

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
UNIDAD AJUSCO**

**TÍTULO:**

✓  
**LA COMUNICACIÓN PERTURBADA Y SU IMPACTO EN LA  
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR**

**TESIS QUE PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN  
PRESENTA:**

**ANA MARÍA DE LOS ÁNGELES LORNELAS HUITRÓN**

**ASESORA DE TESIS**

**PATRICIA DUCOING WATTY  
Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Filosofía y Letras  
Colegio de Pedagogía**

**México, D.F. agosto del 2000**

**ÍNDICE**

	Presentación	p. 2
1	<b>Capítulo I: Los parámetros teóricos que guían esta investigación</b>	5
1.1	Configuración temática	5
1.2	El problema del conocimiento escolar	7
1.3	La investigación semiótica en el aula	16
1.4	Repercusiones del método semiótico en la Construcción del conocimiento	20
1.5	De la Semiótica a la Teoría de la comunicación humana	23
1.6	La presencia de las paradojas o de la doble coacción ¿Cómo resolver la paradoja pragmática?	33 37
2	<b>Capítulo II: La heterogeneidad lingüística y sus efectos en la construcción del conocimiento escolar.</b>	38
2.1	Lenguaje y cotidianidad escolar	38
2.2	¿Qué pasa específicamente con el aprendizaje?	45
2.3	La expresión del desacuerdo semiótico en el aula	54
2.4	Un acercamiento a la cotidianidad del salón de clases	56
2.5	Conclusiones preliminares del capítulo	63
3	<b>Capítulo III: La comunicación: promotora u obstáculo para el conocimiento escolar.</b>	66
3.1	La comunicación en la constitución humana	66
3.2	El salón de clases analizado desde la <i>Pragmática de la comunicación</i>	70
3.3	La comunicación esquizoide en la escuela	84
3.4	Más repercusiones de la comunicación perturbada	87
3.4	Conclusiones preliminares del capítulo	93
4	<b>Capítulo IV: Una filosofía de la comunicación para interacción educativa</b>	95
4.1	El enfoque de la cotidianidad en la comunicación	95
4.2	Un concepto amplio de la comunicación	100
4.3	Lineamientos para el mejoramiento de la relación didáctica	104
4.4	Políticas educativas obligadas para hacer efectiva la comunicación en el aula	114
5	Bibliografía citada.	121

## PRESENTACIÓN

La investigación aquí expuesta se insertó en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en la línea de estudio *Educación, Comunicación y Cultura*.

La temática abordada me permitió continuar con el estudio y profundización sobre el problema del *fracaso escolar*, preocupación constante a lo largo de muchos años de ejercicio profesional. En esta experiencia investigativa ampliamos los parámetros referenciales y logramos construir una óptica novedosa, que no sólo nos permitió ampliar el concepto de *fracaso escolar* con el que veníamos trabajando<sup>1</sup>, sino descubrir la línea temática de la comunicación humana como un horizonte que ofrece la posibilidad de un acercamiento mayor a aquel fenómeno educativo, en su comprensión y explicación, además de ofrecernos elementos para visualizar una posible solución.

La estructura expositiva de los resultados finales de la investigación se presenta en cuatro capítulos:

El capítulo primero comprende la parte referencial de la exposición. En él se presentan los marcos teóricos desde los cuales hemos realizado el acercamiento al problema del *fracaso escolar*. Con base en los argumentos de Umberto Eco pudimos establecer una primera gran caracterización, la que la identifica globalmente como *investigación semiótica*. Del marco semiótico elegimos el ámbito particular de la *pragmática*, para establecer los parámetros de la comunicación humana que permitirían una indagación más fructífera del problema de la construcción del conocimiento escolar. La concepción teórica elegida en la ubicación pragmática es la de *La Escuela de Palo Alto*, cuyos aportes teóricos más importantes están fundamentados en las investigaciones de Gregory Bateson y su enfoque *interaccional de la comunicación*.

En este capítulo también ofrecemos la definición de algunas categorías fundamentales, cuyos significados constituyen referentes

---

<sup>1</sup> Nos referimos al concepto que identifica al fracaso escolar como un problema social, proceso que se inicia en la familia y se objetiva en la escuela, de carácter multiforme (porque toma diferentes manifestaciones: deserción, reprobación, apatía, atraso, rezago, desinterés, aburrimiento, etc.), pero que sus múltiples facetas se sintetizan en un solo fenómeno: el no aprendizaje de los contenidos escolares. Véase Ornelas Ana. *Influencia de la familia en el fracaso escolar del adolescente*. México, UPN, 1987, especialmente la tercera parte: "El adolescente y la escuela" ps. 91 - 118.

permanentes a lo largo de toda la exposición, como tipos de *conocimiento* y *paradojas*, entre otros.

El capítulo dos —al que identificamos como la parte descriptiva de la exposición—, tiene como punto de partida nuestra concepción de *aprendizaje* el cual diferenciamos de la *construcción de conocimientos*, para exponer el planteamiento del problema de la comunicación, tal como la hemos observado en el aula escolar.

En este capítulo exponemos los resultados de un acercamiento etnográfico realizado en un salón de clases universitario, al que denominamos *acercamiento a la cotidianidad escolar del salón de clases*. Estas observaciones nos permitieron destacar, la problemática comunicativa que desemboca ineludiblemente en *fracaso escolar*.

Pudimos ubicar en dos dimensiones de la naturaleza humana dicha problemática: *Intersubjetividad e intrasubjetividad*. Es decir, la configuración de patrones comunicativos en la interacción de unas personas con otras y en la configuración de patrones o modelos comunicativos mediante los cuales se codifican y estructuran los pensamientos, los afectos, las emociones, etc. respectivamente.

En el capítulo tres presentamos la parte comprensiva y analítica de la investigación. Ahí exponemos la definición y postura que finalmente asumimos frente al problema de la comunicación en la escuela. Afirmamos que la institución escolar en su conjunto ha establecido patrones de comunicación perturbada que hacen imposible la buena formación intelectual de los sujetos de los cuales es responsable. Argumentamos nuestra posición desde los referentes teóricos de la *Pragmática de la comunicación humana*.

Con objeto de confirmar las posiciones asumidas en las que involucramos tanto a sujetos individuales y colectivos, como responsables del fracaso escolar, e incluso, a la macro estructura del Sistema Educativo Nacional, agregamos una experiencia sucedida en el ámbito de la familia, para mostrar que los procesos de comunicación perturbada se van estableciendo incluso desde esa instancia, desde la cual se va configurando o tiene su génesis el fracaso escolar. Esta óptica permite comprender los patrones comunicativos perturbados con los que inician su desarrollo algunos sujetos.

En el cuarto y último capítulo, que contiene la parte propositiva, recuperamos los desarrollos teóricos que nos aportó la investigación, para

delinear una *filosofía de la comunicación para la interacción educativa*. El capítulo está estructurado en cinco partes:

La primera recupera algunos referentes teóricos mínimos que hacen pertinente la idea de una filosofía para la comunicación educativa, como la categoría de *vida cotidiana*, entre otros.

En la segunda parte presentamos el concepto de comunicación que pudimos construir, como resultado, no sólo del trabajo realizado a lo largo de la investigación, sino de intensas reflexiones, incluso previas a esta tarea. Por su carácter integrador lo denominamos *concepto amplio o ampliante de la comunicación*.

En la tercera parte del capítulo buscamos especificar o concretar una serie de indicaciones para mejorar la relación didáctica. Con estos lineamientos no pretendemos dar una fórmula para abatir el problema del fracaso escolar, sino, únicamente coadyuvar en el trabajo educativo realizado en el restringido espacio áulico, con algunos señalamientos para el docente, que de ponerlos en práctica, seguramente encontrará más fácil implementar procesos de comunicación sana entre él y sus alumnos.

Por último, en el cuarto punto del capítulo final elaboramos una serie de propuestas, con el objetivo de ofrecer tan sólo, un punto de partida hacia una *solución tentativa* de la compleja problemática que determina el fracaso escolar. A este punto lo denominamos *Políticas educativas obligadas para hacer efectiva la comunicación en el aula*.

## CAPÍTULO 1

### PARÁMETROS TEÓRICOS QUE GUÍAN ESTA INVESTIGACIÓN

#### 1.1. CONFIGURACIÓN TEMÁTICA:

El presente estudio incursiona en el ámbito de la comunicación humana tal como se expresa en la institución escolar mexicana actual, partiendo de dos grandes desarrollos teóricos complementarios: Los aportes de Umberto Eco, sobre semiótica y los aportes de la Escuela de Palo Alto, California sobre *La teoría de la Comunicación Humana*, también conocida como enfoque interaccional de la comunicación o pragmática de la comunicación.

Hemos elegido estos desarrollos teóricos para buscar un acercamiento alternativo al añejo problema que enfrenta la institución escolar actual en sus desafíos de ofrecer adecuados procesos y entornos de enseñanza que hagan posible sustanciales procesos de aprendizaje. A saber, los altos índices de deserción, reprobación, prevalencia de desinterés, apatía y desmotivación, son entre otros, algunos de los síntomas del problema al que hacemos alusión y que puede sintetizarse en el fracaso de la escuela en el cumplimiento del papel que le ha sido encomendado por la sociedad<sup>2</sup>. Presentes en los distintos niveles de educación formal, estos síntomas constituyen tan solo la parte visible de complejas estructuras en estado de crisis.

La línea temática que hemos logrado conformar es el análisis y comprensión de los patrones comunicativos que se han instituido en la escuela en la dimensión de los intercambios cotidianos de información, cuyo peso en la conformación del pensamiento y el comportamiento es determinante en el desempeño escolar. Es una dimensión de la realidad humana, cuyo contenido ofrece algunas de las claves que explican parte de esa compleja realidad escolar actual que, lejos de promover la formación intelectual de sus usuarios, la obstaculiza y deforma, conformando con ello parte de esa estructura imperceptible que coadyuva en el fracaso de la Institución Escolar.

---

2 La escuela es la institución por excelencia, a la que la sociedad ha encomendado la tarea de transmitir los conocimientos científicos acumulados en la historia del género humano, ofreciendo a las nuevas generaciones los recursos, habilidades y destrezas, así como las estrategias adecuadas para asimilar ese conocimiento y convertirse, en su momento, en los productores de los nuevos conocimiento que las sociedades presentes y futuras necesitan para su permanencia y superación.

Los parámetros teóricos que nos guían en esta búsqueda ofrecen un tratamiento creativo de los problemas de comunicación en el espacio referido; con ello hemos podido construir un ángulo distinto desde el cual se abren múltiples posibilidades de explicación, pero también de intervención en el ámbito del fracaso escolar.

La categoría de *fracaso escolar* supone la expresión de un conflicto de *interacción* entre la escuela y el educando. Partiendo del principio de que la existencia misma de estas entidades depende y se determina por la relación con el otro, es decir, la escuela sólo tiene sentido por la existencia social de sujetos con necesidad de adquirir una formación específica que los integre a una sociedad determinada y a su vez la existencia de esos sujetos individuales identificados como educandos, escolares, alumnos o estudiantes, está determinada por su vinculación con esa institución llamada escuela.

En otras palabras, la vinculación educando-escuela supone una unidad interaccional, implica la relación de distintas partes en un solo sistema; la una no existe sin la otra y viceversa. Para entenderla y analizarla, la institución escolar debe ser entendida como unidad sistémica, cuyos elementos de estudio no deben ser las partes en sí mismas de manera aislada, sino la interacción entre unas y otras. En consecuencia, para entender tanto el éxito como el fracaso escolar se debe considerar la co-participación y por ende co-responsabilidad entre el sujeto individual (educando) y el sujeto colectivo (escuela). Luego entonces, el fracaso escolar no debe pensarse como el resultado del mal funcionamiento de la escuela; tampoco el alumno es responsable, lo que identificamos como núcleo problemático es la relación, entre ambas partes.

Nos vinculamos entonces, con una concepción interaccional desde la que entendemos y explicamos la realidad humana. Este enfoque es útil para comprender la unicidad y/o la interdependencia entre el ser humano y su entorno. Para ello se indagarán los aportes de Gregory Bateson<sup>3</sup>, cuya postura

---

3 Gregory Bateson, hijo del genetista William Bateson, hace sus primeras investigaciones, en el campo de la zoología donde se interesaba por la morfología evolutiva de los seres vivos y sus relaciones con las formas anorgánicas. Más tarde, al lado de Margaret Mead con quien contraería matrimonio (1935) hace investigación en etnología y antropológica en el estudio de culturas primitivas. Una de sus publicaciones más conocida es su tesis doctoral donde describe y analiza una ceremonia ritual de los iatmul llamada Naven; en ella Bateson muestra su interés por entender al ser humano como unidad cultural, biológica y psicológica., afirmando que el análisis de un microorganismo puede revelar elementos esenciales para la comprensión de la totalidad del organismo. En la intención de dar una adecuada interpretación de sus investigaciones incursiona en la epistemología aplicada a la antropología. A finales de la década de los cuarenta se introduce al campo de la psiquiatría específicamente en el estudio de la esquizofrenia.

"permite no solamente un enfoque mejor definido del comportamiento, sino también establecer unos puentes entre lo biológico, lo psicológico y lo cultural, etc..."<sup>4</sup>.

La presente investigación se apoya en tres vertientes analíticas: teórica, etnográfica, y empírica. La primera, probablemente la más amplia, busca la fundamentación y explicación en los desarrollos conceptuales atingentes al problema abordado; la vertiente etnográfica consiste en una breve incursión en un salón de clases universitario donde se realizaron observaciones de la cotidianidad escolar; estas observaciones permitieron mostrar la problemática comunicacional que obstaculiza habitualmente la construcción del conocimiento desde nuestros propios parámetros. Por último la vertiente empírica que rescata la experiencia docente directa y personal de quien escribe estas líneas, que sin duda, también ha sido útil para nuestro estudio.

## 1.2.- EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR.

El fracaso escolar compartido entre el sujeto colectivo y el sujeto individual<sup>5</sup>, como ya se dijo, tiene las características de ser multifacético y multicausal, por ende se presenta con muchas caras; en este trabajo también lo identificaremos como escaso rendimiento escolar, dificultad de producir aprendizajes o, simplemente, la no-construcción de conocimientos escolares en el aula. Esta última definición (la no construcción de conocimientos académicos en el aula) engloba todas las anteriores expresiones del fracaso

---

En el contexto de esta disciplina realiza investigación en el campo de la comunicación, donde desembocan y se expresan permanentemente sus preocupaciones. De tal forma que en la primera parte de la década de los 50's Bateson ya había sentado las bases teóricas del enfoque interaccional.

4 WITTEZAELE, Jean Jaque y Teresa García. La Escuela de Palo Alto. Historia y evolución de sus ideas esenciales. Barcelona, Ed. Herder, © 1992, 1994. P 352.

5 El concepto de sujeto (colectivo -un grupo o una institución- o individual) implicado en esta investigación se desprende de una perspectiva antropológica y filosófica que lo define a partir de su práctica y las relaciones de este con su entorno. El ser humano es entendido como entidad histórica y social que se concreta en un tiempo y en un espacio dados. Para Sánchez Vázquez el ser humano es un ser de praxis (Véase su libro *Filosofía de la praxis*. Ed. Grijalbo, México, 2ª ed. 1980, p. 225). Retomando la perspectiva marxista que considera al ser humano como el conjunto de las relaciones sociales, Carlos Pereyra en su libro *El sujeto de la historia* define al sujeto como "el lugar donde convergen las determinaciones sociales", afirma que el individuo concreto es "síntesis de múltiples relaciones sociales, desde el contexto familiar más inmediato hasta los factores más mediados y de eficacia indirecta de la formación cultural". Véase de este autor *El sujeto de la historia*, Ed. Alianza (Alianza Universidad # 376), Madrid, 1984 P 30.



escolar, así mismo, supone la coparticipación de los distintos sujetos que directa e indirectamente, coinciden con este objetivo.

Como sea que se identifique, es indiscutiblemente, un problema añejo, objeto de un sin número de reflexiones y discusiones en el ámbito de la investigación educativa<sup>6</sup>.

Nuestro interés se centra en esclarecer la vinculación existente entre las dificultades habituales del aprendizaje en el aula y las formas, estilos y patrones comunicacionales que prevalecen en dicho espacio. Priorizamos la relación entre el lenguaje cotidiano escolar, determinado por el entrecruzamiento de múltiples códigos o desacuerdos semánticos, fenómeno manifestado en el nivel de lo intersubjetivo y la confusión de niveles lógicos en la emisión y recepción de mensajes. A este fenómeno lo ubicaremos en la intrasubjetividad. Así mismo, el impacto de esta doble problemática comunicativa, en la construcción del conocimiento producido en esta institución.

Partimos de la percepción que la Institución Escolar vive una compleja y problemática realidad, específicamente en lo que concierne al cumplimiento de las responsabilidades que la sociedad formalmente le ha asignado, a saber: proporcionar a cada uno de sus miembros los modos de pensamiento, así como las habilidades y capacidades para insertarse productivamente en esa sociedad, poniendo a su disposición el sistema de comunicación escrita y hablada que contiene todo el conocimiento acumulado que la cultura y la ciencia han producido durante la historia del género humano.

A reserva de lograr demostrar la siguiente afirmación, a lo largo de esta exposición, es posible aseverar que, hoy por hoy, lejos de cumplir con sus objetivos, la escuela se encuentra en un franco proceso de deterioro y anquilosamiento que le impide contribuir decididamente en el desarrollo cualitativo de los individuos que pasan por ella.

