel del educador como diseñador de relaciones para conformar sistemas. Si el sistema son las relaciones y no los elementos (Luhman,1993), para que se diseñe intencionadamente un sistema formativo que ponga en relación a sujetos, y en el que los actos comunicativos promuevan la ampliación de repertorios culturales de los educandos, es fundamental que los educadores se asuman como diseñadores y gestores de las relaciones.

El material educativo orientado al aprendizaje autogestivo tendría que diseñarse considerando para posibilitar: la intersubjetividad, contextos o escenarios para actividades de aprendizaje significativas, las interacciones necesarias para el desarrollo máximo de sistemas funcionales diversos. A continuación se abordan estos conceptos:

La intersubjetividad y los sistemas de deslinde:

Habermas diferencia los procesos de formación de la competencia cognitiva y de la competencia interactiva:

“La competencia cognitiva se forma en el trato manipulativo con los objetos de la naturaleza externa; las competencias interactiva y lingüística se forman en el trato con los sujetos comunicativamente socializados y con sus emisiones o manifestaciones. Pues bien, la adquisición de estas competencias significa que se establecen relaciones de complementariedad de la subjetividad del yo con la objetividad de la naturaleza externa, con la normatividad de la sociedad y con la intersubjetividad del medio lingüístico.” (Habermas, 1984: 166)

Es en la interacción que el sujeto transforma y reafirma sus concepciones sobre la realidad. Compara lo que percibe, reestructura sus conceptos y puntos de vista sobre las cosas. Es por la interacción con otros, por lo que observa que influye y las respuestas que experimenta, que aprende a argumentar.

Habermas (1984) distingue tres etapas en la evolución del lenguaje:

- La de las interacciones simbólicamente mediadas- en las que el uso proposicional del lenguaje va asociado sistemáticamente a las interacciones.
- La del habla proposicionalmente diferenciada: en la que el niño puede sobre la base de un sistema de actos de habla desarrollado, actuar comunicativamente diferenciando el uso del lenguaje en su función comunicativa, cognitiva y expresiva.
- La tercera etapa sería la argumentativa, que adquiere el joven como capacidad para pasar a la acción comunicativa del discurso. En esta etapa argumentativa se unen los procesos de integración de lenguaje y conocimiento, que se da fundamentalmente por el habla proposicionalmente diferenciada. Esta surge en la medida que se diferencia entre la relación interpersonal que hablante y oyente entablan y el contenido proposicional acerca del que se entienden: así se establece la conexión entre acción comunicativa y conocimiento. Por otra parte el desacoplamiento del habla respecto a la interacción (el acoplamiento es propio de los niños pequeños en la primera etapa de evolución), posibilita que se puedan diferenciar modalmente los tipos de actos de habla, y se pueda diferenciar la comprensión de una emisión o manifestación, de la aceptación de la validez de su contenido. El discurso es una forma de comunicación descargada de acción libre y experiencia que permite una tematización y fundamentación de pretensiones de validez virtualizadas. El habla argumentativa puede considerarse como prosecución de la acción orientada al entendimiento.

Al desarrollar materiales educativos la dimensión interactiva de la mediación está presente en la medida que se considera que el planteamiento discursivo del cual se parta como mensaje hacia el educando, tiene una orientación hacia el entendimiento. La argumentación aparece como una acción que busca obtener en consonancia la producción de un discurso argumentado desde el educando, que no significa la repetición del discurso emitido por el docente, sino su recreación, su derivación a otras aplicaciones, o su réplica. El discurso del docente tendría que estar trabajado más para problematizar y cuestionar en espera de un producto argumentativo de parte de los educandos.

"Durante el desarrollo de la teoría de la comunicación por varias décadas dominó la inclinación hacia la manera de influir en los receptores, pero cuando se empiezan a cuestionar los paradigmas sociológicos de la comunicación hace poco más de diez años, comienza a verse que realmente el mensaje no se completa sino hasta que el receptor lo recrea, lo negocia, se lo apropia, lo rechaza o construye otro; y entonces se cambia el énfasis de la investigación hacia el polo receptor."(Orozco 1990).

