

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedaogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Narváez Montoya, Ancizar
Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje
Pedagogía y Saberes, núm. 32, enero-junio, 2010, pp. 7-22
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064887002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje

Pedagogical and communicative models from the functions of language

Modelos pedagógicos e modelos de comunicação baseados nas funções da linguagem

Ancizar Narváez Montoya*

* Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: ancizar.narvaez@gmail.com

El artículo hace parte de la tesis doctoral "Educación. Comunicación y Capitalismo Cultural".

Resumen

Se propone una clasificación de los modelos pedagógicos y de los modelos comunicativos a partir del concepto de modelo como un esquema explicativo, no descriptivo, de los fenómenos, derivado de una teoría. Esta clasificación tiene en cuenta la relación educador y educando y la relación con el conocimiento para los modelos pedagógicos; y la relación emisor-receptor y la relación con el mensaje, para los modelos comunicativos. En vista de la centralidad que en ambos casos tienen la cultura y los códigos, se explica la preeminencia de algunas funciones del lenguaje en cada uno de los casos, dependiendo de la naturaleza de los códigos en juego.

Palabras Clave

Modelos pedagógicos, modelos comunicativos, códigos, funciones del lenguaje.

Abstract

Based on the concept of model as an explanatory scheme derived from a theory, a classification of pedagogical and communicative models are proposed: pedagogical models, depending on the educator and learner relationship and their rapport with the knowledge; communicative models, depending on the emitter-receptor relationship and their rapport with the message. For the inner place of the codes and culture in both cases, the pre-eminence of some functions of language are explained according to the features of the codes.

Keywords

Pedagogical models, communicative models, codes, functions of language.

Resumo

Neste artigo propõe-se uma classificação dos modelos de ensino e modelos de comunicação baseados no conceito de modelo como esquema explicativo dos fenômenos, derivado de uma teoria. Esta classificação leva em conta a relação professor-aluno e sua conexão com o conhecimento de modelos pedagógicos, assim como a relação emissor-receptor e seu ligação com a mensagem: os modelos de comunicação. Dado o papel central da cultura e dos códigos em ambos os casos, explica-se a importância de certas características da linguagem em cada caso, dependendo da natureza dos códigos envolvidos.

Palavras-chave

Códigos, funções da linguagem, modelos de comunicação, modelos de ensino.

Fecha de recepción: 10 de marzo de 2010

Fecha de aprobación: 12 de junio de 2010

Introducción

En la tradición de los estudios pedagógicos, se han reconocido unos, así llamados, modelos pedagógicos. Modelos relacionados tanto con los fines sociales que se le asignan a la educación formal como con los procesos de enseñanza-aprendizaje y con las relaciones entre profesores y alumnos.

Asimismo, en la tradición teórica del análisis de los medios de comunicación se han reconocido los llamados modelos de comunicación con los cuales se elaboran explicaciones y normativas, no sólo de las funciones sociales también asignadas a los medios de comunicación masivos sino, de igual manera, en relación con los métodos de producción y transmisión de los mensajes mediáticos y de las relaciones entre los sujetos en sus roles de enunciadores y enunciarios.

De manera consecuente, hoy existe un corpus de teorías pedagógicas (Gilbert, 1977; Saviani, 1984; Díaz, 1991; Palacios, 1999; Avanzini, 1998; Gimeno y Pérez, 2000, Nöt, 2000) y de teorías de la comunicación (Moragas, 1993; Wolf, 1996; Mattelart y Mattelart, 1998; Galindo, 2004a y 2004b; y Maigret, 2005). Teorías que han sido reconocidas y legitimadas por la comunidad académica, que cuentan con un desarrollo propio como disciplinas y que sirven, a la vez, para explicar procesos comunicativos y educativos, tanto mediáticos y escolares como extra-mediáticos y extra-escolares.

Las teorías pedagógicas han surgido históricamente ligadas a un tipo particular de acción pedagógica, la de la escuela formal; por su parte, las teorías de la comunicación históricamente han nacido ligadas a la existencia de unos fenómenos particulares de comunicación, aquellos relacionados con los medios masivos de comunicación.

Esto no significa que antes de la escuela y de las teorías pedagógicas no hubiera en la sociedad acción pedagógica –concebida como “la imposición y la inculcación de una arbitrariedad cultural, según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación)” (Bourdieu y Passeron, 2001, p. 20)–. Al contrario, al tener en cuenta que dicho modelo de imposición y de inculcación es inherente “a toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases” (Bourdieu y Passeron, 2001, p. 20), entonces, la acción pedagógica, o la educación, se reconoce como una condición de existencia de la sociedad. Tampoco se puede pensar que antes de los renombrados medios masivos y de las teorías comu-

nicativas no hubiera en la sociedad comunicación, o acción comunicativa –pensada como interacción simbólicamente mediada–.

Mientras la acción pedagógica (educación) y la acción comunicativa (comunicación) son de la esencia antropológica del hombre, las teorías acerca de la una y de la otra surgen como elaboraciones modernas y particulares de la Cultura Occidental. Ahora bien, puesto que la acción pedagógica “sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto en cuanto que se ejerce en una relación de comunicación” (Bourdieu y Passeron, 2001, p. 21), entonces se ha de reconocer como una acción comunicativa; de igual manera, se hace difícil pensar una acción comunicativa que no lleve implícita una acción pedagógica; es decir, una acción de imposición e inculcación de una cultura.

El problema

Una de las primeras dificultades de esta relación entre pedagogía y comunicación consiste en identificar el problema: desde el punto de vista pedagógico, ¿cuál es el problema fundamental de la comunicación? Desde el punto de vista comunicativo, ¿cuál es el problema fundamental de la pedagogía? Sin embargo, estas preguntas demandan precisión. En primer lugar, ¿de qué clase de arbitrariedad cultural se habla cuando se hace referencia a la acción pedagógica escolar y a la acción comunicativa mediática? En segundo lugar, ¿en qué consiste la pregunta pedagógica de la acción comunicativa mediática y cuál es la pregunta comunicativa de la acción pedagógica escolar?

Si se asume la Cultura Occidental, con sus características inherentes de literalidad alfabetica y discursividad argumentativa, además del pensamiento abstracto y de la pretensión de universalidad, como la arbitrariedad cultural dominante en las sociedades modernas, entonces, los problemas por plantear serían:

En relación con la acción pedagógica de los medios, ¿cómo acercar los contenidos de la cultura legítima a una población desposeída de dichos contenidos, aquellas masas de iletrados incorporados a la producción y al consumo material y simbólico en las sociedades modernas? En otras palabras, el reto consiste en cómo convertir la cultura legítima, letrada y argumentativa en cultura popular está a sido la tarea de los medios. Por su parte, frente a la acción comunicativa de la escuela, en un contexto de escolarización masiva, ¿cómo acercar los contenidos y las formas de la cultura legítima a grandes masas de niños y jóvenes que no poseen ninguna

tradición letrada sin que, por un lado, sea educación personalizada y elitista y sin que, por el otro, se convierta en cultura popular?

Sobre la base de estos dos retos se pueden discutir los modelos pedagógicos y comunicativos como una unidad, pues ambos están presentes tanto en la acción pedagógica como en la comunicativa, y no sólo como tradiciones separadas en la escuela y en los medios.