El ideal de formar personas, desarrollando en ellas personalidades autónomas, integradas, productivas, satisfechas, etc, ha sido paulatinamente sustituido por la adaptación de los individuos a modelos estandarizados, cuyas

---

6 Véanse a Lurçat, Liliane. *El fracaso y el desinterés escolar. Cuáles son sus causas y cómo se explican*. México, Ed. Gedisa, © 1976, 2ª edición 1986 y a Sève, Lucien. *El fracaso escolar*. México, Ediciones de Cultura Popular, © 1978 o el artículo "México, un país de reprobados" de Gilberto Guevara Niebla en Revista Nexos, Núm. ---, año---, ps---

formas de pensamiento y actuación coinciden con los parámetros eficientistas e instrumentalistas predominantes en las modernas y conflictivas sociedades actuales. Este fenómeno se ha acentuado recientemente debido al predominio de intereses de centros transnacionales de gran poder financiero<sup>7</sup>, cuya necesidad de expansión a nivel mundial, mediante el proceso de globalización impactan negativamente en países como el nuestro, específicamente en ámbitos sociales, culturales y educativos, entornos cotidianos donde crecen, se desarrollan, se forman (o deforman), tanto las personas como los grupos a los que pertenecen.

Una educación de alta calidad para las grandes masas de usuarios del Sistema Educativo Nacional no hace pie con los intereses de las élites del poder económico mundial; Heinz Dieterich afirma al respecto:

*... obviamente, el Banco Mundial no tiene ningún interés real en pagar una educación básica de nueve años para 200 millones de jóvenes latinoamericanos quienes, al salir de la escuela ingresan al sector de empleos precarios o al ejército de desempleados: cuyos raquíticos ingresos no garantizan la reproducción de la fuerza de trabajo y en cuyo inframundo las habilidades educativas formales adquiridas no son instrumentos necesarios en la lucha por la sobrevivencia.(...) dotar a estos 'condenados de la tierra' con las armas intelectuales para entender su situación, podría aumentar significativamente el riesgo político para la estabilidad del **status quo** (...)*

*El problema del Banco Mundial consiste precisamente en idear instrumentos que permitan institucionalizar este tipo de sistema educativo dicotómico que, por una parte, proporcione el "capital humano" indispensable para las necesidades laborales del capital global y, por otra, afecte lo menos posible sus ganancias, es decir, tenga un alto coeficiente costo-beneficio<sup>8</sup>.*

La institucionalización del sistema dicotómico al que se refiere Dieterich se asocia con los modelos estandarizados eficientistas e instrumentalistas que por supuesto, están destinados para esa parte mayoritaria de la población que aportará el *capital humano* indispensable, al

---

7 -Representados básicamente por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Mundial del Comercio (OMC). Estos organismos representados por un reducido número de países industrializados —el grupo de los 7, conocido como G-7-, coordinan y regulan la economía mundial que hoy por hoy avanza inexorablemente hacia la creación de una sociedad global que cree las mejores condiciones políticas, sociales y económicas para la consolidación de la autonomía del mercado mundial. (Véase a Noam Chomsky y Heinz Dieterich en *La Sociedad Global. Educación, mercado y democracia*. México, Ed. Joaquín Mortiz, 1995, especialmente "Globalización, Educación y Democracia en América Latina" ps. 49-106.

8 Ibidem. Ps. 80, 81.

menor costo posible. La educación de alta calidad o sustancial que referimos significaría precisamente dotar con las armas intelectuales al educando, no para convertirlo en un empleado maquilador acritico de su realidad, sino en un individuo pensante, autónomo, crítico y creativo, cuya formación, lejos de ser estandarizada e instrumental, sea diferenciada, heterogénea, diversa y sobre todo útil para las mayorías y no sólo para la poderosa élite económica.

"La necesidad expansionista de la sociedad burguesa - conceptualizada en los siglos XVIII y XIX como colonialismo, en el siglo XX como imperialismo y actualmente como globalización"<sup>9</sup>, ha tenido desde siempre una influencia decisiva en la cultura, en el desarrollo científico, en la educación, etc. creando en la mente del ciudadano común los paradigmas útiles a dicha expansión. Identificaremos a estos como paradigmas funcionales<sup>10</sup>. Margaret Mead (en una fase propia aún del imperialismo) identificaba a este fenómeno como *pensamiento instrumental*. Ella señaló atinadamente que estamos habituados a separar los *medios* de los *finés*, y Gregory Bateson conceptualiza su propuesta con lo que pareciera una paradoja:

"Descartemos la finalidad consciente para lograr nuestra finalidad. El aporte de la doctora Mead consiste en que ella, fortalecida por el estudio comparativo de otras culturas, ha logrado trascender los hábitos de pensamiento corrientes en la propia, y pudo llegar a decir virtualmente lo siguiente: «*Antes de aplicar las ciencias sociales a nuestros asuntos nacionales, tenemos que reexaminar y cambiar nuestros hábitos de pensamiento en lo referente a los medios y los fines. Hemos aprendido, en nuestra inserción cultural, a clasificar las conductas en 'fines' y 'medios', y si seguimos definiendo los fines como separados de los medios y aplicando las ciencias sociales como medios crudamente instrumentales, usando las recetas de la ciencia para manipular personas, llegaremos a un sistema de vida totalitario, no a un sistema democrático*». La solución que ella propone es que miremos la 'dirección' y los 'valores' implícitos en los medios, en vez de mirar más allá de una meta definida en un plan de acción ... Tenemos que descubrir el valor de un acto planificado,

---

9 *Ibidem*. P. 60.

10 Enrique Dussel ha desarrollado ampliamente los *paradigmas funcionales* contraponiéndolos a los *paradigmas críticos*. Destacando los primeros como discurso y producción de conocimientos útiles al sistema predominante y los segundos como producciones propias de la comunidad de las *víctimas*. Véase su libro *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, México, Ed. Trotta, 1988, especialmente las ps. 439 a la 452.

valor que está implícito en el acto mismo y se realiza simultáneamente con él..."<sup>11</sup>

El pensamiento instrumental como característica inherente de nuestra cultura occidental, cultura asociada estrechamente con la expansión de la sociedad burguesa, ha sido aceptado, en palabras de Dieterich "casi unánimemente (por) los círculos intelectuales que forman la opinión pública mundial la que nos obliga a analizar más de cerca esta construcción ideológica dominante, en la cual el desarrollismo económico y el desarrollismo educativo han entrado en feliz contubernio, a fin de ocultar tanto las fuentes reales del desempleo y de la miseria en los países neocoloniales, como sus intereses verdaderos"<sup>12</sup>.

Este *feliz contubernio* del que nos habla Dieterich ha desarrollado inteligentes estrategias puestas en marcha en todos los niveles de nuestro Sistema Educativo Nacional, una de ellas es la imposición de principios y/o valores que dejan estrecho margen para la crítica y el cuestionamiento, se trata de la *modernización mediante la productividad*. Este autor lo señala como sigue:

"Otra teoría mediante la cual se pretende justificar la imposición de la modernidad —en este caso la adecuación de estructuras de producción, salariales y educativas a las necesidades de las trasnacionales- neoliberal y se realiza bajo la bandera de la productividad que los gerentes del *global village* han convertido en un verdadero fetiche o tótem, imposible de ser cuestionado frente a valores alternativos. Cuando pregonan la necesidad de aumentar la productividad, no preguntan ni explican el porqué del aumento necesario de la productividad ni para quién será su beneficio. Se trata de una verdad absoluta que no permite la interrogante -menos el plebicitito- de los afectados..."

Modernizar al sistema educativo mediante los parámetros ideológicos eficientistas de una *productividad* medida por resultados, por números y cantidades, ha significado el sacrificio de la calidad de los procesos académicos, subordinando la tarea educativa a intereses economicistas y de mercado propios de ese reducido grupo que hoy por hoy, dirige y regula la economía mundial (véase la nota al pie de página # 7 en la hoja 8).

---

11 Bateson, Gregory. Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. Buenos Aires, Ediciones Lohlé-Lumen, © 1972, Nueva York, 1998. P 188.

12 *La Sociedad Global...* op. Cit. P. 84, 85.

Las manifestaciones del pensamiento instrumental estandarizado se observan en cualquier ámbito de la vida cotidiana escolar. Un ejemplo de ello bien pueden ser los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella predominan, donde se observa la gran separación entre los fines (acreditación) y los medios (clases, tareas y actividades escolares diversas). En este contexto el estudiante se enfoca en aprender estrategias y habilidades para aprobar los exámenes dejando de lado la construcción de sus conocimientos. O quizá podamos ilustrar lo dicho con el promedio de nuestros docentes, que tienen como finalidad una mejor posición laboral y económica y sus medios serían la actualización, el estudio, la investigación, las publicaciones, etc. pero no se comprometen con el estudio y la investigación aplicados a su práctica profesional cotidiana.

Uno de los ámbitos más afectados por esta imposición de lo que nosotros llamaríamos *seudoproductividad*, ha sido el trabajo docente, contra el cual, la *modernización* ha establecido una guerra sin cuartel, imponiendo a los académicos de todos los niveles dinámicas de trabajo pseudoacadémicas. Algunos académicos de la UNAM reconocen:

“La lucha por deshomologar el salario de los universitarios ha desconocido la exigencia profesional y moral de un salario digno. Las metas que ha seguido la política educativa son: a) deshomologar los salarios de los académicos de las diferentes universidades del país y b) eliminar los sindicatos universitarios de los procesos de negociación para el incremento salarial. La consecuencia de ese proceso de deshomologación ha sido el establecimiento de los llamados Programas de Estímulos al Desempeño o a la Productividad Académica, utilizadas como mecanismos de evaluación de los profesores (...)

Con la implantación de un sistema de medición —que pretende cuantificar lo que por naturaleza es incuantificable: el trabajo académico— se cree alcanzar la justicia y objetividad en la calificación del trabajo del docente, por lo que goza de toda la confianza y credibilidad por parte del Estado y de las autoridades implicadas en ese proyecto”<sup>13</sup>.

La problemática que reseñamos en nuestra educación formal oficial se complejiza si tenemos en cuenta que en este espacio prevalece como

---

13 Patricia Ducoing W. y otros “Efectos de la Política de Modernización Educativa en la Educación Superior en México. Problemáticas y críticas”, en *La identidad en la Educación Superior en México*, de Guillermo Villaseñor, Coordinador. México, UNAM, 1997 ps. 135, 136. En esta misma obra véase el brillante ensayo de Eduardo Ibarra Colado: “las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas. Ps. 49-86.

recurso fundamental, si no es que único, la interacción verbal entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, o lo que estamos llamando en este estudio **dinámica del lenguaje cotidiano escolar**, dejando completamente ignoradas las múltiples formas de interacción-comunicación, que suelen ser más eficaces en la transmisión e intercambio de mensajes.

*El lenguaje cotidiano escolar lo conceptuamos como un complejo de interacciones verbales asustanciales, asistemáticas y desarticuladas, que se presentan habitualmente en el aula o en los espacios de la vida escolar quedando instituido y permaneciendo a lo largo del proceso educativo formal. Es una estructura comunicativa y participativa que determina comportamientos y actitudes en la clase, así mismo adquiere un carácter periódico, acostumbrado, conformando un sistema de interacciones cotidianas, cuya característica más relevante es la convergencia múltiples estructuras de significación.*

Este tipo de lenguaje, heterogéneo cognitiva y culturalmente suele provocar y producir procesos de comunicación defectuosos, debido a que confluyen diversos códigos y subcódigos lingüísticos que al existir y manifestarse simultáneamente en el espacio áulico impiden la construcción de conocimientos académicos.

Si a esta heterogeneidad le sumamos la fallas o defectos habituales en la interacción humana, tales como contradicciones e incoherencias entre lo que se dice con palabras y lo que se expresa con actitudes, o tal vez imprecisión y/o poca claridad, etc., tenemos en nuestra cotidianidad escolar una compleja realidad generadora de múltiples obstáculos para la construcción del conocimiento.

En el encuadre gnoseológico y para efectos de esta investigación usamos la distinción que hace Primero Rivas del conocimiento en tres tipos: 1) El conocimiento cotidiano, 2) El conocimiento científico y 3) El conocimiento escolar<sup>14</sup>.

**El conocimiento cotidiano** lo describe como la suma de aprendizajes (entiéndase saberes y significados) que se producen dentro o fuera de la escuela, surge en la relación con la familia, los amigos, los maestros, los medios de comunicación, etc. Se caracteriza por ser asustancial, asistemático, difuso, aislado, discontinuo, práctico, emocional y dogmático.

---

14 Primero Rivas, L. E. *Emergencia de la Pedagogía de lo cotidiano*. ACE Editores, México, 1999. P.82

Habitualmente obstaculiza la formación intelectual y académica del educando, dado que se contrapone al conocimiento científico.

**El conocimiento escolar** lo conceptúa como "el cúmulo de saberes producidos por la institución educativa, especificados en el aula, asumido como un producto cognitivo terminando que no admite reformulación inmediata, organizado por el plan de estudios... que cursa el estudiante válido como «objetivo» ("real" o "verdadero"- es decir, indubitable-); se acepta como comprobado (por otros, pero creído por el estudiante y el profesor promedio); es útil (tentativamente, pero solo para la escuela); valioso (para la sociedad); es costoso (por la dificultad de producirlo y asimilarlo); poderoso (por su capacidad de acción social al ser un recurso para operar las credenciales obtenidas); es abstracto (por que está lejano de la realidad concreta y es inoperante en ella); ideológico (de "falsa conciencia" ); misterioso... (pues es ajeno e impenetrable para la "gente común"); es neutral (por a-valorativo) y prácticamente a-histórico y a-social, es decir, actuante en todo tiempo y lugar sin ser mediado por las determinaciones específicas o sustanciales de la realidad"<sup>15</sup>.

Esta caracterización del conocimiento escolar que hace Primero Rivas ensambla perfectamente con la caracterización de *pensamiento instrumental* que aporta Margaret Mead, pues se observa claramente la racionalidad instrumental que subyace a este *paradigma* de conocimiento predominante en la institución escolar actual.

La visión etnográfica de la cotidianidad escolar de Verónica Edwards coincide con esta caracterización del conocimiento escolar. Ella lo define como construcción social objetivado en relaciones y prácticas cotidianas, mediante las cuales, los conocimientos son presentados como "verdaderos", señala lo siguiente:

*"Los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones. En primer lugar, son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones, a partir de un conjunto específico de conocimientos pretendidamente científicos, que la escuela debe transmitir. Estas decisiones instituyen una definición del conocimiento legítimo. Además cada maestro, por medio de una*

---

15 Primero Rivas L.E. "Formación de métodos del pensamiento en el salón de clases universitario". en *El aula universitaria* de Mario Rueda Beltrán. Coordinador UNAM, CISE, 1991. P. 401

*determinada lógica de interacción, presenta el conocimiento de un modo singular..."*

Verónica Edwards clasifica el conocimiento escolar a partir de la forma como es presentado, en tres categorías analíticas:

1. la forma de conocimiento **tópico**: Es el más frecuente, refiere lo que sería un primer nivel de conocimiento e indica la ubicación y presentación de datos con carácter incuestionable. Se usan términos y no conceptos. Frente al contenido, lo más importante es la forma.
2. La forma de conocimiento como **operación**: Este conocimiento y el anterior, dice Edwards, están "inscritos en una misma legalidad científica y participan de los mismos presupuestos epistemológicos, aunque la forma de conocimiento como operación es más compleja que la primera"<sup>16</sup>. Consiste en la aplicación de un conjunto de conocimientos generales en diferentes situaciones y contextos específicos, usando una lógica deductiva (fórmulas, definiciones, preguntas clave, etc.) En ocasiones "lo que se está definiendo como conocimiento es un tipo de razonamiento deductivo: conocidas las características generales (...), hay que identificar los casos específicos por medio de la definición (...) lo que domina es el cómo se opera con el conocimiento para obtener el producto esperado..."<sup>17</sup>.
3. Forma de conocimiento **situacional**: Se distingue y separa de las anteriores, dado que pertenece a otro orden de estructuración del conocimiento, es el menos frecuente en la escuela. La autora define *situación* como "una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto" para caracterizar esta forma de conocimiento como "centrado en el punto de intersección entre el "mundo" y la mujer o el hombre para el cual ese "mundo" es significativo. El conocimiento es, entonces, significación y ello incluye por definición al sujeto para quien significa"<sup>18</sup>.

Esta última forma de conocimiento identificada por Verónica Edwards en el salón de clase, lo vinculamos con el tercer tipo de conocimiento considerado en este estudio: el **conocimiento científico** al que Primero Rivas define como el proceso a través del cual se incorporan paulatinamente nuevos desarrollos teóricos. Interviene directamente en la conformación de una actitud científica

---

16 Edwards, V. "Las formas de conocimiento en el aula", en *La escuela cotidiana*. De Elsie Rockwell, coordinadora, México, FCE,

17 *Ibidem*, ps. 160, 164.

18 *Idem*.



(flexible y abierta) en la formación de los alumnos, pues supone su participación activa en la construcción del mismo. Se caracteriza por ser racional, histórico, sistemático, sustancial, continuo y superable, esto es, que se constituye en un proceso permanente de desarrollos que se superan a sí mismos.

Verónica Edwards indica que en la escuela predominan las formas de conocimiento *tópica y operativa*, afirmación que hace pie con nuestra percepción de que en este espacio prevalece la construcción de conocimiento cotidiano y eventualmente se genera conocimiento escolar, pues, es habitual (como lo expresa la situación real de nuestros estudiantes) que al término de los cursos y ciclos escolares ni siquiera se alcancen los objetivos marcados en los programas. Las explicaciones de este fenómeno las hemos expuesto a partir de la categoría de pensamiento instrumental desarrollada anteriormente y que aquí se expresa mediante la anquilosada costumbre de aprender para y por los exámenes, con lo cual, se demuestra que la racionalidad instrumental determina la dinámica cognitiva que combina el conocimiento escolar y cotidiano, y deja de lado al sujeto integral alejándolo del conocimiento científico o la conformación de un código que lo posibilite.