Lo fundamental en el desarrollo de materiales orientados al aprendizaje autogestivo sería la consideración de espacios suficientes de intercambio, y la focalización del educando como el que negocia, apropia, rechaza y construye. Los espacios de expresión del educando tendrían que estar previstos como base de la interactividad.

En este sentido conviene enfatizar que por interactividad no se entiende un encadenamiento de actos de habla en el que se espera la reacción del otro para acomodar o adecuar las emisiones. Lo que ha dado en llamarse interactivo por la

simultaneidad de la comunicación o por las acciones de un educando sobre un teclado para transitar por una información expresada en la pantalla de un ordenador (por ejemplo en las enciclopedias ilustradas en disco compacto), puede considerarse en una primera etapa evolutiva de la interactividad. La interactividad, como la evolución del lenguaje pasa por etapas, y la más elevada supone intercambios argumentativos.

Los escenarios de la actividad:

En el contexto se incluyen las formas en que ocurren las interacciones, y los roles que asumen los actores con sus representaciones, significaciones y atribuciones. Para completar la noción de escenario de actividad, se integra el concepto de actividad: unidad de análisis que comprende al (los) individuo(s) involucrados en acciones dirigidas a un objetivo dentro de un marco de supuestos y expectativas culturales, dentro del cual se llevan a cabo acciones y operaciones. (Weisner y Gallimore en Mejía y Sandoval, 1996: 41)

El material educativo es un contexto en sí, y abre hacia otros contextos en la medida que incluye la posibilidad de que los educandos incorporen su entorno, lo problematizan y trabajan sobre esa realidad que perciben como inmediata. No se habla de realidad inmediata como realidad física, sino mediada por la percepción del sujeto que puede considerar significativo y cercano lo que sucede a miles de kilómetros de distancia, pero que la prensa o la televisión le acercan. Puede considerar cercana la problemática ambiental tanto como la local, pero es su percepción de la problemática, la objetivación que el educando hace de ella, la que cuenta como entorno del aprendizaje.

Al elaborar el material educativo se diseñan contextos dado que se prevén roles para los actores del proceso, se procede a involucrar a los sujetos participantes a acciones orientadas a un objetivo, y se da marco a sus expectativas.

En la educación a distancia los contextos tienen numerosas fuentes y medios para ser diseñados. Loughling y Suina (1997), señalan los espacios físicamente distribuidos en los niveles educativos preescolar y básico, para generar ambientes de aprendizaje, en los que se pueden reconocer: espacios informativos, espacios para la interacción, espacios para la producción y para la exhibición. Retomando estos conceptos, y considerándolos en las aplicaciones posibles a la modalidad educativa a distancia, los espacios pueden estar físicamente presentes en un material educativo, o bien, considerarse como espacios temporales, como momentos y trayectorias para que los sujetos transiten interactuando con: información, con otros sujetos, produciendo sus productos (argumentados, elaborados para ser entendidos) y exponiendo éstos como realización de su intencionalidad de darse a entender.

El sentido no es diferente al que aplican Mejía Arauz y Sandoval (1996) en la investigación relativa a las interacciones en el aula y desarrollo cognitivo. Lo que

logran identificar como roles mediacionales del docente y las posibilidades de transformación de la práctica informativa hacia una práctica educativa centrada en las interacciones supone una metodología para la formación de los educadores en el desarrollo de sus competencias interactivas.

Sistemas funcionales:

Por último para cerrar esta primera aproximación a la dimensión interactiva de la mediación, partiré de algunas ideas de Vygotski y Luria en relación al concepto de sistemas funcionales:

“El entorno efectivo de todo organismo no es simplemente la situación objetiva en la que éste se halla inmerso, sino más bien el producto de una interacción entre sus características orgánicas y aquellas oportunidades que le proporcione su entorno objetivo para poder experimentar”. (Birch y Gussow, en Vygostki 1979): 187).