Una versión de la Escuela, múltiples versiones de los Medios

Una de las razones por las cuales los medios son producto de tantas versiones, contradictorias a veces –complementarias otras–, radica en que no existe, propiamente hablando, un objeto teórico llamado “medios de comunicación” o, simplemente, comunicación. Por el contrario, las teorías comunicativas, dada su procedencia heterogénea, han construido cada una su propio objeto, pues, en parafraseo de Bourdieu, el objeto no existe, se construye.

Ante la pregunta de qué objeto han construido las diferentes teorías, se puede responder que aquel que reconoce sus intereses de investigación.

Así, para la Teoría Informacional (teoría matemática) los medios son canales; en otros términos, tecnologías en uso u objetos de transmisión de información que facilitan la comunicación eficiente. Los artefactos son, en consecuencia, transparentes y neutrales. La tecnología se reconoce como producto de la ciencia; por tanto, se constituye en producto de la cultura legítima y, por tanto, a la vez es legítima e incuestionable. No se hace necesario conocer la ciencia sino sus productos materiales en forma de objetos o procedimientos y su uso óptimo (Cfr. Weaver, 1972, pp. 33-34). En tal sentido, “El problema fundamental de la comunicación radica en la reproducción en un punto, exacta o aproximadamente, de un mensaje seleccionado en otro punto.

De modo frecuente, los mensajes tienen significado; [...] Estos aspectos semánticos de la comunicación son irrelevantes para el problema de ingeniería” (Shannon, 1948: 1). De suerte que los medios no cuentan como cultura; por tanto, se hacen también irrelevantes pedagógicamente, a no ser que se entienda la pedagogía de manera técnico-instrumental.

La Teoría Estructuralista, por su parte, entiende los medios como lenguajes, o sea, además de contenidos, como gramáticas, como sistema simbólico cuyo punto central de diferencia con otros lenguajes

se encuentra en su gramática –es decir, en las formas de representar y las reglas combinatorias (Vilches, 1995)–. La *teoría culturológica* entiende los medios como una nueva cultura, en la cual se producen formas de vida, así como mitos y héroes propios (Wolf, 1994). Para la Economía Política, los medios se reconocen como empresas capitalistas, legítimas en tanto que tienen mercado, audiencia, anunciantes y ganancias. Sin embargo, además de reproducir materialmente el sistema a través de la producción de ganancias, también lo reproducen simbólica e ideológicamente por medio de la publicidad y la propaganda. Para la Teoría Crítica, los medios seducen, alienan, producen pseudoliberación y pseudoindividualismo; en otras palabras, constituyen aparatos de dominación ideológica del sistema, especialmente en la colonización del mundo de la vida de las masas (Wolf, 1994; Mattelart y Mattelart, 1998; Maigret, 2005). Finalmente, la Sociología Funcionalista ve en los medios, instituciones sociales que cumplen funciones en nombre de toda la sociedad. Dichas funciones consisten en vigilar el entorno, integrar la sociedad y transmitir el legado cultural (Laswell, 1993, p. 68). Posteriormente se agrega una función de entretenimiento. Los medios deben persuadir, cambiar comportamientos hacia los comportamientos legítimos (Lazarsfeld y Merton, 1993).

En cambio, existe prácticamente un consenso en cuanto a la función integradora o reproductora de la escuela –se entienda como dispositivo de normalización, disciplinamiento e integración en el sentido de incorporación de los sujetos al orden establecido a fin de reproducirlo (Bourdieu, 2001) o como una institución para la igualdad social (Durkheim, s. f.)–. Para ello debe llevar a cabo, en todo caso, una labor de transmisión cultural la cual se hace evidente en el currículo, como selección cultural, ya sea este oculto o manifiesto (Bernstein, 1993). La función educadora de la escuela, en el sentido de enculturadora, está fuera de toda discusión, aunque se critique la selección cultural, los métodos, los modelos, etc.

Si se mira con detalle, la función de la escuela no difiere en nada de dos de las funciones asignadas a los medios vistos desde la sociología funcionalista: debe cumplir, en nombre de la sociedad, con la misión de integrar a los individuos en un orden social y cultural preexistente a su voluntad y capacidad de decisión y debe, por tanto, transmitir el legado cultural que se considera legítimo, hegemónico o simplemente normal. Entonces, ¿por qué perviven dos instituciones con las mismas funciones? ¿Por qué alguna de ellas no deja de ser funcional?

Cultura escolar y cultura mediática

Existe una preocupación creciente por la relación, de una parte, entre medios y nuevas tecnologías de la información y, por otra, entre la comunicación y la educación formal. En un marco más amplio, se podría decir que tal preocupación se inscribe dentro de la pregunta por las relaciones entre cultura y educación escolar y extraescolar.

El nexo entre ambas se puede ubicar en la articulación de los medios y la sociedad educadora problematizada por Álvarez (2003). Allí se plantea una pregunta radical: ¿no es necesaria ya la escuela? Y las pistas brindadas para responderla son sugerentes. Aunque cada lector encuentra lo que quiere en estas pistas, se pueden dar por lo menos tres lecturas del mismo texto, no necesariamente contradictorias. La primera radica en que durante el siglo XX cada nuevo medio le planteó problemas a la escuela como agente único, preponderante o por lo menos relevante, de transmisión cultural. El segundo análisis vaticina los efectos de los medios sobre la escuela, desde el cine hasta la televisión, pasando por la radio, en el sentido de que éstos la harían innecesaria –pronósticos que nunca se cumplieron, pues la realidad resultó siempre algo completamente distinto a lo previsto–. Y una tercera lectura, consistente en que las discusiones actuales acerca de qué harán las nuevas tecnologías a la escuela, pecan de la misma ingenuidad de la que hicieron gala las anteriores previsiones, pues el reemplazo de la escuela por el cine, la radio o la TV, enunciada desde la década de los años veinte, no ha sucedido.

Vale la pena entonces preguntar si no hay algo en la esencia de la cultura y la institución escolares que las hace simple y llanamente irreductibles a la institución y a la cultura mediáticas. Y tal vez sea esta la única diferencia relevante, que además permite la existencia de ambas instituciones: si la formalización institucional las equipara, las culturas que transmiten – entendidas como lenguajes,

“Existe una preocupación creciente por la relación, de una parte, entre medios y nuevas tecnologías de la información y, por otra, entre la comunicación y la educación formal. En un marco más amplio, se podría decir que tal preocupación se inscribe dentro de la pregunta por las relaciones entre cultura y educación escolar y extraescolar.”

como códigos- las diferencian y hacen posible su coexistencia.

Como se ha descrito en otra parte (Narváez, 2004, pp. 101-102), la cultura mediática tiene su especificidad sintáctica y narrativa, como la tiene la cultura escolar. En efecto, mientras que la cultura escolar se caracteriza por sus formas expresivas alfábéticas, digitales, simbólicas y arbitrarias –así como por sus formas de contenido (discurso) analítico, categorial y argumentativo-, la cultura mediática se caracteriza por sus formas expresivas orales, icónicas y rituales –así como por sus formas de contenido narrativas, de relato, dramatúrgicas (Narváez, 2004, pp. 99-100)–. Aunque también se implican diferencias en las sustancias de contenido –originariamente, entre el mito y la filosofía, entre Dios y el cosmos, entre los héroes y las virtudes, entre personajes y conceptos, entre acciones y categorías, etc. –; fundamentalmente, son diferencias de pensamiento y de gramática.