Por otro lado, la institución escolar mexicana generalmente no cuenta con la infraestructura y demás condiciones que hagan posible la implementación de **procesos de construcción de conocimiento**. Los tiempos limitados de hora-clase, los grupos numerosos, la prevalencia de profesores sin formación especializada, alejados de actividades investigativas que los actualice en el área que enseñan, la ausencia de laboratorios para prácticas, etc. son elementos que se suman a la compleja problemática comunicativa que pretendemos dilucidar.

### **1.3.- LA INVESTIGACIÓN SEMIÓTICA EN EL AULA.**

La semiótica ha sido reconocida y aceptada tradicionalmente como la ciencia general de los signos<sup>19</sup>. Estudia una amplia gama de fenómenos

---

19 En la antigüedad la semiótica estaba vinculada únicamente al campo de la medicina, se les consideraba una parte de la medicina encargada de interpretar las enfermedades a través de sus signos. Posteriormente los desarrollos en este rubro vincularon a la semiótica con la filosofía ( en la época de Platon, Aristóteles, los sofistas, los estoicos y los escépticos, especialmente con estos últimos ). En la Edad Media los Lógicos y los Gramáticos contribuyeron para su desarrollo. Más adelante Locke hace corresponder la semiótica con la lógica, y conceptúa a la primera como la teoría de los signos verbales. En el siglo XVIII con Heirich Lambert la semiótica adquiere un carácter más amplio pero más localizado hacia los aspectos del lenguaje. Lambert la refiere como una doctrina que trata de los caracteres

lingüísticos, de significación y de comunicación; abarca cualquier ámbito humano de significación y comunicación. En este estudio se han adoptado los aportes de Umberto Eco que concilia la tradicional visión dicotómica que separa la semiótica de la significación de la semiótica de la comunicación, bajo el argumento de que "es posible establecer una semiótica de la significación que sea independiente de una semiótica de la comunicación; pero es imposible establecer una semiótica de la comunicación independiente de una semiótica de la significación [a este argumento, Eco agrega uno especialmente útil para nuestro objeto de estudio] Una vez admitido que los dos modos de enfoque siguen líneas metodológicas diferentes y requieren aparatos categoriales diferentes, es necesario reconocer, por otro lado, que, en los procesos culturales, los dos fenómenos van estrechamente ligados..."<sup>20</sup>

Con base en estos argumentos y en los objetivos mismos de esta investigación, consideramos que se enmarca en los parámetros teórico-conceptuales y metodológicos de lo que definiríamos como una *investigación semiótica*. De acuerdo con, Umberto Eco un proyecto de semiótica general tendría que comprender dos teorías básicas: una que se encargue de los códigos, vinculada a la semiótica de la significación; otra que él llama teoría de la producción de signos, vinculada a la comunicación: "... (la) TEORÍA DE LA PRODUCCIÓN DE SIGNOS... considera un grupo muy amplio de fenómenos, como el uso natural de los diferentes 'lenguajes', la evolución y la transformación de los códigos, la comunicación estética, los diversos tipos de interacción comunicativa, el uso de los signos para mencionar cosas y estados del mundo, etc...." <sup>21</sup>

Por las características de nuestro estudio, nos apoyamos prioritariamente en la teoría de los códigos que este autor propone y su vinculación con los significados y tomamos de la semiótica, el área específica que incursiona en el impacto de estos significados en las personas, identificada como pragmática.

---

externos a lo verdadero; como un sistema primario de signos que ofrece el funcionamiento a todo ulterior sistema de signos lingüísticos. En la época actual Saussure, Pierce y Morris (entre otros) aportan desarrollos que perfilan la semiótica que hoy conocemos, la cual es definida como la Ciencia general de los signos. Se la divide en tres partes: La sintaxis que se ocupa de los signos y su relación entre sí; la semántica que trata de los signos y su relación con los objetos que designan -significados- y la pragmática encargada de los signos y su relación con los sujetos que los usan. Curry agrega la semiografía que se encargaría de estudiar las propiedades descriptivas de los símbolos.

20 Eco, Umberto. Tratado de semiótica general. Ed. Lumen, Barcelona, c 1976, 4ª ed. 1988. p. 31.

21 Ibidem ps 23,24.

En estudios previos a su *Tratado de semiótica general*, Eco le asigna (a la semiótica) dos canales de operación: En el primero la precisa como una disciplina "con un método unificado y un objeto concreto"; en el segundo como un campo donde se integren un repertorio de investigaciones con temas un tanto cuanto dispersos. "Si la semiótica es un «campo», las distintas investigaciones semióticas se justifican por el mero hecho de existir y la definición de «semiótica» se ha de *inducir* por la extrapolación de una serie de tendencias constantes en el campo de investigación, y por ellas, de un modelo unificado. En cambio, si la semiótica es una «disciplina», el investigador ha de proponer por deducción un modelo semiótico que sirva de parámetro para incluir o excluir del campo semiótico las distintas investigaciones"<sup>22</sup>

Al hacer converger estas perspectivas, este autor toma en consideración la variedad y el desorden que supone el campo semiótico con la intención de construir un modelo de investigación (más propio de una disciplina). "Si la operación tiene éxito (afirma)... el modelo semiótico habrá conseguido mantener la complejidad del campo confiriéndole una estructura, y por lo tanto, transformando el campo en sistema"<sup>23</sup>. Eco considera que la estructura del campo semiótico como sistema funcionaría como *hipótesis operativa*. Pero (y esto es muy importante) deberá ser asumida como entidad imprecisa, aplicada por deducción y no como estructura totalmente delineada y definitiva.

A partir de lo anterior "la semiótica ha de iniciar sus razonamientos con un panorama de la cultura semiótica, es decir, de los metalenguajes que intentan indicar y explicar la gran variedad de «lenguajes» a través de los cuales se constituye la cultura. [Eco propone la siguiente hipótesis de trabajo]: *Queda establecida una investigación semiótica cuando se supone que todas las formas de comunicación funcionan como emisión de mensajes basados en códigos subyacentes. Es decir, que todo acto de performance comunicativa se apoya en una competencia preexistente"*<sup>24</sup>.

Con base en esta hipótesis, podemos afirmar que el estudio que proponemos es propiamente una investigación semiótica, pues todas las formas de comunicación que se establecen en la institución escolar, específicamente las de interacción "cara a cara", tanto en la dimensión intersubjetiva (entre las personas) como en la dimensión intrasubjetiva (estructuración interna del mensaje -codificación-) emiten mensajes basados

22 Eco, Umberto. *La estructura ausente*. Ed. Lumen, Barcelona, c 1968, 3ª. Ed. 1986. P. 13-14

23 *Ibidem*. P. 14.

24 *Ibidem*. p.15.

en códigos subyacentes cuyos significados (emitidos y recibidos), no necesariamente se corresponden entre sí, por el contrario, suelen contraponerse produciendo en las personas actitudes y comportamientos determinados.

En otras palabras y siguiendo a Eco, cuando se establece una comunicación verbal (o de cualquier otro tipo) subyacen a la misma ciertas reglas establecidas convencional y culturalmente que permiten la comprensión social o colectiva de un signo; esto tiene que ver con el uso de un idioma común, no obstante que las personas compartan el mismo idioma o código lingüístico, existe un uso particular de ese código general, esto es, el uso significados particulares que dependen de su subjetividad así como de condiciones y contextos singulares. A esto le llamamos subcódigos. De ahí entonces, la investigación semiótica que ofrecemos cumple con las determinaciones señaladas por Eco, e incursiona en la intersección entre la interacción entre subcódigos (entre personas) y la estructuración interna de cada uno de esos subcódigos (en la psicología individual).

De hecho, la semiótica se funda en y por la mediación del carácter cultural de dichas reglas. Por lo tanto, "debe abarcar (...) aquellos procesos que sin incluir directamente el significado, permiten su circulación (...). En este sentido la semiótica no se refiere solamente a la teoría de los signos, sino que abarca la práctica de los mismos y por ende, debe considerarse como una metodología de la práctica de los signos"<sup>25</sup>. Reconocer la existencia de códigos en toda forma de interacción humana, así como su importante peso y repercusión en el éxito o fracaso de los procesos de comunicación es fundamental si se pretende comprender el estado actual de la interacción maestro-alumno y por ende de la construcción del conocimiento escolar.

*"Un código existe incluso cuando es impreciso y débil (es decir, está sujeto a reestructuración rápida), incompleto (porque asocia únicamente algunos significantes a algunas porciones de un contenido bastante más amplio y segmentable), provisional (porque está destinado a ser reemplazado en breve) y contradictorio (en el sentido de que forma parte de un subsistema que asigna a un significante un significado que se contradice con el significado que le asigna otro código del mismo subsistema)."*<sup>26</sup>

En efecto, los códigos existen en toda interacción humana, a pesar y por encima de las particularidades que eventualmente puedan producir fallas

25 Ibidem... ps. 16, 32 y 42.

26 Eco, Umberto. Signo. Editorial Labor, Barcelona, c 1973, 1988. P. 172.

y/o perturbaciones en la comunicación. La imprecisión y la contradicción son, entre otras, características que nos interesa poner de relieve, pues producen mucho más que dificultades en la transmisión de mensajes: impactan, como ya se dijo, en las personas comunicantes afectando su comportamiento.

#### **1.4.- LAS REPERCUSIONES DEL MÉTODO SEMIÓTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.**

Si nos situamos por el momento únicamente en el nivel de la comunicación intersubjetiva, es decir, interpersonal y retomamos los referentes del método semiótico, podemos afirmar que el nombre más adecuado para el fenómeno que nos ocupa en este estudio (la confluencia de significados – subcódigos- en el aula) es el de "hipercodificación"<sup>27</sup>. Esta es, de hecho, la primera manifestación de la problemática abordada. Una vez establecido que la interacción verbal entre maestros y alumnos se inserta en el marco interpretativo global de una teoría semiótica, habría que aclarar hasta qué punto una investigación de esta índole puede establecer los efectos de hipercodificación en la construcción del conocimiento.

La hipercodificación se desprende de la heterogeneidad cultural y cognitiva de los grupos escolares; se puede observar que al implementar un programa escolar que de suyo contiene un código específico, el problema se manifiesta cuando para un término, para un párrafo e incluso para un texto (sea oral o escrito) existen u operan múltiples significados e interpretaciones. Podemos incluso afirmar que la hipercodificación es un fenómeno propio y espontáneo de la habitual heterogeneidad cultural y cognitiva de los grupos escolares.

Quizá sea pertinente (a propósito de la situación referida) aclarar que diversidad de códigos no es diversidad de opiniones. La primera es negativa para un proceso de comunicación, tanto así que podría ejemplificarse al imaginar el frustrado intento de comunicación verbal por demás inevitable, entre un español y un japonés que sólo conocen sus respectivas lenguas maternas. En un caso como este, los códigos son totalmente ajenos entre sí y la comunicación es imposible. La segunda, es decir la diversidad de opiniones, implica una supuesta afinidad de códigos o cuando menos, cierto nivel de acuerdos semánticos que hacen posible la comunicación; esto es, la transmisión y recepción adecuada de significados puede ser positiva si se

---

27 Este término fue tomado de Umberto Eco en su *Tratado de Semiótica General. Op. Cit.* Véase su capítulo "Teoría de los códigos", especialmente el punto 2.14 "Hiperodificación e hipocodificación, ps. 209 – 219, creemos que sintetiza y sustituye acertadamente la frase de *confluencia de significados* o *multiplicidad de códigos*.

considera su potencialidad enriquecedora. Luego entonces, no es lo mismo decir "estoy en desacuerdo" (diversidad de opiniones) que "entendí el mensaje de manera diferente" (diversidad de significados).

Como ya se dijo, esta investigación se ha apoyado en la observación etnográfica al interior del aula escolar universitaria, durante un semestre. Con ella pudimos probar la hipótesis correspondiente a la confluencia de significados, al encuentro o desencuentro de subcódigos, llegando a los aspectos cualitativos cotidianos de la realidad escolar tratada, aquella que resulta de la convivencia continua, habitualmente estereotipada entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puso de relieve la identificación y distinción de los códigos subyacentes que operan en el lenguaje áulico, buscando esclarecer lo que hay debajo de la inmensa superficie de expresiones verbales perceptibles, pero también de los comportamientos consecuentes de esas interacciones. Aplicar el método semiótico al análisis de los procesos de construcción del conocimiento en la escuela, hace nítida una situación que a la fecha solo había sido intuida desde otros referentes, con relación al fracaso de dichos procesos, entre otras razones, porque los interlocutores hablan lenguajes (referentes o significados) diferentes y envían o reciben lenguajes difusos.

No es difícil encontrarnos con profesores que repiten cada ciclo escolar las mismas expresiones cargadas con una emotividad fija; constituyen unidades culturales sin movimiento, preestablecidas; *frases ya incluidas en repertorios* y ofrecidas como modelo de *bien escribir y bien hablar*<sup>28</sup>; repiten un discurso cargado de códigos diversos, a tal grado institucionalizados que no tienen ya ninguna relación con la realidad (significante) de la que surgieron.

El lenguaje hipercodificado e institucionalizado que usualmente se practica en la escuela, corresponde y determina la producción de conocimientos cotidianos. El profesor repite su ya deteriorado discurso frente a los alumnos y éstos, en el mejor de los casos, si es que lo escuchan, lo decodifican para incorporarlo a sus particulares referentes semánticos y cognitivos, en formas también distintas. Como resultado *óptimo* de esta situación tenemos un cúmulo de saberes dispersos, confusos y hasta aberrantes, que en lugar de ofrecerle al alumno una formación intelectual, lo alejan de la posibilidad de obtenerla; sin considerar que habitualmente a los alumnos no les queda ni el recuerdo de lo que dijo el profesor. En el próximo capítulo desarrollaremos ampliamente el problema del *aprendizaje*, donde se analizará con detalle esta argumentación.

---

28 Tratado de semiótica... op. Cit. P. 396.

Desde esta perspectiva, los problemas de comunicación que se manifiestan en el salón de clases y de hecho en cualquier contexto, resultan básicamente de que los códigos participantes no coinciden o se contradicen cuando interactúan dos o más personas, pero también de las contradicciones que en sí mismo, puede expresar un sujeto cuando confunde los niveles lógicos de la información que trasmite o cuando el que la recibe no logra clasificar con propiedad esos niveles lógicos. En otras palabras, cuando no hay coherencia y envía al menos dos mensajes diferentes en un solo acto comunicativo y es incapaz de explicitar esa diferencia. Este último conflicto comunicativo lo explicaremos ampliamente en el apartado siguiente.

Podemos plantear que esta investigación responde plenamente a las características señaladas por Umberto Eco y que por tanto es una investigación semiótica que se desarrolla en la segunda línea de operación que él asigna, la que la ubica como un campo donde se integran temas diversos de investigaciones un tanto cuanto dispersos, que hemos podido delimitar en un espacio donde se interceptan dos fenómenos de la comunicación humana: intercambio de información y estructuración interna (tanto del que envía como del que recibe) de esa información.

El análisis, tanto de los códigos intersubjetivos y por ende culturales, como de los códigos intrasubjetivos y, por tanto, de estructuración psicológica, supone características complejas, debido tanto a su naturaleza social, como circunstancial. A pesar que estos códigos se enmarcan en sistemas de relaciones que tienden a autoperpetuarse, no pierden del todo su carácter transitorio, su relatividad en el tiempo y espacio, aún cuando únicamente se puedan estudiar en las campos estructurados, llámese sistemas, de interacción establecidos en espacios cotidianos intersubjetivos.

Esta relatividad de nuestro objeto de estudio que en sí misma constituye una complicación investigativa es señalada por Umberto Eco, cuando reconoce el carácter transitorio y circunstancial de los códigos y los puntúa como instancias transitorias "que salvo algunos casos raros de magnetización fuerte y duradera como son las definiciones científicas, es imposible instituir y describir como estructuras estables."<sup>29</sup> De ahí entonces, una *semiótica del código* sólo puede ser planteada en términos de instrumento operativo parcial por esa inestabilidad permanente del código, de tal forma que se hace necesaria la revisión continua de los códigos intra e intersubjetivos en estrecha vinculación con el mensaje. Así, el mensaje con sus condiciones y circunstancias comunicativas específicas es el que permite la delimitación y la

---

29 La estructura ausente. Op. cit. P. 143.

constitución de una *semiótica del código*, que supone necesariamente una pragmática del mismo.

Un principio metodológico básico de la investigación semiótica es el examen consciente y continuo del carácter cambiante de los códigos, considerando que dicho cambio puede deberse a factores de tipo histórico o por la misma "erosión crítica que produce el análisis de sus elementos"<sup>30</sup>, en relación con las características del mensaje, estos son factores estrechamente vinculados a la subjetividad de quienes interactúan.

En el espacio físico e intersubjetivo convocado (el aula) coexisten múltiples códigos que conviven, se interaccionan, se repelen o contradicen, o quizá, en algunos aspectos se complementan. En un sentido estricto, esos códigos son en realidad *sub-códigos*, pues forman parte, como ya se dijo, de un código global, en este caso, el idioma, que reúne de formas variadas y complejas múltiples códigos menores (subcódigos) vinculados y determinados por estructuras de significación social, cultural y cognitivamente divergentes.