Para Vygotski en el curso del desarrollo surgen sistemas psicológicos que funden funciones independientes en nuevas combinaciones y conjuntos. Este concepto fue elaborado posteriormente por Luria, quien asegura que las componentes y relaciones en las que se introducen estas funciones unitarias se forman durante el desarrollo del individuo y dependen de las experiencias sociales del niño. En el adulto estos sistemas funcionales están básicamente formados en esencia por la experiencia infantil. No obstante se reconoce que el ser humano tiene una plasticidad ilimitada, porque puede operar múltiples conexiones semánticas con la información que posee. No se requiere el desarrollo físico de nuevas células para responder a nuevos retos cognitivos: ésto lo argumentan considerando como en la evolución del ser humano no se han surgido nuevos órganos para pensar, sino que los sistemas funcionales evolucionan. Incluso, ante un problema que altere orgánicamente el cerebro, las conexiones para cumplir determinadas funciones se suplen para ser realizadas por otras vías.

La neurolingüística de Luria (1980) y su fundamentación en la teoría psicológica de Vygotski, permiten encontrar múltiples paralelismos con los acercamientos semióticos hacia la cultura. Las redes semánticas, en tanto conexiones neuronales se explican por la constitución de estructuras paradigmáticas y sintagmáticas para el manejo de la información.

En este punto me parece fundamental resaltar que el diseño de las interacciones en un proceso educativo supone la capacidad de intensificar cruces informativos y procesamientos de la información que el educando pudiera no establecer por sí mismo. La función mediadora del educador sería justamente plantear diversos tipos de actividad en los que el educando tenga que esforzarse por el procesamiento informativo y no por su repetición. La potencialidad del ser humano para desarrollar sistemas funcionales está socioculturalmente determinada, es decir, responde históricamente a lo que se le demanda.

Tal vez ha llegado el momento de considerar si lo que se demanda en la escuela es suficiente para el desarrollo de sistemas funcionales más acordes a una sociedad del conocimiento.

Las interacciones previstas en un sistema formativo tendrían que orientarse por lo menos desde estos horizontes para pensar al educando como el actor principal del proceso.

Dimensión organizativa

La negociación de significados supone el establecimiento de reglas y estructuras de operación, no sólo para los equipos de producción, pero particularmente para ellos es que interesa resaltar esta dimensión en esta tesis. Las formas de organización de los equipos proceden de la visión respecto a los tratamientos de la idea original hasta su consecución materializada.

El enfoque que propongo en esta tesis ve en los distintos lenguajes y códigos la misma importancia para la significación, por lo que el guión de un material educativo, aunque inicie desde el contenido disciplinario y el tratamiento pedagógico, estos procesos se constituyen en la materia prima para la articulación de los lenguajes, incluyendo el mismo lenguaje natural, el audiovisual, el gráfico y el informático.

Los lenguajes audiovisual, gráfico e informático operan en la significación con un peso que al no ser reconocido, puede ser subutilizado, puede ejercer mediaciones que desvíen del discurso (como articulación argumentativa), puede ser exaltado de modo que oculte o minimice los elementos centrales de la significación que se pretende (del paleosignificado).

En el reconocimiento del peso específico de los lenguajes, y las condiciones de articulación la dimensión organizativa tiene un peso central.

El prestigio de las disciplinas y las profesiones:

Se retoman en este punto los nexos con la dimensión sociocultural respecto a la forma como se constituyen los discursos científicos, disciplinares y profesionales. Cada participante en un equipo de producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo trae consigo una percepción de su saber y desde esa percepción actúa respecto al resto del equipo. Puede asumir posiciones de distanciamiento y diferenciación de su quehacer respecto al de los otros, o plantearse como tarea la identificación de lo que lo vincula, de lo que hay en común. Como lo plantean Apostel y Berger y Michaud (1976), la posibilidad de trabajo interdisciplinario tiene que ver con los procesos de formalización de la ciencia, y se aplicaría en este punto a cualquier tipo de saber. En la medida que la formación, la experiencia y la función que se ejecuta en una institución tienen mayor o menor flexibilidad o apertura hacia la incorporación de nuevos paradigmas, enfoques teóricos, metodologías y procedimientos, se posibilita una mayor compenetración de los participantes en un colectivo de trabajo.