Si se asume que tanto la pedagogía como la comunicación se refieren a situaciones sociales en las cuales algunos sujetos se relacionan entre sí mediante sistemas simbólicos, puede proponerse, con las reservas del caso, una extrapolación:

Esquema 1: Comunicación y pedagogía

Comunicación	Emisor	Canal (Medio)	Código	Mensaje	Canal Medio	Código	Receptor
Pedagogía	Educador	Canal (Medio)	Código	Conocimiento	Canal Medio	Código	Educando

Fuente: Elaboración del autor con base en Shanon, 1948.

Se pretende mostrar que tanto la relación entre el emisor y el receptor como la relación entre el educador y el educando dependen del acceso que cada uno tenga a los respectivos códigos en los cuales está representado tanto el mensaje mediático como el conocimiento escolar. Ha de observarse bien en que, a diferencia de lo dicho por McLuhan, aquí el medio –como canal– no es el mensaje, pero el código –como cultura– sí podría ser el mensaje.

Esta diferencia se reconoce como sustancial por cuanto lo tratado en la cultura es, precisamente, del dominio de los códigos y no sólo de las técnicas. En efecto, si se hace una comparación entre el código alfabetico y la tecnología digital electrónica, se tendría un segundo esquema:

Esquema 2: Código y técnica

Código	Técnica
Escritura alfabetica	Reproducción Manuscrita-Caligrafía
	Reproducción Tipográfica-Imprenta
	Reproducción Electrónica-Informática
Técnica	Código
Digitalización electrónica	Reproducción Alfabética-Datos
	Reproducción Icónica-Imagen
	Reproducción Oral-Sonido

Fuente. Elaboración del autor.

Como se puede ver, la escritura alfabetica se identifica como un código susceptible de reproducir por diferentes técnicas, mientras que la digitalización electrónica consiste en una técnica que sirve para reproducir diferentes tipos de códigos. Desde luego que se ha de tener la posibilidad técnica o física de emitir y de leer los códigos, aunque sólo sea el aparato fonético para producir la oralidad y el sistema auditivo para recibirla; pero si no se conoce el código, en este caso la lengua, ningún sonido, aunque se transmita a través del más sofisticado aparato, será significativo; por consiguiente, no será mensaje sino sólo una señal. Se trata, en fin de cuentas, de la cultura como código y no de los medios como técnicas.

La noción de modelo

Ahora bien, en tanto que el objeto de esta discusión se centra en los modelos pedagógico y comunicativo, se plantea aquí que la escuela trabaja con

unos códigos o lenguajes (una cultura) distintos a los códigos o lenguajes (cultura) de los medios. Formulada esta diferencia, se pueden también diferenciar los modelos pedagógicos y comunicativos de acuerdo con las funciones del lenguaje que se hacen prevalecer en cada una de estas culturas.

Según Cliffor Geertz (1973), la cultura es tanto un modelo de, como un modelo para; es decir, la cultura se constituye en un esquema mental de la realidad y, a la vez, en un esquema para actuar sobre la realidad. En todo caso, como construcción mental, propia de los humanos, el modelo tiene un carácter cultural y, por consiguiente, particular. En el mismo sentido puede decirse de los modelos pedagógicos y comunicativos como construcciones teóricas producidas dentro de un sistema de codificación que, provisionalmente, aquí se llamarán las disciplinas y que, como en el caso de la cultura en general, sirven tanto para explicar, clasificar o describir los hechos como para producirlos.

En contraste con algunas versiones empiristas (Harvey, 1983), desde la sociología, Willer (1969) considera que “un modelo científico es un modelo para los fenómenos, destinado a **representar su estructura** o su conducta, no un modelo de los fenómenos, destinado a imitar su apariencia” (p. 54, resaltado original); por consiguiente, su función se encuentra en lo explicativo y no en lo descriptivo. Su clasificación, en consecuencia, adquiere, más bien, un carácter teleológico y se compone de tres niveles: modelos analógicos, iconísticos y simbólicos, cuya diferencia radica en la dependencia o en la pretensión de proximidad con el fenómeno representado (como en los signos peirceanos: índices, iconos y símbolos, cuya terminología nos recuerda).

En efecto, el científico debe elevarse de los *modelos analógicos* –que pretenden representar las propiedades o la estructura de X mediante las propiedades o la estructura de A, en una relación de uno a uno, pero a partir del hecho de que las propiedades de A son más conocidas que las de X (p. 63)– a *modelos iconísticos* –en los que se espera que el modelo se asemeje a una propiedad o conjunto de propiedades de un grupo de fenómenos empíricos, pero reduciendo la escala o el énfasis, de tal suerte que el modelo pueda ser selectivo (p. 75): cuantos menos puntos de coincidencia con el fenómeno, más abstracto, pero a la vez más débil–. De aquí debe elevarse a un *modelo simbólico*, basado en un conjunto de conceptos relacionados entre sí que simbolicen un conjunto de fenómenos, y cuyo principio racional reside “en el significado de los conceptos y en las relaciones existentes entre ellos” (p. 97). Estos últimos serían, en consecuencia, los

modelos científicos, en la medida en que no se encuentran sujetos al debilitamiento por obra de una mayor abstracción (p.113).

Desde el punto de vista pedagógico, los modelos “representan formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos”; es decir, entre las metas, el desarrollo, los contenidos, el método y la relación entre maestro y alumno (Flórez, 2000, pp. 162 y ss). Aunque se ha dicho que los modelos tienen entre sus funciones una capacidad de facilitar explicaciones y, por consiguiente, teorías, el autor sostiene que más bien “son representaciones esenciales de las corrientes pedagógicas”, o sea que en vez de generar las explicaciones, se basan en las ya existentes (p. 164). Además, no todos los parámetros tendrían el mismo peso a la hora de clasificar los modelos. Con base en esta condición, se proponen cinco modelos pedagógicos, basados en las metas, unas más cognitivas, unas éticas y otras técnicas: *pedagógico tradicional* (formación del carácter), *conductista* (moldeamiento de la conducta técnico-productiva), *romántico* (autenticidad, espontaneidad y libertad individual), *desarrollista* (nivel superior de desarrollo intelectual) y *socialista* (desarrollo del individuo para la producción material y cultural socialista) (pp. 168-172).

La noción de modelo en comunicación se atiene en general a las existentes en el conjunto de las ciencias sociales. Así, McQuail y Windahl sostienen que un modelo “pretende mostrar los elementos principales de cualquier estructura y proceso y las relaciones que existen entre estos elementos” (1997, p. 30). Es decir, son a la vez estructurales y funcionales. Desde este último punto de vista, tienen funciones explicativas, heurísticas y predictivas (p. 31). A diferencia de otros enfoques, estos autores consideran que la función más débil es la heurística, puesto que por su naturaleza simplificada, los modelos son inevitablemente incompletos e implican suposiciones ocultas, o sea que se parte de axiomas que no se someten a discusión (p. 32).

¿Cómo agrupar los modelos comunicativos desde el punto de vista pedagógico? ¿Cómo agrupar los modelos pedagógicos desde un punto de vista comunicativo? Esta parece una pregunta fuerte que demandaría gran esfuerzo si se pretende llegar a una respuesta definitiva. Pero se trata de ver las posibilidades explicativas de unos modelos que permitan a la vez entender las similitudes y las diferencias entre uno y otro sistema institucional.

Los modelos pedagógicos

En la Pedagogía existen diversas elaboraciones que reciben el nombre de *modelos pedagógicos*. Sin embargo, para simplificar, podría decirse que, en todos los casos, hay dos maneras no explícitas de clasificarlos: una que podría llamarse ética y política y otra que podría denominarse lógica o cognitiva.