Si bien es cierto que el método de investigación semiótica que estamos aplicando en el campo educativo y específicamente en el espacio áulico se centra en la dimensión semántica, también es cierto que reconocemos que esta realidad constituye tan sólo uno de los múltiples elementos que intervienen o interfieren en la comunicación humana, por ejemplo, los factores materiales, económicos, la organización física-espacial, interferencias externas como el ruido, las condiciones biológicas de los participantes, sus condiciones emocionales y por supuesto la estructura psicológica de los sujetos, donde se inserta la pragmática de la comunicación.

### **1.5.- DE LA SEMIÓTICA A LA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA.**

Habíamos mencionado anteriormente que entre la comunicación intersubjetiva y la comunicación intrasubjetiva existe un espacio de intersección que es justamente donde se ubica esta investigación.

Para entender y explicar la vinculación lenguaje-comportamiento, hemos elegido la *Teoría de la comunicación humana*, desarrollada por científicos del campo de la salud mental quienes centran su interés en el subcampo de la semiótica antes mencionado: *la pragmática*, situándose así en la dimensión de los procesos interpersonales.

---

30 *Ibidem...* p. 144.



Las investigaciones de Bateson, quien a invitación de Jurgen Ruesch en 1948, comienza a estudiar la comunicación en psicoterapia, constituyen la base teórica de la Escuela de Palo Alto. La primera publicación en 1951 que resulta de esta colaboración entre Ruesch y Bateson es un libro titulado *La comunicación: matriz social de la psiquiatría*; este libro, de acuerdo con Bateson, contiene la aplicación de las ideas que aporta la *cibernética* a la ciencias humanas. No obstante, es hasta 1953 cuando inician propiamente los estudios conocidos como el «proyecto Bateson», mismos que durarían aproximadamente 10 años. El «proyecto Bateson» "uniría los trabajos de la *cibernética*, la teoría de los sistemas, las investigaciones sobre la «nueva comunicación», la teoría del aprendizaje y los comienzos de la terapia familiar, dando un golpe decisivo a los enfoques tradicionales de la enfermedad mental"<sup>31</sup>.

Por aquel tiempo Bateson ofrecía algunos cursos de antropología en el New School for Social Research; en 1952 consiguió financiamiento para un proyecto de investigación que duraría dos años: "El estudio de las paradojas en el comportamiento", y debía formar un equipo de trabajo dispuesto a trasladarse a California. Así se inicia la primera etapa o su primer grupo de investigación, formalmente dedicado a estudiar la comunicación como base explicativa de una enfermedad mental que sonaba mucho en esa época: la esquizofrenia.

Un joven ingeniero llamado John Weakland fue el primero en unirse al proyecto, el entonces estudiante de comunicación Jay Haley fue el segundo, y el estudiante de psiquiatría, William Fry, el tercero (aún cuando más tarde se separó del grupo); Donal D. Jackson, médico psiquiatra, fue invitado por Bateson en 1954, para sustituir a Fry. El equipo se identificaba como *proyecto Bateson*. Después de largas jornadas de trabajo y habiendo superado las dificultades propias de un financiamiento agotado y la búsqueda de otros apoyos financieros, en 1956 el grupo logra estructurar colectivamente el primer resultado de la investigación publicado con el nombre de *Hacia una teoría de la esquizofrenia*, donde por primera vez dan a conocer la teoría de la doble coacción de la que hablaremos más adelante.

Con la Teoría de la doble coacción o doble vínculo sientan las bases del enfoque de la comunicación que más tarde, se convertirá en la base de dos desarrollos teóricos separados: el que continuará encabezando Bateson alejado de intereses prácticos e intervencionistas, como él llamaba a los clínicos, y el encabezado por Don Jackson, cuyos intereses estaban centrados

---

31 WITTEZAELE, Jean Jaque y Teresa García. *La Escuela de Palo Alto ... Op. Cit. P. 142.*

en la aplicación práctica a esos nuevos desarrollos, para ello funda en 1959 el Mental Research Institute, lugar al que en 1960 llegaría Paul Watzlawick a sistematizar y enriquecer las teorías que darían forma a la *Pragmática de la comunicación humana*.

En términos generales, la pragmática es una disciplina que se desprende de la semiótica y da cuenta de los efectos producidos por los significados y/o los signos en la conducta de los sujetos que los usan. Se interesa en la relación entre los signos con sus intérpretes. Aún cuando no es una disciplina suficientemente desarrollada, se abre paso en el ámbito psicológico de las relaciones humanas. Al respecto habrá que considerar la advertencia de Paul Watzlawick quien reconoce que hoy en día, cuando "ni siquiera se han formalizado los códigos gramaticales y sintácticos de la comunicación verbal... se contempla con creciente escepticismo la posibilidad de adscribir a la semántica de la comunicación humana un encuadre preciso, [en consecuencia], todo intento de sistematizar su pragmática quizá parezca una prueba de ignorancia o presunción. [y agrega] Si en el estado actual del conocimiento no existe siquiera una explicación adecuada para la adquisición del lenguaje natural, ¿cuánto más remota es entonces la esperanza de establecer las relaciones formales entre la comunicación y la conducta?"<sup>32</sup>

En efecto, el aspecto pragmático de la comunicación sigue siendo un camino poco recorrido, sin embargo, es un hecho indebatible que toda comunicación afecta la conducta del que la recibe, quien a su vez responde necesariamente con otra conducta que constituye en sí misma parte de esa comunicación. No obstante, pese a las limitaciones mencionadas en esta teoría de la comunicación humana, la pragmática es desarrollada y tratada no solo en el ámbito de las palabras o del lenguaje verbal, sino en toda una gama de comportamientos conscientes e inconscientes que tienen que ver con acciones, gestos, movimientos, miradas, etc., ocurridas al margen o simultáneamente del lenguaje verbal y que necesariamente tienen efectos en la conducta de los demás, pues son transmitidos y recibidos como mensajes. Este ámbito comunicativo, siempre presente en las interacciones humanas, es identificado en esta teoría como lenguaje o *comunicación analógica*.

Recordemos que esta teoría surgió de los aportes de Gregory Bateson, quien en sus investigaciones antropológicas explicó el equilibrio social de la tribu de los iatmul, a partir del término *cismogénesis*. Este da cuenta del conjunto de cambios que se producen en una comunidad a partir de las relaciones y/o interacciones humanas que permiten un equilibrio. De hecho,

---

32 Watzlawick, Paul, et. Al. , *Teoría de la comunicación humana*, de. Herder (Biblioteca de Psicología 100). Barcelona, 1989, p. 17 .

Bateson usa la *cismogénesis* como principio de un enfoque interaccional de las relaciones humanas; él considera que los procesos de diferenciación producidos por el *statu quo*, al cual entiende como equilibrio dinámico en el que se producen cambios continuos, constituyen la cismogénesis. En otras palabras, la cismogénesis explica el comportamiento del individuo a partir de una importante unidad de análisis, *la interacción*.

En sus observaciones Bateson destaca que estos procesos de cambio, además de producir equilibrio, también pueden desembocar en rupturas: "la posibilidad de rupturas relacionales por la acumulación de una diferenciación basada en el principio del *feed-back* positivo"<sup>33</sup>.

Cuando la cismogénesis explica no sólo el equilibrio, sino también la ruptura en las relaciones humanas, aparecen en las teorías de Bateson dos importantes unidades de análisis: la *complementariedad* y la *simetría*. A partir de ellas, Bateson habla de *cismogénesis complementaria*, que se apoya en la diferencia, cuando el comportamiento de un grupo de personas depende de las reacciones de la otra parte o sector del grupo, es decir, el establecimiento de una configuración interaccional circular entre los individuos. Explica que el comportamiento de un grupo de individuos es el *complemento* de otro, ejemplificándolo con autoridad-sumisión, exhibicionismo-voyerismo, etc.<sup>34</sup> Esta forma de interacción complementaria, aún cuando no es una determinante absoluta, se vincula y/o tiende más hacia el equilibrio del sistema. La *cismogénesis simétrica* se apoya en la igualdad, es decir, explica el proceso acumulativo de cambios en la interacción humana en grupos de iguales, cuya configuración interaccional produce que "el comportamiento de un grupo de individuos sea el *reflejo en un espejo* del otro... se encuentra en las relaciones agresión-agresión, competición-competición"<sup>35</sup>, etc.

El enfoque interaccional usa habitualmente como sinónimos los conceptos de "conducta" y "comunicación", en cuanto, en las interacciones personales siempre actúan los lenguajes verbales y los no verbales. No obstante, en la primera etapa de investigaciones antropológicas, Bateson estudiará la comunicación y las relaciones humanas desde el ángulo de la información a la que considera «partícula elemental» de los fenómenos interaccionales y de los intercambios entre los individuos.

33 WITTEZAELE, Jean Jaque y Teresa García. La Escuela de Palo Alto ... Op. Cit. P. 116.

34 *Ibidem*. Ps. 52, 53.

35 *Idem*.

Influido por el auge de la cibernética que había ganado terreno en el estudio de las ciencias sociales de la década de los 40's<sup>36</sup>, Bateson asocia el concepto de información con el de *entropía*. De modo que si entropía en el código de la física, específicamente de la termodinámica, supone una energía que tiende al caos, piensa que la ausencia de información conforma propiamente una entropía. "...toda información sólo existe si el emisor dice algo que cambia el conocimiento del receptor, que reduce su incertidumbre. [Bateson mantiene la intuición de Wiener<sup>37</sup> quien pensaba que la información es la inversa de la entropía], «Igual que la cantidad de información en un sistema es una medida de su grado de organización, la entropía de un sistema es una medida de su grado de desorganización»<sup>38</sup>. Conforme fueron madurando sus desarrollos teóricos, llegó a la conclusión de que la *información* es sinónimo de *diferencia*. Lo que se explica mediante la idea de que un medio absolutamente uniforme no ofrece ninguna estimulación a nuestro sistema sensorial, de modo que pronto dejará de percibirse, pero si se introduce un elemento cualquiera entonces se podrá percibir. "La noción es fundamentalmente interaccional... Así pues, esta diferencia debe crear una diferencia para nuestros órganos sensoriales... la diferencia no se *sitúa* en ninguna parte, es una relación entre las cosas... *La información consiste en unas diferencias que crean una deferencia*", esto es, que las diferencias en el entorno producen diferencias mentales, la percepción constituye de suyo una transformación de la diferencia en sí misma; esto es lo que conocemos como *codificación*<sup>39</sup>.

De lo anterior se desprende que la información sólo se puede considerar tal, si hay un marco del cual se diferencia. Bateson llama a esto *conjunto de referencia*, por lo que la información transmitida por un mensaje dependerá del conjunto de referencia en el que está enmarcado.

---

36 La cibernética entendida como el estudio de los sistemas ligados a la información, fue considerada a finales de la década de los 30's como terreno común para las ciencias de la época, es decir, como lenguaje interdisciplinario, desde el que los científicos podían comunicarse más allá de las fronteras de sus respectivas ciencias. Véase La Escuela de Palo Alto... op. cit. Ps. 61, 62, 71, 74, 90.

37 Norbert Wiener, matemático del Massachusetts Institute of Technology, se interesó en estudios dirigidos hacia la creación de ordenadores modernos. Entre 1942 y 1945 realizó reuniones periódicas con otros colegas, entre ellos Bateson en el Harvard Medical School, donde discutieron temas como circuitos de computación, sistema nervioso, homeostasis biológica. Más tarde, en 1948 publicó su obra *Cybernetics* donde realizó "una síntesis de numerosas investigaciones en los campos más diversos...". Véase La Escuela de Palo Alto... op. cit. Ps. 56 - 62.

38 *Ibidem*. P. 85 y 86.

39 *Ibidem* ps. 102, 103.

Entender e interpretar cada elemento de la realidad humana o natural única y exclusivamente a partir de sus interacciones con el entorno le ha valido a Bateson enmarcar su pensamiento en el paradigma sistémico o teoría general de los sistemas<sup>40</sup>. Este enfoque sostiene (y Bateson lo defiende comprometidamente) que

*El conjunto posee unas propiedades que no son reductibles a las de los elementos tomados separadamente... sólo se podrá comprender el sentido del comportamiento de uno de sus elementos si lo situamos en el contexto del conjunto del que forma parte, porque está 'controlado' por el conjunto... cuando diferentes elementos están en interacción, en cualquier punto del sistema, el comportamiento de un elemento es una 'causa' para el elemento que lo sigue en el lazo o el circuito de interacción, la causalidad es entonces 'circular'<sup>41</sup>.*

Para Bateson un sistema "es cualquier unidad que incluya una estructura de retroalimentación (*feedback*) y, por lo tanto, capaz de procesar información. Hay sistemas ecológicos, sistemas sociales y el organismo individual *sumado* al ambiente con el cual está en interacción es un sistema en sí mismo, en este sentido técnico (...) La regla básica de la Teoría de los sistemas es que, si uno pretende comprender algún fenómeno o manifestación, debe considerarlo dentro del contexto de todos los circuitos *completos* que sean relevantes para ese fenómeno. Es decir, se pone el acento en el concepto de circuito comunicacional completo y en la teoría está implícita la expectación de que todas las unidades que tienen circuitos completos han de mostrar características mentales. En otras palabras, la mente es inmanente al circuito."<sup>42</sup> De este enfoque se desprende la necesidad de considerar al individuo en sí mismo como un sistema.

En general los sistemas en los campos de la biología, la psicología o lo social, en tanto conjuntos de elementos organizados y estructurados de manera interaccional e interdependiente, están sujetos a las leyes de la evolución, esto es, están sometidos a procesos y transformaciones en los que enfrentan situaciones críticas que pueden derivar a su continuidad y

---

40 Ludwig Von Bertalanffy a mediados de este siglo, ofrece una primera sistematización de lo que más tarde se convertiría en la Teoría General de Sistemas, y la difunde como un nuevo paradigma en el pensamiento científico que ofrece la posibilidad de explorar científicamente totalidades, identificadas como sistemas, independientemente de la simplicidad o complejidad de su estructura.

41 Ibidem. P. 76.

42 Bateson, Gregory. *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona, Edición de Rodney E. Donaldson, Ed. Gedisa, © 1991, 1993. P. 331 y 332.

permanencia o a su desaparición y/o escisión. Bateson lo plantea de la siguiente forma: "...Durante su evolución, los sistemas, tanto si son biológicos, como psicológicos o sociales, pueden pasar por unos episodios en los que las variables esenciales alcancen unos umbrales críticos. ¿Qué sucede entonces? ¿Se va inexorablemente al estallido y a la muerte del sistema? Igualmente, si todo sistema intenta conservar su estabilidad, ¿cómo explicar unos fenómenos como la evolución de las especies, los cambios sociales, la irrupción y la resolución de conflictos, las conmociones económicas, los fenómenos habitualmente descritos como »círculos viciosos«, etc.?"<sup>43</sup>.

La respuesta está en los conceptos de *morfoestasis* (fenómeno que tiende a neutralizar la desviación de la norma) y *morfogénesis* (cuando la desviación es muy grande o insuperable, surge un mecanismo mediante el cual se crean nuevas formas) que Bateson toma de Prigogine<sup>44</sup>.

La referencia es a modelos evolutivos de los sistemas (especialmente físico-químicos), a los que Prigogine ha denominado «estructuras disipativas». "En ciertas circunstancias, unos sistemas cuyo estado se hace muy inestable y que, según el segundo principio de la termodinámica, deberían volver a ser entrópicos, es decir, ver disiparse su estructura, pueden, al contrario, utilizar ciertos elementos de su entorno para crear unas nuevas estructuras estables y autónomas. «Lejos del equilibrio, los procesos ya no pueden ser comprendidos a partir de estados en los que compensan por término medio sus efectos. Se articulan en forma de organizaciones singulares, sensibles a las circunstancias, susceptibles de mutaciones cualitativas, organizaciones que permiten dar un sentido a una idea hasta entonces inconcebible: explicar la novedad sin reducirla a una apariencia»<sup>45</sup>.

En este mismo tenor, René Thom, en su *teoría de las catástrofes* describe las discontinuidades que pueden presentarse en la evolución del sistema, de modo tal que el enfoque interaccional también se apoya en esta perspectiva, ilustrando los cambios de un sistema en el campo de la terapia familiar y afirmando que "ciertos terapeutas familiares han podido obtener, de manera analógica, unos modelos de evolución de familias en crisis, es decir, lejos del equilibrio... y que la intervención del terapeuta ha podido ser considerada como una especie de catalizador de estructura disipativa, ya que

43 *Ibidem*. P. 326. Les sciences, Paris, (1977). Véase de los mismos autores en una reciente edición: La nueva alianza

44 Prigogine, I. Y Stengers, *L'ordre par fluctuations et le système social*, en *L'idée de régulation en Métamorphosis de la ciencia*, Alianza, Madrid 1990.

45 Wittezaele, Op. Cit. P. 327.

el proveedor de la información nueva puede permitir al sistema desestabilizado crear una nueva estructura libre de sus síntomas indeseables"<sup>46</sup>

De entre los múltiples aportes de la teoría de sistemas, quizá el más significativo es haber superado un procedimiento de estudio común en las ciencias clásicas, que consistía en aislar los elementos del universo observado para analizarlos de igual manera, esperando que al volverlos a unir, conceptual o experimentalmente, se lograría, avanzar en la comprensión de ese universo. Con la teoría de sistemas se hizo posible avanzar sustancialmente sobre este punto, pues ella propone que la observación no sólo debe dirigirse a los elementos en sí mismos, sino a la *relación* entre esos elementos que componen el sistema.