Explico un ejemplo de contraste en relación a los procesos de formalización de los saberes, entendiendo por formalización no sólo la manera como se construyen categorías y conectivos entre conceptos y nociones, sino también el sentido de institucionalidad respecto al saber, la forma como el saber se erige como constructo compartido y defendido por un grupo.²²

Un docente del área de las ciencias denominadas duras, suele tener un armado de su discurso disciplinario que considera la vinculación entre teorías en un sentido evolutivo casi siempre cronológico.

Un docente de las ciencias sociales ubica su discurso paradigmáticamente y suele explicar su posición comparando con otros paradigmas o enfoques opuestos.

Un asesor psicopedagógico para el diseño de materiales educativos en los sistemas de educación a distancia, generalmente trabaja con docentes de diversas áreas disciplinarias y se entrena en la posibilidad de encontrar distintos tipos de armado discursivo que se evidencian en la forma de armar los contenidos para el programa de un curso.

El diseñador gráfico trabaja considerando la creatividad como valor central, por lo general propone soluciones a problemas específicos. Puede tener un paradigma o enfoque para su trabajo, pero siempre opera respecto a casos o problemas concretos.

El productor de medios opera en un sentido similar al del diseñador gráfico.

La práctica de estos profesionales es muy distinta en cuanto al tipo de operaciones que realizan con la información que poseen. La posesión de información se valora, en las instituciones educativas por encima de la posibilidad de resolver problemas.

Por otra parte la tecnología, tiene un poder erigido desde los mitos, así como las condiciones institucionales de acceso, y da a quienes dominan el campo, imagen para dominar a los otros.

Estas complejas redes de poder son lo que constituye la dimensión organizativa.

Las condiciones institucionales para la producción:

No sólo el saber y la imagen sobre el saber influye en la organización, las jerarquías formales de los participantes influyen en el poder que puedan ejercer en el proceso de negociación de significados. Las condiciones laborales de los docentes, asesores psicopedagógicos, diseñadores gráficos, comunicólogos, productores de medios, influyen en el estilo de coordinación de los equipos.

El tiempo que dedican al proyecto, el lugar en el que operan, la posesión de los equipos, todos estos factores suponen dinámicas de poder.

Aplico en un escala institucional lo que Enrique Sánchez Ruiz (1992) plantea como mediaciones de la organización entre las que identifica: las mediaciones de las

²² Esto remite a lo planteado en la dimensión sociocultural y los planteamientos de Bordieu, Foucault y Fuentes, respecto a la forma como se consolidan los campos de conocimiento y los grupos académicos.

profesiones, de las burocracias, de la tecnología, de los patrones de propiedad y control, de los modos de producción, de las articulaciones institucionales de estas organizaciones con otras, y con las demás instancias sociales.

Entre las investigaciones realizadas en México que abordan los aspectos organizacionales en la producción de materiales educativos, destaca lo trabajado por Díaz Guerrero, Bianchi y Ahumada (en Fuentes 1988) Me ha parecido particularmente importante el abordaje de los problemas que se dan en la convivencia profesional de los expertos en la conducta y los productores de televisión, y que justamente tiene que ver con esa tensión que se genera en la primacía de los saberes que los distintos participantes de la producción ejercen, el capital que suponen pilar de la producción, y que desde el enfoque de este trabajo se explica por el escaso ejercicio de acercamiento que se tiene al reconocimiento del peso de los distintos lenguajes en la significación.

Una experiencia que resulta sumamente interesante, y que se ha dado simultáneamente a la que se ha tomado como referente empírico de este trabajo es el del Seminario Transdisciplinario para el Estudio de la Comunicación y la Cultura de la UNAM, expuesta por Regina Jiménez de Otalengo en el TELED 1997. Los miembros de este Seminario se plantearon el enfoque transdisciplinario para conocer, comprender y explicar los fenómenos de lo humano, enmarcados por su entorno social y mediados por el signo. Desarrolla este grupo experimentos para reconocer entre pedagogos y políticos el modelo de estudiante a formar; entre profesores, el perfil del educando; entre los psicólogos los tipos de habilidades; entre los sociólogos las actitudes y las expectativas y entre los semiólogos, los tipos de lenguajes y su combinación.