Desde el punto de vista ético y político, el criterio de clasificación se centra en la relación entre los sujetos del proceso pedagógico; en otras palabras, entre quien enseña y quien aprende y sus respectivas posiciones y posibilidades de agenciamiento. En este sentido, todos los modelos se pueden reducir, con riesgos, a dos: de heteroestructuración y de autoestructuración e interestructuración (Nöt, 2000)¹. Los primeros se basan en la iniciativa del maestro; los segundos, en la iniciativa de los estudiantes.

Desde el punto de vista cognitivo, el criterio de clasificación se centra en el conocimiento mismo, en el lenguaje y en la relación de los sujetos con ese conocimiento, más exactamente, con la forma de presentarlo, percibirlo o construirlo. En este sentido, los modelos se pueden reducir a dos clases: los *modelos algorítmicos* y los *modelos heurísticos*. Los primeros tendrían el énfasis en la transmisión del conocimiento, bajo cualquier modalidad; los segundos, en la problematización del mismo.

Aunque parezca de Perogrullo, debe enunciarse en aras de la claridad: los modelos pedagógicos, en tanto que modelos, son puramente formales y, por tanto, no son ni puramente algorítmicos ni puramente heurísticos; tampoco exclusivamente auto o heteroestructuradores. Asimismo, la interestructuración no se da tampoco en estado puro, sin el predominio de uno u otro de los extremos. Más importante que esta precisión se considera pertinente aclarar que no existen clasificaciones puramente cognitivas, pues toda forma de presentar o de relacionarse con el conocimiento implica una postura ética sobre el ser o el deber ser de la relación social; y al mismo tiempo, la relación con el conocimiento y el lenguaje consiste en una condición de posibilidad para asumir una postura ética o política frente a ellos.

En cuanto a los *modelos pedagógicos cognitivos*, existe más o menos un consenso en su tipología, de acuerdo con los fines de la educación planteados por una sociedad. La tipología presentada en el

¹ Aunque Nöt acuña estos términos para describir las relaciones con el conocimiento (como ‘modelos’ cognitivos), aquí se apropián para hacer referencia a la relación entre los sujetos.

cuadro 1, con base en la propuesta de Hleap (1989) y complementada con las complejizaciones que han introducido algunas teorías sociales contemporáneas, plantea a su vez el problema desde el punto de vista comunicativo e incorpora las funciones del lenguaje privilegiadas en cada uno, pero sobre todo permite una mirada a la acción pedagógica como acto de comunicación.

En los *modelos algorítmicos*, como se ve, no hay sorpresas: se exponen los mismos modelos denostados por los discursos pedagógicos "innovadores". La sorpresa se encuentra en que, si se miran las competencias privilegiadas, expone exactamente las que hoy están de moda justamente entre los innovadores y que se relacionan, por un lado, con la exposición a –y el manejo de– la información y, por otro, con la disposición a adaptarse a la situación presente como si fuera inevitable o natural; es decir, con la capacidad de adaptarse al orden (tradicional).

En cuanto al modelo conductista, la competencia básica consiste en adaptarse técnicamente al mercado laboral (Tecnología educativa, Alfabetización tecnológica) y en la promoción de las competencias de emprendimiento; de esta manera, cuando los más pobres vuelvan a quedar excluidos, se va a decir que ha sido por falta de emprendimiento –como si esta no fuera una competencia que detenten aquellos que poseen los recursos de capital (económico, social y cultural) para ser emprendedores incluso antes de ingresar a la escuela– y, por tanto, estarán condenados a ser trabajadores eficientes pero baratos.

Los *modelos heurísticos*, tampoco ofrecen sorpresas en lo que se refiere al Constructivista, pues es ya bien conocida su condición de alternativa a los modelos anteriores. Se habría de agregar tan solo que, por el carácter de ruptura de las propuestas constructivistas, cualquier modelo de este tipo tiende hacia un cierto evolucionismo y a un cierto cientifismo. Es decir, se parte de una situación de conocimiento que ha de superarse y se supone otra situación a la cual habría que llegar. En efecto, en Piaget (2003) habría que partir de la realidad empírica para llegar a las operaciones lógicas; en Bachelard (1997), superar los obstáculos epistemológicos para elevarse hasta la abstracción; y en Vygostky (1995), desarrollar las funciones psicoló-

gicas superiores, a través de la *zona de desarrollo próximo*. Estos puntos de llegada implican, como aspecto en común, la adquisición de un cierto grado de pensamiento analítico y, por consiguiente, alfabetico.

Sin embargo, este modelo pedagógico todavía puede ser superado, como se ve gráficamente, por otro más audaz en la primacía del conocimiento: el *modelo crítico*. Éste no sólo trata de desarrollar el conocimiento sino de someterlo a examen competente; en otros términos, una especie de metaconocimiento que coincide con la función metalingüística del lenguaje, la cual sólo se actualiza entre sujetos muy competentes en el uso y el conocimiento del lenguaje. En este modelo la acción pedagógica consiste en someter a crítica los propios códigos del conocimiento y las condiciones de producción del mismo.

El cuestionamiento de los constructivismos y de los modelos cognitivos, sin embargo, no ha devenido en una propuesta de superación como la del modelo crítico sino, al contrario, en una propuesta basada en el reconocimiento de los afectos y, por tanto, en la espontaneidad y en la informalidad. Es decir, en una propuesta de superación de la escuela, no por el desborde de sus competencias, sino por la carencia de ellas (Neill, 2007). A este tipo de propuestas se las ha llamado la revolución del afecto, lo cual significa, en la connotación pedagógica que se le da, que se contrapone al conocimiento y a la reflexión, para remplazarlas por la lúdica. El *modelo lúdico*, sin embargo, no es necesariamente una regresión pero tampoco necesariamente una superación de lo cognitivo; puede ser alguno de los dos o ambos, de acuerdo con los códigos en los que se lleve a cabo la acción pedagógica. Sin embargo, como está propuesto hasta ahora, tiende más hacia la información-entretenimiento que hacia la información-conocimiento (Wolton, 2000).

Estos mismos modelos pueden verse en términos ético-políticos: ¿son proclives a la autonomía, a la heteronomía, a la emancipación o a la sumisión? Dice Saldaña (2004) que dada la estructura de la escuela y del conocimiento que allí se juega, hasta las pedagogías más libertarias se transmiten en forma autoritaria. A ello podría agregarse que hasta las pedagogías más autoritarias pueden guardar, si son exitosas, un germen emancipatorio.

Cuadro 1. Tipología de los modelos pedagógicos cognitivos

Modelos	Algorítmicos	Modelos	Heurísticos
Modelos	Tradicional	Lúdico-activo	Crítico
Características	Conductista	Constructivista ¿Científica?	
Acción pedagógica	Información e inculcación	Instrucción	Descubrimiento y reflexión (Error-Verdad)
Concepto de Educación	Educación como transmisión y persuasión	Educación como capacitación y entrenamiento	Educación como problematización de la realidad
Concepto de aula	Aula auditorio	Aula taller	Aula vivencial
Adscripción teórica, filosófica y pedagógica	Ecolástica	Conductismo desarrollismo	Pragmatismo (Dewey) Pedagogías activas Estudios culturales Teoría de la Reacción Activa
Agente	Profesor	Medios físico-técnicos	Estudiante
Función del lenguaje predominante	Referencial Conativa	Fática-Conativa	Peítica Expresiva (auto-expresión)
Competencias	Receptividad Virtudes (Cristianas o Ciudadanas) (integración ¿obediencia?)	Técnicas (laborales)	Identitarias (auto-reconocimiento)
			Cognitivas
			Críticas

Fuente: Elaboración del autor con base en Hiep, 1989.