Como se puede observar, el concepto de *relación* vuelve a aparecer, ahora por el lado de la teoría de sistemas (relación entre variables o entre sujetos que componen un sistema), y esto se debe a que en el enfoque comunicacional, que también es sistémico, es un concepto eje, alrededor del cual, es posible la reflexión, la investigación y el tratamiento de múltiples fenómenos expresados en el ámbito de las relaciones humanas estructuradas en entornos sociales predeterminados que tienen carácter de continuidad y permanencia como es el caso de la escuela.

Con su enfoque interaccional, Gregory Bateson, es uno de los primeros en aplicar el paradigma sistémico al campo de las ciencias sociales; con ello contribuye decisivamente en la superación de las viejas posturas de la psicología individual que estudiaba y pretendía explicar al individuo de manera aislada, con una perspectiva de secuencias lineales de causa y efecto, para dar paso al pensamiento sistémico que considera al individuo en permanente interacción con el entorno donde se inserta.

Luego entonces, Gregory Bateson recupera la Teoría de Sistemas, con la cual contribuye al desarrollo de la teoría de la información desde el ángulo de la cibernética, sumándolo a la teoría de los tipos lógicos y sus propias observaciones antropológicas, para configurar los cimientos teóricos del enfoque de la comunicación humana, que más tarde Paul Watzlawick complementaría con la teoría de los grupos, y la de los números para finalmente, dar cuerpo al *enfoque pragmático de la comunicación humana*.

En la construcción de una teoría pragmática de la comunicación, aplicada de lleno al campo de la psiquiatría, Watzlawick se dio a la tarea de buscar los fundamentos epistémicos que le dieran continuidad a los desarrollos

---

46 Ibidem. P. 328.

teóricos de Bateson, incursionando así en el campo de las matemáticas, ahí elabora la "teoría de los grupos", propuesta originalmente por Evariste Galois durante la primera parte del siglo XIX<sup>47</sup>, cuyos aportes son significativos para el álgebra moderna y muestran que el grupo está considerado como una estructura básica; La teoría de los grupos se utiliza en muchos campos científicos. El grupo como estructura está "formada por un conjunto de elementos y una operación. Esta operación toma dos elementos cualesquiera del conjunto para dar otro elemento del conjunto, cumpliéndose ciertas condiciones"<sup>48</sup>, para comprender las relaciones entre los elementos y las totalidades, es decir, los procesos, los movimientos, combinaciones y alternativas posibles que se suscitan al interior de los miembros de un grupo y cuyos resultados están enmarcados en la permanencia del grupo como totalidad. Para entender mejor esta teoría tomamos, por su claridad, la amplia explicación que de ella hacen Watzlawick y Weakland quienes afirman:

"De acuerdo con esta teoría, un grupo posee las siguientes propiedades:

Está compuesto por miembros, todos los cuales son iguales en cuanto a una característica común, mientras que su índole actual carece por otra parte de importancia con respecto a los propósitos de la teoría. Puede tratarse por tanto de números, objetos, conceptos, acontecimientos o bien cualquier otro género de cosas que se quieran incluir juntas o en un grupo, en tanto posean un común denominador y en cuanto el resultado de cualquier combinación de dos o más miembros sea también, en sí, un miembro del grupo. (...) La agrupación de «cosas» (en el más amplio sentido) es el elemento más básico y necesario de nuestra percepción y concepción de la realidad... La ordenación del mundo en grupos ... otorga estructura a aquello que de otro modo sería un fantasmagórico caos ... Así pues, esta primera propiedad del grupo puede permitir millares de cambios dentro del grupo (de hecho, existen los así llamados grupos infinitos), pero hace también imposible para cualquier miembro o combinación de miembros situarse a sí mismos fuera del sistema.

Otra propiedad de un grupo es la de que se puede combinar a sus miembros en distinto orden y sin embargo el resultado de la combinación permanece siendo el mismo (...) Puede afirmarse, por tanto, que existe una variación en el proceso, pero una invariancia en el resultado.

Un grupo contiene un miembro de identidad tal que su combinación con cualquier otro miembro da este otro miembro, lo que significa que mantiene la identidad de dicho otro miembro (...) En relación con aquello que nos interesa, lo esencial es que un miembro puede actuar sin provocar cambio alguno.

...en cualquier sistema que se ajuste al concepto de grupo, encontramos que cada miembro tiene su recíproco u opuesto, de modo tal que la

---

47 Évariste Galois (1811-1832), Matemático francés, que tuvo una vida muy corta, comprometido en un duelo a muerte. A sus 21 años y consciente del riesgo que corría, trabajó en una noche los fundamentos de sus valiosas aportaciones. Desarrolló una serie de construcciones sobre la categoría de los grupos que permanecen como conceptos fundamentales en el álgebra moderna.

48 Referencia tomada de Enciclopedia Microsoft Encarta 98 © 1993 - 1997 Microsoft Corporation.



combinación de cualquier miembro con su opuesto da lugar al miembro de identidad, por ejemplo  $5 + (-5) = 0$ , cuando la ley de combinación es la suma. Vemos nuevamente que esta combinación da lugar, por una parte, a un acentuado cambio, pero por otra, el resultado es en sí un miembro del grupo<sup>49</sup>.

Así entonces, cuando dos elementos que forman parte de un grupo se unen, producen con esta unión otro elemento que modifica la misma estructura del grupo.

La importancia de esta teoría en el enfoque comunicativo que hemos elegido, reside en que nos permite comprender y dilucidar en gran medida las malformaciones -en los procesos de comunicación en grupos humanos que se han estructurado en sistemas, cuyos procesos evolutivos dan pie a una serie de situaciones problemáticas de interacción humana, dado que ocurre frecuentemente, que por un lado, las jerarquías de los niveles lógicos no son identificadas y explicitadas, produciendo así lugar a la confusión y al desconcierto, cuando se confunde a la clase con sus miembros y viceversa. Y por otro, la relación entre los miembros (elementos o variables) del grupo (o sistema) se constituye en sí misma, en un elemento más del sistema que no modifica a la totalidad del sistema, es decir, los cambios al interior del grupo sólo coadyuvan en la permanencia del mismo.

Con la teoría de los grupos, Watzlawick complementa el enfoque interaccional de Bateson, estableciendo así que mientras una (la de los grupos) nos habla de cambios posibles al interior de un grupo, la otra (de los tipos lógicos) da cuenta de los cambios fuera del grupo, de relaciones entre grupos o sistemas.

Otro hilo de conexión aportado por Watzlawick para la Teoría de la Comunicación Humana, tomado también del campo de las matemáticas es el de la "teoría de los números". De aquí toma el concepto de función, que denota fundamentalmente relación entre variables. Este concepto matemático es particularmente útil para entender los aspectos que deben ser considerados en el estudio de las interacciones humanas.

El concepto de función no está dirigido a la cosa en sí, sino a las relaciones, a las conexiones entre cosas (variables). "Así la esencia de nuestras percepciones no son cosas sino funciones y éstas no constituyen magnitudes aisladas sino signos que representan una conexión. Esto significa que el hombre tiene de sí mismo, en esencia, una percepción de funciones, de relaciones en las que participa, por mucho que después pueda codificar esa

49 Watzlawick Paul y otros. *Cambio* (biblioteca de psicología). Barcelona, Ed. Herder, © 1974, 6ª edición 1989. Ps. 23, 24, 25.

percepción<sup>50</sup>. Mediante este concepto, el enfoque comunicacional muestra que la posición de los individuos en determinados contextos es variables, que responden fundamentalmente a las relaciones recíprocas que se establezcan y que son precisamente estas relaciones las que determinan el comportamiento específico de estos sujetos, la cual depende mucho del contexto y la circunstancia en la que se desarrolle.

### **1.6.- LA PRESENCIA DE LAS PARADOJAS O DE LA DOBLE COACCIÓN (Aporte de la Escuela de Palo Alto).**

La problemática comunicativa en la escuela se complejiza aún más si considerando ese natural contexto hipercodificado que hemos descrito en el título anterior, reconocemos la presencia igualmente cotidiana de un fenómeno en la interacción humana, más frecuente de lo que imaginamos: La paradoja.

Este tema ha sido objeto de reflexión desde hace muchos años<sup>51</sup>. Cuando se establece una comunicación donde se confunden alguno de los niveles o no se establece con claridad la coherencia entre ellos, se produce en principio, un cierto grado de confusión; aún más, cuando estos niveles se oponen o se contradicen, nos encontramos con un ambiente enrarecido entre los comunicantes, producido por este fenómeno identificado como paradoja. En un sentido estricto significa "contrario a la opinión recibida y común..."<sup>52</sup>. Supone un razonamiento congruente y estructurado de tal manera que contiene en sí mismo su propia negación.

No obstante, para la corriente comunicativa que sustenta nuestro estudio, es Bateson quien aporta la noción de paradoja que en su lenguaje se identifica como doble coacción o doble vínculo. El se interesa en este fenómeno de la comunicación "a partir del momento en que unos enunciados pueden ser metacomunicativos, y que no es fácil distinguirlos en el discurso... Bateson presiente las dificultades psicológicas que las paradojas podrían producir en el ser humano"<sup>53</sup>.

De hecho es a partir de su teoría de la doble coacción publicada en un artículo llamado Hacia una teoría de la esquizofrenia en el año de 1956, que la enfermedad mental se comienza a definir como un problema de

---

50 teoría de la comunicación humana... op. cit. p. 29.

51 A saber, los griegos ya usaban la paradoja para significar algo como una propuesta 'asombrosa' que maravillaba. Véase a Ferrater Mora en su Diccionario de filosofía. Tomo 2. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, ps. 365

52 Idem 365 - 367.

53 La escuela de Palo Alto... op cit. Ps 120 y 121.

comunicación y con ello desestabiliza la perspectiva terapéutica de la época, dando origen a la terapia familiar. Bateson escribe: "La confusión de los tipos lógicos acaba en paradoja cuando el mensaje y el metamensaje contienen negaciones. Según este principio, puede imaginarse que las paradojas nacen en un sistema de deuteroprendizaje...<sup>54</sup>. La confusión de tipos lógicos se manifiesta con la dificultad que presentan algunos sujetos, (esquizofrénicos), para discernir entre las señales inmersas en la comunicación.

Recordemos que en sus observaciones Bateson se interesa especialmente en el juego de algunos animales, cuyos movimientos son muy parecidos a los de una batalla real, no obstante, se percató de que ellos (los animales) saben identificar la señal de esto es un juego. "Estas señales se clasifican en tres categorías: 1) las que expresan trastorno fisiológico enrojecimiento, lágrimas, etc.), 2) la simulación de estas señales en el juego, el ritual, el humor, cuyas expresiones se parecen mucho a las anteriores y 3) las señales que permitan identificar la diferencia entre las primeras y las segundas, es decir, entre las auténticas y las simuladas"<sup>55</sup>.

En el fenómeno de la paradoja o doble coacción, es en la identificación del tercer tipo de señales, donde surge la dificultad y/o confusión, esto es, el tipo de señales que nos permiten clasificar los distintos niveles lógicos de una comunicación. Por ello un sujeto que tiene dificultades para identificar el tercer tipo de señal, (aquella que dice esto es un juego), tendrá dificultades para distinguir y clasificar adecuadamente los mensajes recibidos y en consecuencia comportarse según la circunstancia.

Por su parte y retomando los aportes de Bateson, Watzlawick define a la paradoja como "una contradicción que resulta de una deducción correcta a partir de premisas congruentes"<sup>56</sup>. Este autor demuestra que "en la naturaleza de la paradoja hay algo que encierra importancia pragmática inmediata e incluso existencial, para todos nosotros; la paradoja no sólo puede invadir la interacción y afectar nuestra conducta y nuestra salud mental, sino que también pone a prueba nuestra creencia en la congruencia y, por ende, en el sentido final de nuestro universo"<sup>57</sup>.

---

54 El concepto de deuteroprendizaje surge en Bateson de sus trabajos antropológicos, cuando junto con Margaret Mead estudian los estilos de pensamiento que determinan el carácter o la personalidad de los individuos. El deuteroprendizaje también es identificado por Bateson como aprendizaje de nivel 2, aprender a aprender y en éste nivel se ubican los hábitos y perspectiva desde la cual, se realizan los aprendizajes simples o de primer nivel. Ampliaremos este tema en el título referido al aprendizaje.

55 *Ibidem*. P. 165.

56 teoría de la comunicación humana... op. cit. ps 173, 174.

57 *Idem*.

Se sabe de al menos tres ámbitos en los que se presentan las paradojas: en el razonamiento lógico matemático (paradojas lógicas), en el ámbito de los significados (paradojas semánticas) y en campo de la psicología (paradojas pragmáticas). Estos tres tipos de paradojas se ubican respectivamente en tres dimensiones distintas del estudio del lenguaje.

➔ **Las paradojas lógicas** se encuentran en el marco de interés de la *sintaxis*, dado que los diversos elementos que componen la afirmación, aún cuando cumplan con las reglas y/o formas impuestas por esta disciplina, contienen en sí mismas, unidades significativas que por deducción lógica se hace evidente la contradicción.

Podemos ilustrar lo anterior usando precisamente la conocida paradoja russelliana de las clases, cuya afirmación indica que *la clase de todas las clases pertenece a sí misma sólo si no pertenece a sí misma* o bien aquella que afirma "*La relación de todas las relaciones relaciona a todas las relaciones si y sólo si la relación de todas las relaciones no relaciona a todas las relaciones*"<sup>58</sup>. Estas paradojas han sido brillantemente resueltas por el mismo Bertrand Russell con su "*teoría de los tipos lógicos*", con la que, nos aporta elementos para comprender a la realidad por jerarquías de niveles lógicos. Con su teoría de los *tipos lógicos*, Russell resuelve estas paradojas distinguiendo dos niveles lógicos: uno para los miembros de la clase y otro para la clase misma.

Como es sabido, Russell afirma que "cualquier cosa que comprenda o abarque a todos los miembros de una colección, no tiene que ser un miembro de la misma".<sup>59</sup> El conjunto "a" que contiene "b, c, d, y e" no puede contenerse a sí mismo, pues "a" está ubicado en un nivel de predicación superior a "b, c, d y e". Por lo tanto "a" es de una clase diferente y superior que "b, c, d, y e".

➔ **Los significados paradójicos** se enmarcan en el campo de estudio de la *semántica*, pues esta disciplina da cuenta del significado de las palabras. Para ilustrar este tipo de paradoja, Ferrater Mora menciona la conocida como "*El mentiroso, Epiménides o El Cretense*". Según la misma, se admite que Epiménides (o el mentiroso) miente si y solamente si dice la verdad, y dice la verdad si y sólo si miente"<sup>60</sup>. El juego semántico contradictorio en sí mismo, se hace evidente cuando se afirma *miento*: si es verdad que se miente, entonces no se es mentiroso, pero, si dice la verdad

58 Ferrater Mora, Op. Cit. P. 365

59 Cfr. Whitehead, N. y Russell, B. .. *Principia Mathematica*, Cambridge. Cambridge University Press 1910-13, Vol. 1. P. 37.

60 Véase Ferrater Mora idem.

sobre si miente, entonces sí se es mentiroso, en otras palabras, la afirmación *estoy mintiendo* es verdadera, sólo si no lo es.

La solución más conocida de la paradoja semántica es la ofrecida por Pablo de Venecia (1429)<sup>61</sup> que de hecho supone, al igual que la solución de los *tipos lógicos* ofrecida por Russell, distinguir dos niveles en el manejo de las palabras: *lenguaje* y *metalenguaje*, es decir, dos niveles de significación que no se contraponen. "Las paradojas quedan eliminadas cuando (si nos referimos a paradojas sobre la verdad tales como la que dice: *miento*) consideramos que 'es verdadero' o 'es falso' no pertenecen al mismo lenguaje en el cual está inscrito "*miento*", sino al metalenguaje de este lenguaje..."<sup>62</sup>.

➔ **Paradojas psicológicas** se ubican en el campo de interés de la pragmática, dado que, a diferencia de las paradojas lógicas y semánticas, estas suponen una comunicación contradictoria entre personas, que interactúan en planos de relación complementaria. Tal contradicción consiste en una indicación o instrucción dada a la persona subordinada que debe ser obedecida, pero para obedecerla habrá que desobedecerla, pues en sí misma supone una antinomia.

Para ejemplificar algunas paradojas que se presentan frecuentemente en el ámbito de la interacción humana cotidiana, debe considerarse el hecho de que en una relación complementaria, la persona que está en la posición superior le da instrucciones al subordinado(a) que supone la exigencia de una conducta determinada. Así encontramos frases como: *sé espontáneo*. Si la persona subordinada obedece a esta instrucción, entonces no podrá cumplirla, dado que la espontaneidad supone la libre y natural decisión de serlo. Otro ejemplo podría ser la petición a un niño poco sociable: *ten la iniciativa y busca amigos*. Si efectivamente obedece a esa instrucción, entonces la desobedece pues no fue él quien tuvo la iniciativa de conseguir amigos. Podemos observar con estos ejemplos que se piden comportamientos simétricos en condiciones reales de complementariedad, lo cual produce la paradoja.

---

61 Algunos autores como Watzlawick, le atribuyen la solución al mismo Bertrand Russell en *Introduction to Ludwig Wittgenstein, "tractatus Logico – Philosophicus*. New York: Humanities Press, 1951. Donde sugiere que el lenguaje tiene una estructura tal que contiene una jerarquía de lenguajes en sí misma. Más tarde Carnap, entre otros desarrollaron esta idea en lo que hoy conocemos como teoría de los niveles del lenguaje, donde se establecen el nivel más bajo del lenguaje referido a los objetos y el nivel alto, el lenguaje que refiere al lenguaje de los objetos, nombrado metalenguaje.