Esta dimensión organizativa de la mediación se aborda a partir de la descripción de algunos de los elementos más significativos del proyecto institucional como referente empírico de la tesis en el capítulo cinco.

Dimensión expresiva

Directamente ligada con la dimensión tecnológica, permite materializar ideas a través de los lenguajes mediáticos. Alude a la integración y/o negociación de las formas de expresión, puesto que una misma idea podría ser desarrollada por múltiples tratamientos. Tiene también un fondo estético y de reconocimiento de los códigos permitidos entre los participantes en el proceso.

“Las mediaciones expresivas son resultado del trabajo “propriadamente” cultural, semiótico-comunicacional, de los medios. Son mediaciones entre la realidad y (alguna de) sus representaciones públicas; entre la(s) cultura(s) y las diversas formas de ejercerla(s), reproducirlas, innovarlas, sustituirlas; entre formas culturales mass-mediáticas y las múltiples formas de expresividad social-popular (...)son mediaciones entre los intereses, objetivos, presupuestos y expectativas de quienes elaboran los mensajes y de sus propias fuentes de información o inspiración, y los intereses, objetivos, presupuestos y expectativas de quienes eventualmente reciben tales mensajes, directa o indirectamente.” (Sánchez Ruiz 1992)

Uno de los esquemas que desarrolla Enrique Sánchez Ruiz sobre la mediación expresiva (Sánchez Ruiz, 1992: 102), aborda tres recuadros considerando como la mediación se da entre la REALIDAD, los MEDIOS DE DIFUSIÓN y los MENSAJES.

Desde la mediación expresiva se recorta lo que se quiere mostrar sobre la realidad.

Para esta investigación es particularmente lo que los lenguajes y códigos, y su uso a través de los medios supone como parte de esta mediación expresiva. Retomo del recuadro de Sánchez Ruiz los elementos que él considera:

- Los intereses, objetivos, expectativas, presupuestos (diversamente mediados por factores estructurales y organizacionales).
- Las posibilidades y restricciones expresivas-técnicas específicas de cada medio (nuevas/viejas tecnologías).
- Códigos, grámaticas, convenciones expresivas (estilos, géneros, formatos, retóricas de cada medio).
- Competencias técnicas y culturales de los mediadores profesionales.

La codificación es la mediación expresiva como proceso.

De acuerdo a estos elementos, la codificación de los mensajes supone la articulación de diversos códigos, y sintaxis propia de cada medio; convenciones de género y formato, estructuras narrativas, convenciones estilísticas y códigos estéticos así como operaciones retóricas.

En este punto interesa resaltar que la consideración de esta dimensión expresiva en la mediación semántico tecnológica para la producción de materiales educativos, plantea falsos dilemas y posibilidades: pareciera que los estilos de codificación de lo educativo han seguido ciertos lineamientos dados desde lo escolar. Producir los materiales educativos para su diferenciación como género más que por sus propósitos, parece ser la consigna de los educadores. Considero que se dan falsos dilemas en la medida que se quiere separar lo educativo de lo entretenido, de lo educativo como separado de lo disfrutable.

Los estilos y géneros de los medios de difusión han ido penetrando las formas de producción de materiales educativos, pero se puede ver fácilmente al revisar lo que existe como material de apoyo en la educación a distancia, un escaso aprovechamiento de las posibilidades expresivas de los medios considerando todos los elementos anteriores.

Me interesa enfatizar las articulaciones de esta dimensión expresiva tiene con la dimensión cognitiva: los materiales educativos y los medios por los cuales se expresan, sirven como resonadores, amplifican el proceso de aprendizaje. Siguiendo la noción de organizador de Bruner (1995) el medio y la forma del mensaje se dan como organizadores de la realidad.