A primera vista, los *modelos algorítmicos* fungen al mismo tiempo como modelos heteroestructurantes; los *modelos heurísticos* aparecen como intrínsecamente auto o coestructurantes. En términos comunicativos, desde el punto de vista de los códigos, no necesariamente son sólo eso. La iniciativa o la primacía del educador y del educando no dependen de la voluntad sino de la competencia que tenga cada uno en relación con el manejo del código respectivo (comunicación) y del respectivo conocimiento codificado (pedagogía).

En relación con el aquí llamado *modelo crítico*, habría que preguntar a sus inspiradores teóricos por los supuestos comunicativos de sus propuestas. Por ejemplo, la capacidad reflexiva de los teóricos críticos implica una competencia especial no sólo en los conocimientos sino en la capacidad de juzgar las condiciones extracognitivas. De otra manera, no se lograría establecer esa alianza entre neoconservadores y neoliberales (Apple, 2002) y mucho menos se podría formular una propuesta de escuelas democráticas que idealizan la existencia del sujeto ilustrado que tiene entre sus repertorios de acción y de conocimiento nada menos que el concepto de democracia y las características que se le atribuyen (Apple y Beane, 1999).

Por otro lado, ¿qué implican la acción comunicativa y el mejor argumento en Habermas (1998)? Implican, en primer lugar, una competencia igual en el mismo lenguaje –es decir, la misma competencia en los códigos; al mismo tiempo, una competencia igual en la argumentación–. Pero la argumentación y la crítica son competencias exclusivas de una cultura letrada que, a la vez, implica un tipo de conocimientos que sólo se adquieren a través de este código. En otras palabras, no hay competencia crítica sin competencia letrada².

En cuanto a la propuesta freiriana se podría interrogar (Freire, 2003) un par de interrogantes: ¿para qué la educación popular?, ¿cómo se puede dar el *diálogo de saberes*? Una primera intuición no explícita del autor sería que tanto la praxis como el diálogo suponen la alfabetización: la adquisición del código alfabético como su condición, en tanto: 1) la praxis, al juntar teoría y práctica para superar el activismo, requiere teoría y la teoría es un saber codificado en forma alfabética; 2) para que haya diálogo es necesario compartir un código y si las masas analfabetas no poseen el código escrito están incomunicados con quienes sí lo poseen. De manera evidente, el diálogo se da en algún lenguaje. Pero si

se pudiera dar en cualquier lenguaje no sería necesaria la alfabetización y ésta no sería una apuesta política. Si se asume la alfabetización como apuesta política es dada su necesidad para que los oprimidos tengan condiciones de hacer circular sus saberes y valores. Es decir, el diálogo, como argumentación y reflexión con otros, sólo se hace posible porque se comparte el código alfabético y, con él, el acceso a los saberes alfabéticos y con ello la capacidad para cuestionar el orden social establecido.

Finalmente, habría que preguntar a quienes en la educación reivindican el concepto de polifonía propuesto por Bajtin, en qué consiste tal polifonía, si se trata de polifonía de culturas o de polifonía de sujetos. La polifonía de culturas implicaría un diálogo de sordos porque, justamente, entendidas como códigos, las culturas son irreducibles, luego sólo es posible la polifonía entre sujetos que comparten la misma cultura y precisamente en la escuela se da en lo que él llamará los géneros secundarios, o sea, escritos.

Ahora bien, frente a los modelos rupturistas, se hace demasiado obvio que, si se habla de cientifismo, se habla de códigos escritos: así existe la ciencia. Si se trata, como en Piaget, de llegar a las operaciones lógicas, requieren, como están concebidas, altos niveles de abstracción hasta llegar al conocimiento simbólico que, en el caso de la ciencia, consiste en un sistema de notación no sólo analítico y abstracto sino doble o triplemente arbitrario. En cuanto a Bachelard, si se trata de superar los obstáculos epistemológicos para llegar a la abstracción como condición del espíritu científico, no sólo se está frente a una adquisición como la epistemología –una especie de filosofía de la filosofía– sino ante la ciencia como codificación alfanumérica del mundo. Y si se pregunta a Vygostky cómo se llegan a desarrollar las funciones psicológicas superiores, su respuesta se trata de la *zona de desarrollo próximo* su respuesta se da a través del concepto de *zona de desarrollo próximo*, que consiste en un tránsito entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. De cualquier manera presupone la superación permanente de los conocimientos anteriores (retrospección) mediado por el aprendizaje escolar (prospección) y nunca al margen de éste. Para ello se han de adquirir y superar conocimientos acumulativos, acumulados en soportes objetivos, en los soportes de la ciencia que se codifican alfabéticamente –que no es el caso de los conocimientos del sentido común, codificados oralmente–.

En otras palabras, los desarrollos cognitivos que requiere la escuela implican alfabetización y, por tanto, pensamiento, alfabético. Es esa la base de la comunicación propiamente escolar.

2 La competencia crítica en sentido filosófico es propia del *logos* y se contrapone al pensamiento acrítico del *Mythos*.

Los modelos comunicativos

La historia de los modelos comunicativos, aunque más reciente, puede ser incluso más abigarrada que la de los pedagógicos. ¿Con qué criterios se suelen clasificar dichos modelos? De la misma manera, existen en la tradición teórica de la comunicación maneras no explícitas de clasificar los procesos que se pueden reducir a dos: los *modelos ético-políticos* y los *modelos técnico-estéticos*, para darles algún nombre (McQuail y Windahl, 1997).

En los primeros modelos, el énfasis está puesto en los agentes de la comunicación y las relaciones entre ellos o, más exactamente, en la relación emisor-receptor y sus implicaciones éticas y políticas. Desde ese punto de vista, existen dos tipos: uno centrado en el análisis de los emisores y el otro centrado en los análisis de audiencias.

En los modelos del segundo tipo, el énfasis está puesto en los mensajes, los códigos o los medios, según el caso. Aquí la gama de posibilidades se amplía en cuanto a matices, pero aún así, es posible esquematizarlos en dos extremos: los modelos *informacionales* –los mensajes se reducen a la transmisión de información y la preocupación central está en el isomorfismo del mensaje entre el polo de la emisión y el polo de la recepción– y los modelos *hermenéuticos* –se exalta la libre interpretación, el ruido semántico o la democracia semiótica–.

Esta clasificación no hace más que reproducir una división tradicional de los intereses de investigación en comunicación; esto es, la división entre investigación acerca de la emisión y la recepción (primer tipo) y la investigación de los mensajes (segundo tipo) (Stevenson, 1998, pp. 275 y ss). Sin embargo, no se ha de olvidar que aquí tampoco existen, en los hechos, procesos puros en los que prime el interés de la audiencia o del emisor, pues, de hecho, hay procesos de exaltación del receptor que sirven fundamentalmente a los intereses de los emisores (*feed back, uses and greetings*), mientras que otros estudios de la emisión sirven principalmente los intereses de la audiencia (economía política crítica). Asimismo, no se puede esperar el encuentro de modelos basados puramente en los medios o en los códigos, pues el interés en uno o en otro de los polos del proceso se soporta en una concepción de la naturaleza de los medios y los códigos, al tiempo que la competencia cultural relacionada con la capacidad de emitir y leer en determinado código tiene que ver con la configuración de relaciones éticas y políticas entre emisores y receptores de los medios comunicación –con el poder, en términos más explícitos–.