62 Íbidem. P 366.

La Teoría de la comunicación humana desarrolla ampliamente el tema de las paradojas, dado que son la base misma de la comprensión de las perturbaciones en la comunicación. Watzlawick dedica especial interés a la paradoja pragmática, pues entenderla supone entender distintos grados de conflicto; de hecho, constituye el núcleo de la problemática de la comunicación humana. Si bien es cierto que las paradojas en general son frecuentes y tienen una presencia cotidiana en las relaciones humanas, sin que por ello enfermen a las personas, también es cierto que la afectación al comportamiento y de hecho a la salud mental de los comunicantes por las paradojas pragmáticas, se produce bajo ciertas condiciones particulares que habría que aclarar.

1) Debe haber entre los comunicantes una ineludible **relación complementaria**, esto es, de superioridad e inferioridad, sea por motivos y determinaciones objetivas como en el caso de la madre- hijo, maestro-alumno, médico-paciente, jefe-empleado, etc., o por circunstancias meramente psicoafectivas, donde intervienen aspectos de la identidad de las personas, la autoestima, la seguridad-inseguridad, etc.

2) En el contexto y sólo en el contexto de esta relación complementaria, surge de una comunicación que supone orientar o **dirigir a la persona subordinada**.

3) **Una instrucción paradójica**, es decir, indicación u orden que para ser obedecida se tenga qué desobedecer. Debido a que en sí misma o en relación con su contexto, contiene una contradicción; la esencia de la paradoja pragmática se encuentra en este aspecto, en consecuencia si "el mensaje es paradójico, cualquier reacción frente a él dentro del marco establecido por el mensaje debe ser igualmente paradójico. Es imposible comportarse de manera congruente y lógica dentro de un contexto incongruente e ilógico"<sup>63</sup>.

### **¿Cómo resolver la paradoja pragmática?**

Como bien lo ha señalado Watzlawick es imposible escapar de la paradoja dentro del contexto, interacción o ambiente de la *complementariedad*, por lo tanto, se desprende de este razonamiento que la única manera de resolver la paradoja es saliéndose del contexto mencionado. Podríamos hacer una analogía con las soluciones propuestas para las paradojas lógicas y semánticas que proponen establecer dos niveles para el razonamiento y el lenguaje respectivamente.

---

63 Watzlawick ... op. cit. P. 181.

Para la paradoja pragmática también discernimos dos niveles de la comunicación: 1) el mensaje de primer nivel, donde se sitúa la primera categoría de las señales referidas por Bateson, 2) el metamensaje que contiene las señales de la categoría dos y 3) la clasificación y discernimiento del mensaje y el metamensaje. Aquí está la tercera categoría de las señales a identificar.

Por lo tanto, la forma en que un sujeto atrapado en una situación de doble vínculo o paradójico, pueda salirse del mismo sería en principio, dirigiéndose fuera del contexto de complementariedad para ubicarse en un punto desde el que pueda observar (discernir, clasificar) la contradicción entre mensaje y metamensaje. Salirse de él para *cuestionar y aclarar la instrucción paradójica*.

Es pertinente aclarar que estamos refiriéndonos al contexto particular de la escuela donde suponemos que las relaciones complementarias están compuestas por profesores-alumnos y en un contexto más amplio y abstracto por institución-sujetos. En este espacio el grado de involucramiento y la formalidad que impone la institución, permite a los sujetos mantener las condiciones y los recursos mínimos necesarios para poder salirse de los contextos de doble vínculo en los que puedan haber caído. No así en los espacios familiares, cuyo conflicto suele ser más complejo y difícil de tratar.

## CAPÍTULO 2

### LA HETEROGENEIDAD LINGÜÍSTICA Y SUS EFECTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR.

#### 2.1. LENGUAJE Y COTIDIANIDAD ESCOLAR:

En este capítulo incursionaremos en el ámbito de la hipercodificación y la comunicación paradójica tal y como han sido percibidas en la presente indagación en la institución escolar, así mismo, analizaremos las repercusiones de estos fenómenos comunicativos en los procesos de aprendizaje escolar. Dedicaremos también un punto específico para exponer algunos desarrollos indispensables en torno al tema del aprendizaje.

En el entendido de que el conocimiento es un proceso que resulta de la participación activa y dialéctica entre el sujeto y el objeto, en la Escuela este, debe ser un proceso constructivo donde, el maestro y el alumno participen activa y dialécticamente sobre objetos (que en este contexto son los

participen activa y dialécticamente sobre objetos (que en este contexto son los contenidos curriculares especificados en el programa escolar), buscando delinear en el estudiante los conocimientos, los valores, las actitudes, las habilidades y los hábitos que le constituyan una formación intelectual.

Es pertinente reiterar que en el ámbito educativo formal que nosotros conocemos, el proceso de construcción de los conocimientos se apoya formal y prioritariamente en el vínculo verbal, es decir, en la interacción y contacto interpersonal que permite el lenguaje oral<sup>64</sup>, fundamentalmente en la transmisión de información, más que en su intercambio.

Este vínculo oral o lingüístico que se establece cotidianamente en el salón de clases es determinado, modificado y hasta deformado por "un complejo de condicionamientos materiales, económicos, biológicos, físicos"<sup>65</sup> y psico-afectivos llamado por Umberto Eco *circunstancia*, la cual "se presenta como un conjunto de la realidad que condiciona la selección de códigos y subcódigos con su propia presencia"<sup>66</sup>. La *circunstancia*, en sí misma, induce la recepción e interpretación de lenguajes. Un mensaje puede ser decodificado de diferentes maneras y con significados de igual variedad, dependiendo en buena parte de la circunstancia.

El lenguaje cotidiano en el aula no escapa a esta determinación. Está cruzado como ya especificamos, por múltiples factores de carácter circunstancial, que producen una estructura dinámica de comunicación, y participación cotidiana; es decir, un complejo de interacciones verbales asustanciales, asistemáticas y desarticuladas, que se presentan habitualmente en el aula o en los aspectos de la vida escolar que ha quedado instituido a lo largo del proceso educativo formal. La estructura producida por el lenguaje determina comportamientos y actitudes en la clase, y genera un carácter de periodicidad de los códigos y sub-códigos, es decir impone patrones y pautas y le es propia la convergencia de estructuras de significación múltiples.

A esto último es a lo que hemos llamado *Heterogeneidad lingüística* y con este nombre presentamos la idea central de este capítulo: **La heterogeneidad cognitiva y cultural que prevalece entre los protagonistas del proceso educativo escolar (docentes y alumnos y directivos**

---

64. Sin embargo hemos de aclarar que con esta afirmación no estamos descartando la presencia e influencia de otros tipos de lenguaje en la interacción maestro-alumno, de los que se harían cargo otros enfoques investigativos, como por ejemplo la paralingüística con el paralenguaje, la cinésica, etc. Véase al respecto a Umberto Eco en "La estructura ausente" op. cit. ps. 13-24.

65. *Ibidem* p. 149.

66. *Ídem*.



institucionales) se expresa en el establecimiento de una **comunicación defectuosa**, debido a la existencia y confluencia de múltiples códigos y sub-códigos lingüísticos que obstaculizan y/o impiden la construcción de conocimientos académicos. En otras palabras: en el salón de clases existen estructuras de significación y de pensamiento diferentes y a menudo hasta opuestas, que corresponden a los desarrollos culturales de los que cada sujeto es producto y en los cuales se inserta. En consecuencia es posible afirmar que el sujeto que estudia, posee esquemas de significación y de pensamiento que se distinguen y habitualmente se oponen a las del docente, así como las que subyacen al programa escolar.

Aún cuando ya lo habíamos expuesto, es pertinente recordar que la heterogeneidad lingüística responde entonces a que *"todas las formas de comunicación funcionan como emisión de mensajes basados en códigos subyacentes*. (Estos códigos son en realidad la suma de nociones con que cuenta el hablante), que a su vez constituyen aquella suma de competencias individuales que forman el código como convención colectiva... Es pues, un retículo complejo de sub-códigos diversos... que puede cambiar en el tiempo y en el espacio"<sup>67</sup>. En este sentido, en el aula escolar se entrecruzan múltiples códigos y sub-códigos con los que los sujetos decodifican el mensaje desde distintas reglas, convenciones culturales y referentes cognitivos igualmente distintos, pero también desde diferentes estructuras de personalidad.

Los diversos significados que confluyen en el salón de clases, mediante la convivencia cotidiana de los sujetos que pertenecen al grupo escolar, están determinados por la dimensión cultural en que cada sujeto esta inserto, en el entendido de que la dimensión cultural supone y es representativa del conjunto de determinaciones socioeconómicas, de las que el sujeto es producto. Por lo tanto, aún cuando el grupo escolar comparta y tenga en común el mismo sistema de significados generales como es el idioma, sabemos que las diversas instancias (familia, comunidad, escuela, lugares donde pasa el tiempo libre, medios de comunicación masiva, etc.) que entretejen la vida cotidiana del sujeto durante su historia personal y social, le han dotado de significados particulares, también identificados en este estudio como subcódigos.

Con base en Eco, puede afirmarse que el lenguaje que estos sujetos utilizan para comunicarse entre sí, contiene significados cuyos referentes casi siempre son entidades abstractas o convenciones culturales. El autor referido afirma:

---

67 Ibidem... ps. 15 y 141-143

*Desde el punto de vista semiótico (el significado de un término) no puede ser otra cosa que una unidad cultural... Reconocer la presencia de estas unidades culturales (que más tarde serán los significados que el código hace corresponder con el sistema de los significantes), equivale a entender el lenguaje como fenómeno social<sup>68</sup>.*

Esta es sin duda una verdad indiscutible. El lenguaje es un fenómeno social, no sólo porque los significados, la gramática, la sintaxis son convenciones culturales, sino porque es el instrumento socializador por excelencia.

Con el aprendizaje del lenguaje no sólo se adquiere la habilidad o capacidad de interacción verbal, sino -prioritariamente- toda una serie de esquemas de comportamiento, una concepción del mundo, una valoración de él; se aprenden en consecuencia actitudes y actuaciones que intervienen importantemente en los éxitos o los fracasos intelectuales. Son precisamente estos aprendizajes los que Bateson denomina *deuteroaprendizaje* o *aprendizaje de segundo nivel*. De ahí el papel destacado que le otorgamos en este estudio a la *pragmática de la comunicación* que incluye en su ámbito de interés a los sujetos que se comunican.

La inserción sociocultural del individuo es decisiva en su desarrollo intelectual, dado que determina su grado y nivel de competencia o habilidad lingüística, es decir, del contexto cultural de su entorno familiar y social dependerá, el desempeño y habilidad que muestre el sujeto en la escuela. En este sentido Primero Rivás desarrolla un concepto muy explicativo como elemento determinante de la personalidad, vinculando a la inserción del sujeto a una *primera, segunda o tercera generación de intelectuales*. Este autor afirma que cuando se pertenece a la primera generación de intelectuales se carece del "*capital intelectual* (y simbólico en general) para realizar adecuadamente el trabajo académico"<sup>69</sup> que exige formalmente la institución escolar. Esto se relaciona estrechamente con los argumentos anteriores acerca de los significados como unidades culturales (cubcódigos), con los que cada sujeto participa en el salón de clase. Visto desde el enfoque de Primero Rivás y su tesis generacional, quiere decir que cada sujeto inicia y continua su proceso de escolarización con una *dote* o, como él le llama, con *un capital intelectual* (conjunto de significados) que es directamente proporcional al número de generaciones de intelectuales que hayan habido en la familia que le tocó en suerte. Si el sujeto es primera generación de intelectuales, deberá

---

68 Ibidem ... ps. 82-83.

69 Emergencia de la Pedagogía de lo cotidiano, op cit. Ps.69 y 93.

esforzarse más que los que pertenecen a una tercera o cuarta generación de intelectuales, pues la "herencia" recibida a lo largo de sus distintos desarrollos individuales distingue y determina los *recursos para el aprendizaje* con los que cuenta cada uno para apropiarse el conocimiento. Así entonces, el lenguaje particular que maneja cada individuo expresa los recursos o *capital intelectual* con que cuenta.

El sociolingüista Basil Bernstein<sup>70</sup> ofrece una definición general de códigos poniendo de relieve los significados, las realizaciones y los contextos. Él señala: *el código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes*<sup>71</sup>. Sostiene que existen en el lenguaje dos códigos: uno, amplio o elaborado propio de las clases medias; otro restringido o simple con el que se comunican las clases obreras. Los niños de la clase media pueden usar sin dificultad los dos códigos con un rango de reflexión amplio. Los niños de clase obrera, cuyo código es restringido, tienen reducidas alternativas sintácticas que corresponden a una gramática simple.

Según Bernstein el rendimiento escolar está condicionado por la utilización de estos códigos; Los niños con códigos amplios tienen más posibilidades de tener éxito en la escuela, mientras que los niños con códigos restringidos, cuyo pensamiento se corresponde con el lenguaje, tienden o se dirigen hacia el fracaso escolar<sup>72</sup>.

En oposición a este autor, sobre todo en la distinción contundente que hace entre clase media y clase obrera con sus respectivos códigos que

---

<sup>70</sup> Bernstein es un sociólogo contemporáneo que aporta uno de los más importantes esfuerzos por esclarecer la relación entre el poder, las relaciones sociales (y sus principios de comunicación) y las formas de conciencia. Mediante las formas especializadas de transmisión en el proceso de reproducción cultural de estas relaciones.

Su tesis central desarrollada durante más de 25 años, se centra tanto en la naturaleza, como en los procesos de transmisión cultural y en papel que juega en estos procesos el lenguaje en los contextos de producción y reproducción, como el trabajo, la familia y la educación, considerando a esta última como la instancia que se constituye en el dispositivo de control, reproducción y cambio, configurado por la estructura social. Véase Bernstein, B. "Clasificación y Enmarcación del conocimiento", en *Revista Colombiana de Educación* # 15, 1985, ps. 7-22 y 47-73.

<sup>71</sup> Bernstein, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*, España, Ediciones Morata, © 1990, 3ª ed. 1997, p. 107.

<sup>72</sup> Basil, Bernstein, Sociólogo, pedagogo y reconocido investigador inglés. Véase su artículo "Códigos amplios y restringidos: Sus orígenes sociales y algunas consecuencias" en J. Garvin y Y. Lastra de Suárez (eds). *Antología de estudios de Ethnolingüística y Sociolingüística*. (Lecturas universitarias 20), México, UNAM, 1974.

supone el concepto de *deficiencia cultural*, William Labov<sup>73</sup> realiza un vasto trabajo de campo para destacar el papel determinante del contexto, para explicar que un sujeto se desempeña diferencialmente dependiendo del contexto en donde se encuentre.

William Labov aporta el concepto de *diferencia cultural* para explicar la, marcada diferenciación entre el desempeño de un tipo de población en comparación con otro, tomando como punto de partida el contexto social actual (más que histórico), es decir, su entorno cultural actual. Labov se enfoca en el estudio de grupos, analiza a la colectividad más que al individuo y encuentra que el contexto social en el que se enmarca esa colectividad determina los alcances de su desempeño como comunidad. Por lo tanto la *diferencia cultural* aplicada a los sectores marginados, explica características socioeconómicas (y de desarrollo) que en estos grupos son generalmente inferiores frente a la de comunidades no marginadas.

Esta tesis también es apoyada por Elsa Rodríguez Rojo quien afirma que: "*El contexto en el que la interacción social se da, influye en el uso que se hace del habla, por lo cual, es necesario hacer investigación entre las diversas formas como se expresa el niño y el adulto en diferentes contextos*"<sup>74</sup> La autora asocia el uso del lenguaje con el rendimiento escolar señalando que las limitaciones del habla son "barreras socio-lingüísticas" y destaca al lenguaje como uno de los factores más significativos en el fracaso escolar.

Labov por su parte, considera que las diferencias lingüísticas entre clases no explican suficientemente el bajo rendimiento escolar, especialmente el analfabetismo de los niños negros. Demuestra que el hecho que los niños de clases marginadas utilicen un lenguaje reducido en la escuela, responde más al contexto escolar en el que se presenta esta situación que a algún factor relacionado con deficiencias producidas por el origen social.

Como resultado de sus investigaciones concluye que:

⇒ *El inglés utilizado por los negros es capaz de un argumento sofisticado, lógico y conceptual.*

⇒ *Que el inglés no estandarizado es desvirtuado en las escuelas.*

---

73 William Labov, Investigador y profesor de lingüística en la Universidad de Pennsylvania E.U.A. Ha realizado investigaciones con población negra en Harlem, Nueva York. Véase Labov W., *The study of lenguaje in the social context*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1975.

74 Rodríguez Rojo Elsa. "Lenguaje y educación" en *Perfiles educativos*. CISE-UNAM No. 34, 1986 p. 19.

- ≡ *Que el lenguaje tiene una naturaleza social.*
- ≡ *Que los seres humanos le dan un significado a las situaciones que viven, las cuales dependen del contexto e interacción social.*
- ≡ *Que los investigadores utilizan índices dudosos para evaluar la habilidad lingüística, pasando por alto el contexto social.*<sup>75</sup>

Así entonces, aportaciones como las de Umberto Eco en semiótica, Bateson y Watzlawick en comunicación, Basil Bernstein y William Labov en sociolingüística, y Primero Rivas en filosofía de la educación, coinciden al señalar, tanto la naturaleza social y cultural del lenguaje, como la relación entre el origen sociocultural del individuo y su lenguaje cotidiano, independientemente de los matices explicativos aportados.