Tres ideas serían las que pueden sintetizar lo relativo a la mediación expresiva:

- La consideración de esta mediación lleva a la reflexión sobre las posibilidades distintas de presentar el material educativo considerando como valores: la diversidad, la estética y el potencial de los códigos, géneros y formatos, como organizadores cognitivos.
- La cercanía con la expresión cotidiana que se observa en los medios de comunicación de masas, supone una mayor identificación con los productos. Las ventajas o desventajas de trabajar desde estereotipos culturales de este tipo tendrían que ser objeto de investigación en el ámbito educativo. Se cuenta sin embargo en México con exploraciones interesantes en relación al aprovechamiento de los recursos expresivos de medios diversos:

Héctor Galán presentó en el encuentro TELED 1997, en México la utilización de elementos como narraciones, entrevistas con testigos, música y efectos de sonido combinados como elementos visuales estimulantes para crear archivos informativos, de entretenimiento y educacionales.

Elizabeth Willis, de la Universidad de Arizona en el mismo foro, describió una experiencia de trabajo en red utilizando videoconferencia, en el que se utilizan diversos géneros, así como modelos de mensajes por correo electrónico y recursos expresivos de variadas formas.

En estos casos llama la atención la tendencia a incorporar a la tecnología educativa los formatos de entretenimiento y la relevancia de la expresividad.

Enrique Díaz Mora, de México, presentó también en el marco del TELED 97 un trabajo denominado: la interfaz gráfica como instrumento cognitivo para alcanzar objetivos educativos. El trabajo busca establecer los diferentes niveles de lectura del signo visual, desde las perspectivas del educando, del profesor y del diseñador, partiendo de las posibilidades de la tecnología y las habilidades del desarrollador. La mutabilidad del signo se presenta de tal modo que el alumno llegue a reconocer la cosa no por color o posición, sino por asociación de contornos y significados asociados, promoviendo con ello el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Este acercamiento tiene un tinte marcadamente semiótico y se enfatiza la importancia de la interacción de los equipos interdisciplinarios para la producción.

Así mismo, Maricruz Corrales de Costa Rica, presentó en "La iconoplastia y la reconstrucción de los significados", un trabajo de investigación en torno a las condiciones que caracterizan programas computacionales en los últimos años:

Considerando:

- Niveles de síntesis visual significativos
- Integración de varios conceptos y medios de expresión
- Diseño de interacciones de diferente índole

- Por último la dimensión expresiva de la mediación supone competencias diversas de acuerdo a los distintos lenguajes y códigos, cada uno tiene su gramática, sus posibilidades retóricas y narrativas. La posibilidad de integrar lenguajes y códigos requiere de la mayor comprensión por parte de los integrantes de un equipo, de las posibilidades y limitaciones del lenguaje que domina, y el reconocimiento de la complementariedad y enriquecimiento con los otros lenguajes. Lograr la sensibilización hacia otras formas de expresión ayuda en el desarrollo de las competencias expresivas individuales y como colectivo.

Consideraciones finales sobre este capítulo:

Se han presentado algunos conceptos básicos respecto a las dimensiones que se identificaron para la delimitación del objeto de investigación. La mediación semántico-tecnológica se considera la mediación de síntesis. En el esquema de presentación de las mediaciones al inicio de este capítulo aparecen ocho dimensiones: la sociocultural, la formativa, la cognitiva, la interactiva, la semántica, la tecnológica, la organizativa y la expresiva. Deliberadamente aparecen en los lugares quinto y sexto de la secuencia, como las articuladoras entre las cuatro primeras y las dos últimas, las dimensiones semántica y tecnológica:

Sociocultural	SEMÁNTICA	Organizativa
Formativa		
Cognitiva	TECNOLÓGICA	Expresiva
Interactiva		

En el siguiente capítulo se abordará la noción de la mediación semántico-tecnológica como articulación de las nociones relativas a las dimensiones descritas en este capítulo.