Si se hace énfasis en los mensajes, es decir, en la premisa de que lo fundamental es el canal, el medio o el código –entendido como el sistema de señales–, los modelos técnico-estéticos pueden reducirse a dos: los *informacionales* (matemático y semiótico-informacional) y los *hermenéuticos* (semiótico-textual e interaccionista).

De los *modelos informacionales*, el modelo matemático (de la teoría matemática de la comunicación) se centra en la presunción de que la comunicación radica en un asunto de transmisión eficiente de señales; por tanto, la comunicación consiste en un problema de relación entre fuentes y canales que permitan su recepción rápida y efectiva. El receptor es, en consecuencia, también un aparato que luego permite la lectura de un destinatario. Aquí se le llamará técnico-estético, en tanto que la técnica y la forma se hacen equiparables (Shannon, 1948). Por su lado, el *modelo semiótico-informacional* tiene en cuenta, como su nombre lo indica, el proceso de semiosis; esto es, la asignación de significado, pero asume que el significado viene atado, por así decirlo, a las señales. En otros términos, las señales se hacen significantes, pero el significado está asignado de manera irrenunciable al significante (Wolf, 1996, pp. 138-142). Aunque se tiene una diferencia de grado, ésta se hace sustancial en cuanto entiende el código, no como una matriz de producción semiótica sino como un algoritmo o un conjunto formado de productos semióticos.

En los *modelos hermenéuticos*, en cambio, el lado dinámico del mensaje se encuentra en el significado (el discurso) y no en el significante (el texto). En efecto, el modelo semiótico-textual no asume los significados adheridos a un texto; son el resultado de la articulación de varios niveles o tipos de discurso (Wolf, 1996, pp. 142-149). Es decir, el significado supera el nivel locucionario para incluir en el mismo acto lo ilocucionario y lo perlocucionario también como significativos; es decir, significa tanto lo que se dice, como quién lo dice, para qué se dice, a quién se dice (Gómez, 1997, pp. 79 y ss).

El *modelo interaccionista* (de la teoría de la comunicación humana) ni siquiera reconoce la existencia de significados previos al acto comunicativo: la comunicación se basa principalmente en respuestas inconscientes y el significado depende de la metacomunicación, se crea en cada instante, en cada situación particular de comunicación –irrepetible por definición–. Además, la comunicación se basa en la mixtificación, en la atribución deliberada o inconsciente de significados errados u opuestos a las intenciones del enunciador (Watzlawick, 1994).

Si el centro de preocupación se ubica en la relación emisor-receptor, los modelos ético-políticos serían de dos tipos: los modelos de emisor (funcionalista, crítico, marxista) y los de receptor (Cultural Studies, Recepción activa).

De los modelos centrados en el emisor, el *modelo funcionalista* se constituye en el paradigma clásico: quién dice qué, por qué medio, a quién y con qué efectos. Supone que quien dice algo produce en el receptor un efecto tan previsible como lo desea y lo cree el emisor, efecto que consiste en persuadir, producir un cambio de conducta, el cual, se presume, debe orientarse hacia la conducta deseada por la sociedad y que se manifiesta principalmente en una decisión de voto y en una decisión de compra; es decir, en juicios éticos y estéticos, en valores y gustos (Laswell, 1993). Como quienes emiten el mensaje tienen a la vez carácter de institución, deben promover los valores y los gustos legítimos. Los medios no están para elevar el gusto ni para cambiar la sociedad, al decir de Lazarsfeld y Merton (1993). Aquí, el emisor orienta a la audiencia hacia la integración social.

El *modelo marxista*, por su parte, ve a los emisores como parte del sistema: en otras palabras, como parte del capital y el Estado. Su función es también legitimadora; es decir, política, por un lado y económica, por el otro, pues al defender los intereses del Estado defienden el orden social. Al producir información como mercancía, producen ganancias. En otras palabras, el emisor tiene poder de dominación sobre el receptor –que viene a ser la sociedad de masas constituida por ciudadanos y consumidores, a quienes se llega con mensajes en forma de propaganda y de publicidad, respectivamente (Bolaño, 2000) –.

El *modelo crítico* consiste en una variante del marxista; pero, de modo diferente, pone el énfasis en la dominación ideológica, en la alienación psicológica y, en especial, en la degradación de la cultura y del gusto que producen los medios a través de su mercantilización (Adorno y Horkheimer, 1981).

Los *modelos centrados en la recepción* tienen su origen en los Cultural Studies, de modo particular en la propuesta de Stuart Hall (1999). Para esta propuesta existen, por lo menos, tres formas de leer los textos mediáticos: lectura hegemónica, lectura negociada y lectura oposicional –según se acepte el sentido ofrecido por el emisor tal como éste lo propone, si se filtra a través de mediaciones culturales del receptor (tales como su propia cultura, historia y condición social) o si se le da un significado decididamente contrario a las pretensiones del emisor,

en el supuesto de que se trata de una manera de manipular o de ejercer la dominación–.

Por su parte, el *modelo de la recepción activa* se basa principalmente en el supuesto según el cual el significado funciona como un mercado donde los medios ofrecen sus elaboraciones al público consumidor, pero el receptor es quien, en última instancia, decide qué toma, qué le sirve, en una versión cultural del principio neoliberal de la “soberanía del consumidor”. La diferencia entre los dos últimos modelos radica en que para el primero la actividad del receptor está, de todos modos, anclada en algún lugar que no puede dominar totalmente; en el segundo, el receptor desarrolla una actividad semiótica, por decirlo así, libre de constreñimientos. En el primero se trata de una confrontación de culturas; en el segundo, de una negociación entre iguales, como lo supone el concepto liberal de mercado –se reconoce como una democracia semiótica (Maignet, 2006) –.

La acción comunicativa en la escuela

Como ya se ha dicho, la acción comunicativa consiste en toda interacción simbólicamente mediada y, aunque resulte redundante, vale la pena decirlo de nuevo para efectos de explicitar los contextos, pues no todos los sistemas simbólicos son equivalentes o commensurables entre sí, por tanto la acción comunicativa en la escuela implica una interacción mediada por un sistema simbólico particular, diferente al de otros contextos.

En tal sentido, la pregunta inicial acerca de la comunicación en la escuela también se ha de desagregar en dos direcciones: a) ¿cuál es el modelo comunicativo de la escuela en términos éticos y políticos? y b) ¿cuál es modelo comunicativo de la escuela en términos de códigos y mensajes? Como en el caso anterior, aquí el análisis también depende de qué se entienda, desde lo teórico, por escuela o educación formal.

La conclusión consiste, entonces, en que los modelos heurísticos requieren, para ser auto o co-estructurantes, el manejo competente por los agentes (educadores y educandos) del código alfabetico para estar en condiciones de igualdad. Pero el código alfabetico, a diferencia del habla, no se adquiere por imitación, no es contextual. Además, tiene dos características que lo hacen especial: es un sistema combinatorio –exige reglas explícitas– y las reglas y las correspondencias entre los caracteres alfabeticos y los sonidos de la lengua son absolutamente arbitra-

“...¿por qué la escuela no es interesante para los estudiantes?, ¿por qué ellos no se divierten como lo hacen con los medios? Una primera aproximación indica que en la escuela se juega un juego, el de la cultura letrada, en el cual los estudiantes en principio siempre están en desventaja.”

rios –o sea, no hay continuidad ni causalidad entre unos y otros; por tanto, la adquisición no depende de la iniciativa y mucho menos de la experiencia del educando sino que, en algún momento, la iniciativa viene de quien es competente hacia quien no lo es, del maestro sobre el alumno–. Por tanto, aunque sean modelos autoestructurantes, en algún momento se da una heteroestructuración.