El lenguaje es contextual, diferenciado y situacional. Esta tesis, coherente con el enfoque interaccional de Bateson, indica cómo, las manifestaciones lingüísticas de un sujeto son diferentes dependiendo de la situación concreta y la circunstancia específica en que se desenvuelve; con lo que podemos aseverar, que habitualmente se usa un lenguaje para la familia, otro para los amigos, uno más para el trabajo y otro, casi siempre el más reducido, para el salón de clases.

En nuestras observaciones en el salón de clases hemos podido confirmar la tesis anterior (como lo hicieron Bernstein a nivel social y Labov a nivel circunstancial). En el espacio escolar del aula el lenguaje del alumno (su léxico) es muy reducido o quizá muy simple; sus patrones lingüísticos no ensamblan con los del maestro y menos con los que subyacen al programa escolar con sus correspondientes apoyos bibliográficos. El estudiante regular presenta limitaciones importantes, tanto en su lenguaje oral, como escrito y esto, entre otros factores, lo dirigen habitualmente a lo que llamo *el patrón del fracaso escolar*.<sup>76</sup>

---

75 Idem...

76 En un trabajo anterior he desarrollado un concepto amplio de fracaso escolar, en el que se incluyen, la reprobación, la deserción y otras manifestaciones, como el desinterés y la apatía, pero lo que se destaca fundamentalmente es el no aprendizaje de los contenidos escolares. El estudiante se encuentra en un patrón de fracaso escolar cuando no esta construyendo o incorporando activamente su propio conocimiento. Véase Ornelas H. Ana. Influencia de la familia en el fracaso escolar del adolescente. Tesis de Lic. México, UPN, U. Ajusco, 1987. En especial la 3ª. Parte: "El adolescente y la escuela", ps. 91-113.

## 2.2.- ¿QUÉ PASA ESPECIFICAMENTE CON EL APRENDIZAJE?

Hemos dicho reiteradamente que la escuela está enfrentando serias dificultades para conseguir que los sujetos bajo su responsabilidad construyan los conocimientos que se requieren para coadyuvar al desarrollo de su personalidad e integrarse productivamente a la sociedad<sup>77</sup>. En esta noble pretensión aparecen entre otros, dos grandes y fundamentales categorías: *la producción de conocimiento* (de la que ya hemos expuesto nuestros criterios básicos en el capítulo uno) y *el aprendizaje*. Surgen entonces las preguntas ¿Cuál es la diferencia entre aprendizaje y construcción de conocimiento?, ¿cómo y en qué contextos interactúan uno con otro?

En esta parte centraremos nuestra atención en el aprendizaje y sólo al final retomaremos la construcción de conocimiento para responder a ellas.

En principio señalaremos que el aprendizaje es una capacidad inherente al ser humano, que se da independientemente de los distintos contextos en que se encuentre, así como de la intencionalidad que se tenga. El aprendizaje forma parte y le da contenido al desarrollo humano; sin aprendizaje no habría desarrollo y sin desarrollo no habría aprendizaje.

El aprendizaje permite al ser humano incorporarse como tal en su grupo social. Esta capacidad hace posible su educación, entendida en el sentido amplio en que Primero Rivas la define: como *apropiación*, considerando que *"el ser humano tiene que hacer suyo el mundo de la objetividad para existir como tal"*<sup>78</sup>. En este sentido, el aprendizaje es la capacidad inherente al ser humano que le permite la apropiación de la objetividad para integrarse y actuar en ella y con ella.

Esta concepción de aprendizaje implica un sentido de continuidad y permanencia, interdependiente de los distintos contextos sociales del sujeto. Así, encontramos una amplia gama, clasificación y/o tipos de aprendizajes que están determinados por el contexto y actividades diversas que determina la dimensión social donde se encuentre. Por ejemplo: aprendizaje familiar, escolar, laboral, etc.

El aprendizaje escolar, cuyas particularidades igualmente están determinadas por el contexto, supone en primer lugar un aprendizaje intencionado, en segundo lugar está impulsado y organizado por un currículum, enmarcado en parámetros formales y sistemáticos. La

---

77 Véase al respecto la bibliografía ya citada en la página 5 de esta exposición.  
78 *Emergencia de la Pedagogía de lo cotidiano*, op cit. Ps.29.

Investigación encabezada por Primero Rivas sobre este tópico, denominada *Hipótesis para una teoría del aprendizaje cotidiano*, presenta interesantes resultados<sup>79</sup>. La idea de este autor consiste en que el aprendizaje es el resultado final de diversos factores que se entrecruzan y/o “fusionan”. Para comprender mejor este fenómeno en su contexto escolar, ofrece, como él mismo lo aclara, una hipótesis de gran extensión que incorpora siete grupos de variables donde incluye distintos personajes y aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula.

Estas variables contienen a su vez sus propias dinámicas y determinaciones específicas que en sí mismas, constituyen un entramado de elementos que confluyen en el contexto escolar cotidiano, de las cuales sólo citaremos las más relevantes para efectos de nuestro estudio:

➤ **El profesor**

- ☐ Formación académica
- ☐ Interés en su práctica profesional
- ☐ Conciencia del papel social que encarna
- ☐ Situación personal

➤ **Los estudiantes**

- ☐ Procedencia social
- ☐ Situación política en la que se inserta dentro del grupo escolar
- ☐ Motivación del grupo
- ☐ Recepción de los diversos maestros que intervienen en el grupo
- ☐ Proceso de aprendizaje promedio en el grupo.

➤ **El programa**

- ☐ Estructura didáctica
- ☐ Estructura lógica de sus contenidos
- ☐ Estructura de implementación

➤ **El espacio**

- ☐ Ubicación geográfica del aula (rural o urbana).
- ☐ Ubicación geopolítica del aula (nacional, estatal provincia, matutino, vespertino)
- ☐ Características arquitectónicas
- ☐ Tipo de mobiliario dentro del salón
- ☐ Adecuación climática del salón

---

79 Op. Cit. Ps. 51 - 75

➤ **La administración institucional**

- ☐ Infraestructura académica, Infraestructura física
- ☐ Gestión académica (política, planeación y evaluación educativa)
- ☐ Estructura de los grupos de poder en la institución

➤ **La ideología**

- ☐ Prevalencia del pensamiento cotidiano
- ☐ Peso e interés por el conocimiento científico
- ☐ Intervención del Folklore

➤ **La familia**

- ☐ Nivel socioeconómico y cultural de la familia de los estudiantes
- ☐ Dinámica cotidiana que favorece o no el desempeño escolar.

En lo concerniente al aprendizaje en su contexto social y cultural, es pertinente señalar que se presenta como un proceso permanente y generalmente imperceptible para la conciencia del ser humano, dado que lo vive como una cualidad natural e innata; sencillamente va por ahí aprendiendo, sin reflexionar sobre ello, conformando una personalidad, adecuándose a distintas situaciones, integrándose a distintos grupos e interactuando con ellos. En esta dimensión y perspectiva de aprendizaje, Gregory Bateson reflexiona las formas como los seres humanos aprendemos e introyectamos determinados tipos de pensamiento. Este autor parte del concepto de *pensamiento instrumental* aportado por Margaret Mead, y su cuestionamiento sobre cómo se aprende a pensar de ese modo. Mead sugirió una respuesta al considerar que los seres humanos, al aprender aspectos específicos y/o localizados aprendemos también otros "contenidos" que tienen que ver con el contexto y los "patrones de respuesta". Ella los nombró *hábitos de pensamiento dirigidos hacia los medios o los fines*<sup>80</sup>. Con base en esta idea, en el contexto de la organización social Bateson pregunta: ¿Cómo se aprenden estos dos tipos de pensamiento? y responde:

*En la manipulación social nuestras herramientas son personas, y las personas aprenden y adquieren hábitos que son mucho más sutiles y penetrantes que los trucos que el autor del plan les enseña. Con la mejor intención del mundo, puede adiestrar a los niños para que espíen a sus padres con el objeto de erradicar alguna tendencia perjudicial para el éxito de su plan, pero como los niños son personas, harán algo más que aprender ese simple truco:*

---

80 Véase a Bateson Gregory en *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Argentina, Ediciones Lohlé-Lumen, ©1972, 1998. P. 188.



***incorporarán esta experiencia a su filosofía total de la vida, y ésta teñirá toda sus actitudes futuras ante la autoridad. Cada vez que se encuentren con cierto tipo de contexto, tenderán a verlo como estructurado sobre un patrón familiar anterior.*** (Las negritas son mías). [Continúa diciendo]: “Nos encontramos, al parecer, frente a un tipo de hábito que es un subproducto del proceso de aprendizaje... en la crianza y educación de los niños tenemos que tratar de inculcarles una especie de hábito-subproducto, muy diferente del que hemos adquirido y que diariamente reforzamos en nosotros en nuestros contactos con la ciencia, la política, los diarios, etc.”<sup>81</sup>.

Afirma que la ciencia puede brindarnos algo que se asemeja a un mapa que considere una lista *pensada* de hábitos posibles (y deseables), que establezca “de qué manera cada uno de estos hábitos está sistemáticamente relacionado con los otros”<sup>82</sup>. Esto nos brindaría la clasificación de hábitos que de hecho conformarían el *mapa*.

A modo de ilustración, Bateson nos expone los *aprendizajes* que se consiguen en un laboratorio de psicología: después de habersele aplicado los experimentos en repetidas ocasiones o las *pruebas*, el sujeto, dice Bateson, se convierte en un mejor sujeto, dado que ***“aprende a prender”***. No sólo resuelve los problemas que el experimentador le propone, (instancia de aprendizaje simple), sino además de ello, adquiere más y más habilidad en la resolución de problemas”<sup>83</sup>.

Con base en referentes de la Gestalt, Bateson afirma que “el sujeto está aprendiendo a orientarse en ciertos tipos de contexto, o que está adquiriendo comprensión profunda (*insight*) del contexto de resolución de problemas. (...) [en sus propios términos], el sujeto ha adquirido un hábito de buscar contextos y secuencias de determinado tipo con preferencia a otros, un hábito de *puntuar*”<sup>84</sup>. Partiendo de lo anterior Bateson distingue dentro de todo *aprendizaje continuado* el **protoaprendizaje** que incluiría el *aprendizaje simple*, aprendizaje memorístico (yo agregaría, el aprendizaje intencionado o bajo una dirección, también incluiría el aprendizaje formal o sistematizado) y el **deuteroaprendizaje**, que refiere todos aquellos aprendizajes contextuales, ambientales, actitudinales etc, que acompañan al protoaprendizaje; este último como producto del aprendizaje que aparece como subaprendizaje, pero que queda en la mente del niño como experiencia que *puntúa y/o estructura* su

81 Ibidem, p. 191 y 192

82 Ibidem p. 193

83 Ibidem, p. 194

84 Ídem.

pensamiento (patrón de pensamiento). Es justamente lo que Bateson y Mead llaman *hábitos o estilos de pensamiento*.

"Es obvio que en el curso de la educación humana esos hábitos se adquieren de maneras muy diversas... [considerando] individuos reales que tienen complejos patrones emocionales de relación con otros individuos. En ese mundo real, el individuo será llevado a adquirir o rechazar hábitos aperceptivos por los fenómenos muy complejos del ejemplo personal, tono de voz, hostilidad, amor, etc... patrones contratantes que están implícitos y explícitos en las diversas culturas del mundo..."<sup>85</sup>. Por lo tanto, estamos ante una concepción de aprendizaje que en nuestros propios términos, supondría un proceso total y continuo que a su vez se compone de, al menos, dos niveles: el nivel que llamaremos *uno* y el nivel *dos*.

En aprendizaje de primer nivel estarían todos aquellos saberes, más o menos visibles, tangibles, que habitualmente pasan por la conciencia como aprender a caminar, aprender el lenguaje, aprender a leer y escribir, aprender a usar los cubiertos, habilidades varias como andar en bicicleta, manejar un coche, etc..

El aprendizaje de segundo nivel sería todo aquello que acompaña y rodea al aprendizaje de primer nivel, como las formas y circunstancias en las que aprendió a leer y escribir. Pudo haber sido en un positivo ambiente psicoafectivo o quizá en un ambiente autoritario y represivo. En este sentido el niño aprendió la lecto-escritura, pero con ello también aprendió el comportamiento y/o la actitud de quien lo enseñó, el contexto y la circunstancia de tal forma que él responderá de maneras similares en condiciones similares. En fin, este aprendizaje de segundo nivel es el que destaca Bateson y creemos que es el más importante en la formación de la persona, dado que ya con ello estructurando un carácter, una forma de ser, un patrón de pensamiento y de comportamiento.

Sobra decir que para este autor, el aprendizaje será pensado siempre desde el enfoque interaccional y, en consecuencia, en relación con el contexto. De hecho, en su teoría del aprendizaje, Bateson propone una jerarquía aún más amplia de los aprendizajes surgida de su búsqueda de explicaciones sobre cómo se forma el carácter del individuo, específicamente se preguntaba ¿cómo es que los individuos son modificados por los contactos con su entorno?<sup>86</sup>.

---

85 Ibidem, p. 198.

86 Wittezaele y García consideran que las tesis más importantes de su teoría del aprendizaje. Bateson las presenta en una publicación de 1942 con el título de *La naturaleza y el pensamiento*. Véase *La Escuela de Palo Alto...* op. cit. P. 123.

Pero antes de exponer la jerarquía que ofrece habrá que conocer lo que este autor entiende por aprendizaje. Para Bateson aprendizaje es *aumento de la redundancia*. Para ofrecer una organización más compleja de este fenómeno, niega que el aprendizaje se reduzca únicamente a la acumulación cuantitativa o aumento lineal de nuevos conocimiento o habilidades. El aumento de la redundancia, es decir, los fenómenos de generalización, de comprensión repentina, los cambios de costumbre y de actitud, etc. que conforman el fenómeno del aprendizaje, están determinados y son generados gracias a la comunicación. Es la comunicación el medio de establecer la redundancia: "La esencia y la razón de ser de la comunicación es la creación de la redundancia, de la significación, del modelo, de lo previsible, de la información y/o de la reducción al azar mediante la *restricción*"<sup>87</sup>. Bateson considera que existen cuatro niveles de aprendizaje:

**Aprendizaje de nivel 0:** El más simple, el más inmediato, el que no requiere prácticamente esfuerzo; donde los efectos de un estímulo externo son estereotipados. Bateson afirma que este nivel de aprendizaje no comprende la posibilidad del ensayo y error, dado que los resultados no crean la posibilidad de mejorar la actuación futura del individuo frente al mismo estímulo. "Es la simple repetición de una información procedente de un acontecimiento exterior, de un modo tal que un acontecimiento análogo que se produzca en un momento posterior (y apropiado) transmitirá la misma información: [lo que ejemplifica con una reacción como esta] por el toque de sirena de la fábrica yo sé que son las doce"<sup>88</sup>.

**Aprendizaje de nivel 1:** También denominado por Bateson *protoaprendizaje*. Es lo que hemos identificado como aprendizajes directos, intencionados, sistematizados, etc. Es el nivel de aprendizaje que han estudiado y experimentado los conductistas y/o asociacionistas. Enmarca las posibles respuestas que se puedan desprender en una situación de aprendizaje, en un contexto específico. Consideramos que este tipo o nivel de aprendizaje se diferencia de los otros por el grado de intencionalidad en el cambio de respuesta, o en la adquisición de habilidades. A estos aspectos, Bateson los identifica como elementos esenciales y afirma que "son los elementos que determinan el contexto de una situación de aprendizaje los indicadores que permiten señalar el carácter de similitud entre las diferentes situaciones. Estos indicadores de contexto señalan que, si se realiza un comportamiento específico, seguirá una recompensa. Esto implica por otra parte una premisa importante de los fenómenos de comunicación: la

---

87 Ídem.

88 Íbidem. P. 124.

experiencia que tenemos de nuestra relación con nuestro entorno está segmentada, puntuada en subsecuencias o en contextos que podemos comparar o diferenciar. (...) en el aprendizaje de nivel 1, el individuo se encuentra al principio en una situación que permite una gran diversidad de conductas, y después, poco a poco, por una serie de ensayos consecutivos, corregirá sus *errores* y acabará por dar un cierto tipo de respuesta con una probabilidad mucho mayor<sup>89</sup>.

**Aprendizaje de nivel 2:** Como lo indicamos, también es denominado *deuteroaprendizaje*, es el tipo de aprendizaje que hemos referido preferentemente, dado que constituye la piedra angular en la formación de la personalidad. Abarca los procesos a través de los cuales se alcanzan los aprendizajes de nivel 1. Supone aquellos procesos por los que se van construyendo esquemas de comportamiento, una concepción o interpretación del mundo, una valoración del mismo.

En el aprendizaje de segundo nivel se aprenden en consecuencia, actitudes y actuaciones que intervienen importantemente en los éxitos o los fracasos intelectuales. El cambio producido por este nivel puede situarse como una transformación en los hábitos de aprendizaje. Para ilustrarlo Bateson señala que "El deuteroaprendizaje es la adquisición de características como el 'fatalismo', la 'dependencia', el 'voyerismo', la 'astucia', el 'cinismo', 'una personalidad pasiva-agresiva', el 'desapego', la 'confianza' etc. [Para entender mejor este nivel de aprendizaje, Bateson lo ilustra examinando la naturaleza del crimen y afirma que] nosotros actuamos como si pudiese suprimirse el crimen castigando ciertos aspectos de lo que consideramos acciones criminales, como si el crimen fuera el nombre de un cierto tipo de acto. Pero el vocablo *crimen*... designa más exactamente un modo de organizar actos: es pues muy poco probable que castigando actos se resuelva el crimen"<sup>90</sup>, cuando éste es el resultado de un modo de concebir e interpretar determinada realidad, es decir, de actuar en un contexto específico a partir de un patrón de pensamiento.