“La existencia de mediaciones provenientes de distintas fuentes y en distintos momentos implica que la relación entre el niño y la televisión sea básicamente una relación de negociación.... Al ser la televisión una institución social, similar a la escuela y a la familia, es también una institución significativa de la realidad, ya que construye significados y los transmite. Lo que el niño negocia, entonces, con las instituciones y en especial con la televisión, son significados.” (Orozco, 1994: 68)

Haciendo un uso extensivo del concepto de negociación de significados aplicado a los distintos tipos de mediación en un sentido paralelo al que Guillermo Orozco maneja para las instituciones que coexisten en el proceso de socialización, parto de la consideración de las distintas dimensiones de la mediación semántico-tecnológica en la producción de materiales educativos, como entidades desde las cuales se aseguran, modifican, regulan, o interfieren los significados.

Es interesante retomar el concepto de paleosignificado o significado primitivo para explicar la potencialidad explicativa del concepto “negociación de significados”, cuando se aplica al polo emisor en el proceso de producción de materiales

educativos. El rango de los paleo significados no es menor al significado final, que se da como resultante del proceso de negociación, plantea Orozco. Citando a Hall: un paleosignificado (en el caso de la televisión) resulta en significado cuando no hay efectiva acción mediadora de otras instituciones sociales.

La resistencia o contestación a un paleosignificado depende del repertorio de los receptores. *“Este repertorio es el conjunto de informaciones y experiencias pasadas vividas por el sujeto, así como el conjunto de otros significados.”* (Orozco, 1994: 69)

Aplicando estas nociones a la producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo, consideramos al menos dos planos en la negociación de significados:

- Un primer plano sería el de la negociación que se realiza entre los actores del proceso de producción. Las mediaciones socioculturales, formativas, cognitivas, son realizadas de acuerdo a su experiencia y formación profesional, se ponen en juego al trabajar con el contenido. Puede darse mayor o menor grado de imposición de los significados según se den las mediaciones organizacionales. En este caso, se esperaría que efectivamente el paleosignificado que podría tener un contenido visto desde un solo punto de vista, cambiara y se enriqueciera. La dificultad es que en el caso de la producción del material, el enriquecimiento del paleosignificado, debiera llevar a reforzar el significado, el que puedan trabajarse tantos planos de aseguramiento del mensaje, que en este caso las mediaciones debieran llevar a que se convierta en significado para los receptores.
- ¿Este aseguramiento del significado sería pernicioso? ¿ Se estaría cayendo justo en la postura contraria en la que se defiende en esta tesis y promover que el estudiante repita intacta la información sin transformarla? La postura que asumo respecto a estas preguntas es la siguientes: la integración de lenguajes y códigos para materializar un mensaje educativo asegurando el significado, llevaría a clarificar las intenciones, las instrucciones de actividad, a plantear con toda claridad los problemas o mediaciones que el educador propicia, pero las mediaciones, paradójicamente, tendrían que llevar justamente a que el significado se abra, y sea personalizado por el proceso de socialización por los sujetos de la formación.
- El mensaje educativo desarrollado en el material educativo, llevaría un paleosignificado y ayudaría al estudiante a encontrar claves para realizar sus propias mediaciones cognitivas. Permitiría acceder a una información lo suficientemente organizada, como para poder aplicar la energía suficiente en procesarla, aplicarla y poder producir su propio mensaje. Concentrar la energía en el procesamiento, aplicación y producción, se considera la alternativa a lo que sucede cotidianamente en las aulas y en actividades como la lectura en la que buena parte del tiempo y la energía de los estudiantes se dedican a esclarecer mensajes que no siempre están estructurados para ser entendidos.

- La claridad en el mensaje posibilita al receptor la utilización de sus referentes. El estudiante significará en la medida que el mensaje esté armado de tal modo que no sean las desviaciones por la poca claridad del contenido, las que le lleven a significados erróneos. Lo no previsto como significado puede ser deseable, pero siempre y cuando trascienda la intención original, y no la tergiversarse.

Sirva ésto para transitar al siguiente capítulo en el que se desarrollarán las premisas fundamentales sobre las que se construyó la noción sobre la mediación semántico tecnológica, y la propuesta metodológica para su desarrolla como competencia colectiva en los equipos productores de materiales educativos.