Si se observa la situación contraria en el modelo tradicional, se reconoce su heteroestructuración como condición básica. Pero si tal condición se lleva a cabo de manera exitosa en la transmisión del conocimiento y de los valores propios de la tradición escolar –aquellos que se encuentran codificados alfabéticamente– en algún momento el educando, a través de los contenidos adquiridos alfabéticamente, se hace competente, en mayor o menor medida, en el manejo del código. Por tanto, un modelo tradicional exitoso puede resultar en algún momento autoestructurante por cuanto habilita al usuario no sólo para adquirir sino para cuestionar el propio conocimiento adquirido.

Queda por mirar el modelo lúdico. En principio sería autoestructurante, por cuanto se basa en las necesidades y en las posibilidades de expresión del educando, en el reconocimiento de su identidad y en sus intereses. Pero como cada sujeto educando llega a ser producto de una tradición cultural propia, que no necesariamente incluye el saber escolar, dejar todo en manos de los intereses de los educandos para que sea interesante significaría dejar por fuera la cultura escolar³. En tal caso, sería un modelo apto para la educación extraescolar y no merece aquí una consideración. Pero si se mira el otro lado, ¿por qué la escuela no es interesante para los estudiantes?,

3 Si se entiende la cultura como sistema simbólico, o sea como sistema de expresiones y contenidos (en términos comunicacionales), la cultura escolar en su contenido será siempre portadora de un saber estrictamente formalizado, codificado y especializado, cuya forma de expresión es alfanumérica; en esa medida, no se corresponde con la cultura concreta de los agentes escolares: estudiantes y profesores (Cfr. Narváez, 2004).

¿por qué ellos no se divierten como lo hacen con los medios? Una primera aproximación indica que en la escuela se juega un juego, el de la cultura letrada, en el cual los estudiantes en principio siempre están en desventaja. Luego, a nadie le gusta jugar un juego en el cual siempre está destinado a perder a pesar de los esfuerzos, pues no sólo es difícil sino que siempre el esfuerzo es insuficiente. Y lo es más para los sectores populares a quienes les resulta más costoso psicológicamente puesto que el código es difícil de adquirir, y costoso económicamente porque el costo proporcional de ir a la escuela se hace más alto y el costo de oportunidad es mayor que el pagado por los estudiantes de sectores sociales altos, pues no pueden diferir el retorno de la inversión. Por tanto, la única manera de que la escuela sea divertida, y siga siendo escuela, está en que los sujetos sean competentes en sus los códigos, de tal suerte que hasta un modelo hiperalfabético como el crítico ofrezca posibilidades de ganar.

O sea que, en términos comunicativos, el problema de los modelos pedagógicos ético-políticos no consiste sólo en un problema ético sino también técnico: se trata del manejo competente de los códigos por parte de quienes participan en el acto pedagógico. Pero la decisión de igualar a los agentes del proceso mediante la adquisición del código sí implica una acción ético-política autoritaria, pues se trata de una acción de quien sabe hacia quien no sabe.

El modelo comunicativo de la escuela, en lo ético y lo político, se basa en los emisores (no son los maestros), en la institución y en sus propios códigos; pero, al mismo tiempo, se torna recepcionista por cuanto establece una suerte de interacción con una audiencia que, cuando adquiere el código, puede producir y proponer, o sea, emitir. Del mismo modo, en lo técnico-estético, el modelo se reconoce como algorítmico y, a la vez, hermenéutico: la adquisición del código implica una actividad dirigida desde fuera del sujeto; sin embargo, una vez adquirido habilita al receptor para la interlocución a través de la capacidad de interpretación, de cuestionamiento y de producción.

La acción pedagógica de los medios

Con acción pedagógica de los medios se hace referencia a lo que se ha denominado como *educación mediática*, entendida como efectos educativos no manifiestos de los medios en las sociedades modernas. Se trata de un análisis más fino que el del contenido manifiesto: involucra el análisis teórico

del concepto de medio y una desagregación, en dos direcciones, de la pregunta inicial acerca del problema pedagógico de los medios: a) en términos éticos y políticos, ¿cuál es el modelo pedagógico de los medios masivos? y b) en términos cognitivos, ¿cuál es modelo pedagógico de los medios?

El modelo pedagógico de los medios, es en lo fundamental heteroestructurante, si se ha de mantener la idea de la arbitrariedad cultural como arbitrariedad social: la relación entre quien enseña y quien aprende no es de diálogo sino de subordinación, porque las decisiones fundamentales se toman desde el emisor. Se puede afirmar, además, que, en lo cognitivo, el modelo pedagógico es algorítmico por cuanto, pese a las diversas lecturas posibles de los mensajes (Hall, 1999), no se atiende a la polifonía sino a las posibilidades asimétricas de codificación entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Aun cuando los modelos comunicativos mediáticos, tanto desde lo ético-político como desde lo técnico-estético, presentan una asimetría fundamental entre emisor y receptor se tornan exitosos porque, en su mayoría, la masa de la población termina por realizar lecturas hegemónicas; significa, entonces, que existe algo como una *complicidad*: comparten el código.

La *cultura mediática* asume y mediatiza a través de sistemas técnicos las formas de la cultura popular, o sea, las formas de la expresión –en cuanto produce mensajes orales e icónicos– y las formas del contenido –pues produce mensajes en forma de relatos y de rituales-. En cambio, la asimetría está tanto en la sustancia del contenido como en la sustancia de la expresión. En la primera, no se transmiten las formas de conocer sino los resultados del conocimiento que realizan otros, en otros contextos y con otros códigos; de igual modo, transmiten los valores dominantes o hegemónicos como naturales. En la sustancia de la expresión los

“La cultura mediática asume y mediatiza a través de sistemas técnicos las formas de la cultura popular, o sea, las formas de la expresión –en cuanto produce mensajes orales e icónicos– y las formas del contenido –pues produce mensajes en forma de relatos y de rituales–.”

medios de producción de mensajes (propiedad) y las capacidades técnicas de producción (tecnología y fuerza productiva especializada) se encuentran del lado del emisor.

En síntesis, en cuanto al conocimiento, los medios transmiten conocimientos y valores legítimos en formas de comunicación subordinadas (orales, icónicas, de relato, rituales). Se adquieren contenidos legítimos estereotipados, pero no codificaciones propias de su elaboración. No se puede problematizar el contenido; no hay capacidad técnica, ni social ni comunicativa para la problematización y la réplica.

Comunicación escolar, comunicación mediática y funciones del lenguaje

Queda por decir, finalmente, que las funciones del lenguaje (Jakobson, 1988, pp. 81-93) que privilegian cada uno de estos códigos son diferentes: las posibilidades de agenciamiento de los sujetos promovidos y que son posibles también difieren sustancialmente, tal como lo muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Funciones, énfasis y niveles del lenguaje

Función	Expresiva	Fática	Referencial	Poética	Conativa	Metalingüística
Énfasis	Emisor Sujeto cultural Intenciones Sentimientos	Canal Tecnología Sustancia expresiva	Contexto Mundo físico, social y cultural Sustancia del contenido	Texto Forma del contenido	Sujeto receptor Efectos- Respuestas inter- pretativas	Código Lenguaje Gramática Forma de la expresión
Nivel	Emotivo	Técnico-físico	Objetivo	Estético	Práctico	Reflexivo

Fuente: Elaboración del autor con base en Jakobson, 1988.

En el caso de la *cultura mediática* y, por tanto, en el modelo pedagógico mediático, las posibilidades predominantes, no únicas, se relacionan con:

- a. la *función fática*, pues es un hecho que la percepción física del medio, la exposición al mismo o la permanencia de la conexión, la sofisticación tecnológica y el funcionamiento eficiente y eficaz constituyen prioridades de lo mediático;
- b. la *función poética*, en tanto la posibilidad que tienen los receptores de sensibilizarse ante los mensajes mediáticos, de identificarse con ellos, especialmente con sus formas y sus códigos;
- c. la *función conativa*, por cuanto se espera de los receptores una respuesta positiva en el sentido de coincidir con los intereses sistémicos, bien sea en términos ideológicos o en términos económicos, como ciudadanos integrados y como consumidores acríticos.

En cambio, la *cultura escolar* tiende a privilegiar las funciones relacionadas con el conocimiento y con la crítica:

- a. la *función referencial*, por cuanto se supone que se trata de la función de la escuela como transmisora del conocimiento "verdadero" sobre el mundo natural, social y simbólico;
- b. la *función metalingüística*, por cuanto se va a la escuela no a aprender a hablar sino a aprender las reglas del lenguaje y, de paso, las reglas del pensamiento formal;
- c. la *función conativa*, en tanto que institución enculturadora se espera de los escolares una respuesta también integrada que los habilite para vivir en la sociedad y con la cultura que les ha correspondido vivir; pero fundamentalmente en la comunicación pedagógica la función es conativa en tanto la acción es esencialmente heteroestructurante, pues se trata de informar acerca de, y de inculcar, algo que no está todavía en la experiencia cultural del sujeto receptor-educando-enunciatario.

Las demás funciones también las cumple el lenguaje en uno y otro caso, pero siempre están subordinadas a las privilegiadas. Esta diferencia de énfasis hace que, de algún modo, ninguna de las dos instituciones haya perdido definitivamente su funcionalidad, pues, bien vistas, no son las mismas, aunque comparten el propósito fundamental; de ahí que privilegien la función conativa que consiste en la influencia sobre el receptor o el educando.

“...no existen modelos pedagógicos ni modelos comunicativos puros, sino unas tendencias en la comunicación en las cuales a veces predominan dos extremos pero en las cuales están implicadas todas las funciones y todos los niveles del lenguaje”

Conclusión

En síntesis, el modelo pedagógico-comunicativo de los medios se estructura en torno a un eje de tres funciones predominantes (no exclusivas): expresiva-fática-poética, con sus respectivos niveles emotivo-técnico-estético; el modelo pedagógico-comunicativo de la escuela se estructura en torno a un eje de tres funciones predominantes (no únicas): referencial-conativa-metalingüística, con sus respectivos niveles de lenguaje: objetivo-práctico-reflexivo (Cuadro 3). Pero, al mismo tiempo, esto permite afirmar que no existen modelos pedagógicos ni modelos comunicativos puros, sino unas tendencias en la comunicación en las cuales a veces predominan dos extremos pero en las cuales están implicadas todas las funciones y todos los niveles del lenguaje: en un extremo, la función expresiva y poética (lenguaje emotivo-estético); y en el otro, la función referencial y metalingüística (lenguaje objetivo-reflexivo).

Lo más importante, sin embargo, radica en que lo expuesto permite sugerir que la *comunicación mediática* y la *comunicación escolar* sí tienen unas diferencias irreductibles y, por tanto, no son intercambiables una por otra para efectos de ciertos aprendizajes.

“...lo expuesto permite sugerir que la *comunicación mediática* y la *comunicación escolar* sí tienen unas diferencias irreductibles y, por tanto, no son intercambiables una por otra para efectos de ciertos aprendizajes.”

Cuadro 3. Funciones del lenguaje en la cultura escolar y la cultura mediática

Niveles	Funciones	Objeto	Objetivos	Dimensiones
Objetivo	Referencial	Contexto	Conocimiento	Intelectual
Reflexivo	Metalingüística	Código	Pensamiento	Reflexiva
Estratégico	Conativa	Receptor	Conducta	Moral (Actuar)
Emotivo	Expresiva	Emisor	Emociones	Afectiva
Estético	Poética	Texto	Formas	Sensible
De contacto	Fática	Canal	Tecnología	Técnica (Hacer)

Fuente: Elaboración del autor.

Bibliografía

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1981), "La industria de la cultura: ilustración como engaño de las masas" en Curran, J.; Gurevitch, M. y Woollacot, J. *Sociedad y comunicación de masas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez G., A. (2003), *Los medios de comunicación y la sociedad educadora*, Bogotá, Upn-Magisterio.
- Apple, M. W. (2002), *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona, Paidós.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (Comps) (1999), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.
- Avanzini, G. (1998), *La pedagogía hoy*, México, FCE.
- Bachelard, G. (1997), *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- Bajtin, M. (2003), "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1993), *La construcción social del discurso pedagógico*, Bogotá, Prodic 'El Griot'.
- Bolaño, C. (2000), *Indústria cultural, informação e capitalismo*, Sao Paulo, Hucitec- Polis.
- Bourdieu, P. (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2001), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid, Popular.
- Bustamante, G. (1997), "Comunicación, educación y conocimiento" en *La Palabra*, núm. 6-7. Tunja, Uptc.
- Durkheim, E. (s. f.), *Educación y sociología*, Bogotá, Linotipo.
- Fiske, J. (1984), *Introducción al estudio de la comunicación*, Anzola, T. (trad.) Bogotá, Norma.
- Flórez, R. (2000), *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw Hill.
- Freire, P. (2003), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- Galindo, J. (2004 enero-junio), "Apuntes de historia de una comunicología posible. Hipótesis de configuración y trayectoria" en *Escribanía*, núm. 12, Manizales, Universidad de Manizales.
- Galindo, J. (2004 julio-diciembre), "Notas para una comunicología posible. Elementos para una matriz y un programa de configuración conceptual-teórica" en *Escribanía*, núm. 13, Manizales, Universidad de Manizales.
- Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.
- Gilbert, R. (1977), *Las ideas actuales en pedagogía*, México, Grijalbo.
- Gimeno S. J. y Pérez G. Á. (2000), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Gómez, A. L. (1997), *Lenguaje, comunicación y verdad*, Cali, Editorial Universidad del Valle.
- Habermas, J. (1998), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus. Vol.1
- Hall, S. (1999), "Encoding/Decoding" en: Marris, P. y Thornham, S. *Media Studies. A Reader*. 2^a ed., Edinburgh, Edinburgh University Press, pp. 51-61.
- Harvey, D. (1983), *Teorías, leyes y modelos en geografía*, Madrid, Alianza.
- Hleap, J. (1989), *Teorías de la educación y teorías de la comunicación*, Cali, Mímeo, Universidad del Valle.
- Jakobson, R. (1988), *El marco del lenguaje*, México, FCE.
- Lasswell, H. D. (1993), "Estructura y Función de la Comunicación en la Sociedad" en Moragas, M. de. *Sociología de la Comunicación de Masas*. 3^a ed., Barcelona, Gustavo Gilli.