**Aprendizaje de nivel 3:** Es el aprendizaje probablemente más complejo y por ello menos común, ubica al individuo en lo trascendente, es decir, más allá de las formas habituales del pensar y el actuar, llevándolo a una modificación profunda del sí mismo con el entorno o del concepto del sí mismo. Bateson considera que este nivel de aprendizaje ofrece experiencias a ciertos místicos u otras personas fuera de lo común "... con este nivel de aprendizaje Bateson toca cuestiones fundamentales de naturaleza humana, a saber, la

---

89 *Ibidem*. P. 125.

90 *Ibidem*. P. 126 y 127.

lucha perpetua entre, por una parte, el deseo de seguridad, el miedo a la novedad, la voluntad de sacar lecciones de la experiencia pasada a fin de poder prepararse mejor para afrontar los cambios continuos de nuestra relación con el mundo... La hipótesis de este tercer nivel constituye, en cierto modo, la esperanza de la superación, de la trascendencia de toda rigidez de nuestro sistema de pensamiento, la perspectiva de una relación con el mundo que pueda ser un descubrimiento permanente"<sup>91</sup>

Lo dicho hasta ahora en cuanto al aprendizaje permite responder a las preguntas antes formuladas: ¿Cuál es la diferencia entre aprendizaje y construcción de conocimiento?, ¿cómo y en qué contextos interactúan uno con otro?.

La diferencia entre aprendizaje y conocimiento es entonces, que el aprendizaje en sí, es una capacidad inherente a la naturaleza humana, que se concreta únicamente en la relación del sujeto con el entorno. Se estructura o jerarquiza a partir de niveles de complejidad. Abarca esferas diversas de la personalidad como lo intelectual y/o racional, pero también la sensible y la afectiva.

El conocimiento constituye el contenido mismo de algunas de esas capacidades, ubicándose únicamente en la dimensión intelectual y racional del ser humano. En otras palabras el conocimiento es ese conjunto de saberes que se adquieren y/o construyen a través del aprendizaje.

De hecho, el aprendizaje es inherente al conocimiento específicamente en el ámbito de lo intelectual. El aprendizaje supone conocimiento y viceversa, no obstante, creemos pertinente señalar, como lo hemos podido mostrar, que no son sinónimos como suele considerarse.

En la escuela el aprendizaje formalmente promovido es el que construye e incorpora nuevos conocimientos. Desde los parámetros desarrollados a partir de la teoría de Bateson, podemos afirmar que el aprendizaje escolar formalmente estructurado en el currículum promueve y busca objetivos, cambios y/o adquisiciones ubicadas el nivel del *protoaprendizaje* o aprendizaje simple. Pero es importante no perder de vista que en este contexto también está presente el aprendizaje profundo, aquel de segundo nivel o *deuteroaprendizaje*, en el que intervienen y se enmarcan todas y cada una de las variables (mencionadas antes) observadas por Primero Rivas. Ellas determinan y constituyen las condiciones que determinan el aprendizaje simple o de primer nivel. Desde esta perspectiva podemos afirmar

---

91 *Ibidem.* Ps. 129 y 130.

### **2.3.- LA EXPRESIÓN DEL DESACUERDO SEMÁNTICO EN EL AULA ESCOLAR.**

Todos sabemos que las materias o cursos que establecen los planes de estudios en las universidades públicas, así como en las privadas se vinculan con los ya muy constituidos campos del conocimiento (la psicología, la historia, la filosofía, etc.). También sabemos que cada uno de estos campos cuenta con un lenguaje específico o especializado, es decir, con un conjunto complejo y vasto de significados básicamente estables que permanecen y nombran su teoría, su práctica y naturalmente el trozo de la realidad que se encargan de comprender y explicar.

Si nos ubicamos por ejemplo en una clase de seminario de investigación e identificamos algunos de los términos más usados (proyecto, método, marco teórico, etc.) podemos constatar (como efectivamente lo hemos hecho) mediante algunas observaciones,<sup>92</sup> que en la práctica escolar regular en ningún momento se establecen, entre docentes y alumnos, acuerdos semánticos de modo explícito; no se unifican colectivamente los significados. El profesor trabaja con el supuesto de que el alumno ya lo sabe o ya lo debería saber y el alumno con el supuesto de que "quizá" ya lo debería saber, por lo que le resulta muy difícil evidenciar su atraso o ignorancia frente a los demás; entonces opta por simular conocimiento y deja que el docente hable.

En esta situación, el alumno, para significar los términos más usados (de hecho cualquier término) recurre normalmente a sus propios referentes o en términos de Eco, a sus propias unidades culturales, diferenciándose de los esquemas referenciales del profesor. Esta situación tiene su máxima expresión cuando el estudiante debe presentar algún producto, tarea escolar, esto es, alguna evidencia de aprendizaje y se descubre con múltiples dificultades o incluso, incapaz de hacerlo, debido a que habitualmente no identifica claramente qué es lo que le están pidiendo, menos aún el procedimiento.

---

92 Se han realizado algunos ejercicios de observación de corte etnográfico en algunos grupos de la U.P.N. (en el sistema a distancia, modalidad semiescolarizada y en el sistema escolarizado unidades 094 y Ajusco respectivamente); seleccionando cualitativamente la muestra más diversificada posible, considerando que a esta institución, ingresan dos tipos de estudiantes: los maestros de carrera (egresados de normales) y los bachilleres (egresados de C.C.H., Vocacionales, Colegios de Bachilleres, Etc.) por lo tanto, constituyen una población mayor de 18 años, formalmente adulta, que supone la capacidad intelectual de comprender la realidad conceptual y genéricamente. Expondremos la información empírica aquí referida en el sig. capítulo.

El fenómeno de la *hipercodificación* no es exclusivo de los alumnos, de hecho, es propio de cualquier grupo humano, aún entre un grupo selecto por sus características académicas como el de profesores e investigadores. Para ilustrar tal afirmación baste con mencionar que quienes habitualmente presentan por escrito proyectos de investigación, manifiestan variaciones semánticas muy notables. Entienden y significan un *proyecto de investigación* de diferente manera, ya que presentan documentos diversos, tanto en la estructura del contenido, como en la cantidad y el tipo de información que ofrecen.

- En estas condiciones, el manejo inadecuado o la inconciencia de la hipercodificación al interior del aula escolar, produce y establece barreras socio-lingüísticas que impiden el conocimiento. En otras palabras, convierten el salón de clases en una "*torre de babel*".

Sobre esto Rodríguez Rojo afirma: "Debido a que las formas y usos del lenguaje son socialmente aprendidos, una persona puede no entender a otra que hable su mismo idioma, si sus supuestos sobre temas apropiados y las funciones sobre el habla son diferentes, como pueden suceder en la escuela, entre un maestro y un alumno de distintos medios sociales y con distinta formación"<sup>93</sup>.

Es pertinente destacar que los exámenes o trabajos escolares son los momentos en los cuales la heterogeneidad lingüística tiene su máxima expresión, pues es ahí donde los alumnos se ven obligados a poner sus pensamientos por escrito, es decir, a manifestar sus propias ideas. Es significativo observar el proceso por el cual, un grupo de estudiantes que asisten a un curso desde el comienzo, comparten el mismo contenido y el mismo profesor, y sin embargo, dan respuestas tan disímiles y hasta opuestas a la misma pregunta o al mismo examen. Rodríguez Rojo ilustra lo anterior con un estudio sobre los exámenes escritos donde se demuestra que: "Existe una desvinculación entre la versión oficial del significado del material de examen y la interpretación que el niño hace de este. Las condiciones que permiten al adulto o al maestro entender el examen... no se hacen explícitas al niño, ni tampoco los maestros o examinadores son conscientes de ello... La percepción errónea que hace el niño de las explicaciones que se le dan le impide contestar bien la prueba... los niños no siempre comparten con el maestro el sentimiento de la lección".<sup>94</sup>

93 Rodríguez Rojo... op. Cit. P. 4.

94 Ibidem... p. 15-16.

La observación cotidiana del comportamiento de un grupo escolar ofrece un amplio abanico de posibilidades de estudio, del cual priorizamos el que tiene que ver con las formas de interacción y comunicación humanas, por su efecto directo, tanto en el proceso educativo (del proceso de enseñanza-aprendizaje), como en el de formación intelectual de los sujetos que estudian. Esto es relevante, pues como lo hemos ido mostrando, la formación intelectual está determinada prioritariamente por los patrones comunicativos e interaccionales cotidianos, en los cuales quedan muchas veces, atrapados los sujetos involucrados, dadas las circunstancias a las cuales ya nos hemos referido y el tiempo de interacción en el espacio convocado.

#### **2.4. UN ACERCAMIENTO A LA COTIDIANIDAD DEL SALÓN DE CLASES**

Para confirmar lo que hemos desarrollado a lo largo de este estudio realizamos un trabajo de campo en el salón de clases universitario, lugar físico donde se establecen los procesos comunicativos que hemos referido, con objeto de tener un acercamiento a la cotidianidad del aula. Para ello hicimos observaciones etnográficas por el lapso de un semestre escolar; dichas observaciones las complementamos con el análisis del *Diario de clases* elaborado por los propios alumnos, más la aplicación de un *examen a libro abierto* sobre un tema visto en clase.

En el contexto de esta investigación el grupo que se eligió, estaba compuesto de treinta estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía, inscritos en el turno matutino de la institución en referencia, la *Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional*. Los criterios que determinaron la elección de este escenario institucional respondieron a motivos de compatibilidad laboral y académica, (esta institución también es nuestro lugar de trabajo); en este sentido se buscó al profesor que mostró mejor disposición para permitir la presencia permanente de uno o dos observadores que además de hacer registros escritos, audio grabaran cada una de las sesiones. La asistencia promedio de alumnos a las sesiones de clase durante el curso es de diecisiete personas.

A continuación expondremos la síntesis de la primera sesión:

##### **Sesión 1:**

- ⇒ Son las ocho horas y los alumnos se encuentran en el pasillo.
- ⇒ El profesor llega apresurado unos minutos después, entrando rápidamente en el salón.



- ⇒ Se ubica de espaldas al pizarrón y de frente al grupo.
- ⇒ Los alumnos pasan detrás de él, mientras se acomodan el profesor observa en silencio.
- ⇒ Algunos estudiantes ya se percataron de su presencia y lo observan con curiosidad.
- ⇒ Cuando han terminado de sentarse en sillas movibles, adecuadas y suficientes, los saluda y se presenta.
- ⇒ El profesor sugiere una dinámica de presentaciones individuales para comenzar a conocer al grupo,
- ⇒ La invitación esta hecha, pero, el grupo, cuyos integrantes se miran interrogantes, queda en silencio.
- ⇒ De pronto se oye una voz que dice: "comiencen de atrás para adelante". No obstante, el silencio continúa.
- ⇒ Finalmente es el profesor quien lo rompe, indicando directamente a la persona que iniciará las presentaciones.
- ⇒ Durante este ejercicio, el ambiente del grupo se relajó, todos se escucharon atentos.
- ⇒ Al término de las presentaciones, cuando les pide preguntas e inquietudes acerca del curso que se inicia, el silencio vuelve a aparecer.
- ⇒ Uno de los alumnos toma la palabra para preguntar: "¿Cómo seremos calificados?".
- ⇒ Así se inicia una discusión que concluye con los acuerdos ya mencionados (en los cuales se establece la exclusión de cualquier forma de trabajo con la que los educandos se sienten presionados).
- ⇒ De este modo la primera clase llegó a su fin.

El profesor, cuyos parámetros pedagógicos se alejan de la didáctica tradicional, buscó relacionarse con sus alumnos en un ambiente más igualitario y democrático al promover en su clase que las decisiones fueran tomadas por los propios estudiantes.

Los primeros acuerdos de grupo consistieron en que no habría control de asistencias, ni de lecturas; tampoco serían sometidos los

estudiantes a los tradicionales exámenes, en la inteligencia de lograr a cambio de ello, la *participación libre y el compromiso personal* de cada uno de los educandos, vía un proceso "real" de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos (hombres y mujeres) eran estudiantes del cuarto semestre de la licenciatura en pedagogía, cuyas edades variaron entre los veinte y los treinta años. La procedencia escolar de los mismos era heterogénea: algunos eran egresados de escuelas normales y otros de diversas escuelas preparatorias y bachilleres en general.

El curso que se iniciaba pertenecía al plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de esta institución llamado de *Filosofía de la educación*. Optamos por exponer por el momento, la descripción breve de la primera sección de trabajo, ya que en ella se hizo el planteamiento inicial de la relación maestro-alumnos; este fue el momento en el que se realizó la primera interacción comunicativa del curso, misma que pautaría todo el proceso que continuó, y dio significado a los patrones comunicativos que posteriormente expondremos.

Desde la perspectiva de la comunicación verbal y no verbal, podemos decir que se pusieron en juego todos los procesos comunicativos que actuarían en este curso, y nos interesa destacar especialmente que en el aspecto verbal los acuerdos entre el profesor y sus alumnos fueron aparentemente claros, pues convinieron verbalmente en rechazar las dinámicas de trabajo tradicionales y aceptaron en consecuencia, asumir una participación "adulta".

Sin embargo, desde este inicio del curso hemos podido percibir una distancia significativa entre el aspecto verbal y el aspecto analógico o relacional de la comunicación establecida, debido a que en este último nivel (recuérdese los silencios persistentes del grupo, así como la directividad que finalmente asume el profesor), lejos de ser coherentes con lo que verbalmente acordaron, establecieron por el contrario, una interacción maestro-alumnos a la usanza de la escuela tradicional (el profesor dirige y los alumnos aceptan pasivamente las indicaciones hechas por el primero). Se observa por la práctica una contradicción entre las intenciones e ideas democráticas promovidas por el profesor al inicio del curso con los procesos interaccionales que finalmente se establecieron en el aula.

El registro de la primera sesión, momento en que se inicia propiamente la interacción escolar, es especialmente importante, dado que en ella se delinearán las *pautas transaccionales* que prevalecerán durante todo el curso. Destacar el peso del inicio de la interacción humana, es de suma

importancia para entender su posterior configuración, pues es en el *planteamiento*, donde se determina la consecución de todo el ulterior proceso. En este contexto es pertinente citar a P. Watzlawick quien afirma que *"la búsqueda de configuraciones constituye la base de toda investigación científica. Cuando hay configuraciones hay significación, una máxima epistemología que también resulta válida para el estudio de la interacción humana"*.<sup>95</sup>

En las observaciones con las cuales ilustramos la problemática comunicativa abordada, encontramos los siguientes patrones de interacción a lo largo del curso:

☐ Los alumnos se distribuyeron en el salón formando habitualmente grupos de amigos, aún cuando eventualmente encontramos personas aisladas.

☐ En esta distribución de espacio es notoria la distancia física que se establece entre el profesor y los alumnos (se observa al profesor al frente del salón y los alumnos en el otro extremo).

☐ El profesor se esfuerza por implementar estrategias novedosas diversas para captar la atención del grupo.

☐ Los alumnos pierden rápidamente la concentración, distraiéndose fácilmente con cualquier cosa o ruido que ocurre, tanto al interior como al exterior del salón.

☐ Una vez que la clase ha comenzado son frecuentes las muestras de cansancio por parte de los alumnos, como bostezos, continuas miradas al reloj, comentarios en voz baja, etc.

☐ El profesor, después de sus exposiciones que normalmente son muy largas, intenta la participación, preguntando sobre las posibles dudas y pidiendo comentarios.

☐ La reacción inmediata de la mayoría de los alumnos es la evasión -(evaden no solo las preguntas e invitaciones a participar, sino también la mirada del profesor).

☐ A lo largo del curso se establecen básicamente dos tipos de interacción verbal: "monólogos" y "diálogos" entre el profesor y dos o tres alumnos (casi siempre los mismos) que habitualmente participan.

---

95 Watzlawick, op. cit., p. 37.

⇒ A las preguntas del profesor casi siempre les siguen los silencios del grupo; la tendencia normal de este último es la de no hacer preguntas ni comentarios, por tanto, aceptan lo que el profesor dice.

⇒ Los contenidos trabajados en cada sesión son usualmente especificados con anterioridad; no obstante, al inicio y durante cada sesión se hace evidente que la gran mayoría no realizó las lecturas, y ningún tipo de trabajo extra-clase relativo al tema propuesto.

⇒ Ante la prevalencia de la situación antes descrita (no estamos implicando con esta frase ni causa ni efecto) el profesor se convierte en el expositor central y único de cada sesión.

⇒ Las pocas participaciones que ofrecen los alumnos normalmente son repuestas a preguntas directas hechas por el profesor.

⇒ Conforme avanzó el curso, se observó una paulatina disminución en la asistencia de los alumnos. El grupo era originalmente de 30 alumnos y la asistencia promedio que observamos fue de 17.

⇒ Otro fenómeno habitual es el ruido producido por los mismos estudiantes (mueven bancas, rompen hojas, murmuran, se ríen en tono bajo, etc.).

⇒ Hay sesiones en las que los alumnos parecen estar escuchando al profesor, no obstante, su participación sigue siendo muy escasa: no hay preguntas, ni comentarios, tampoco lecturas hechas con anterioridad, a excepción de los dos o tres estudiantes que regularmente participan.

⇒ Cuando las sesiones de trabajo llegaban a su fin, las actitudes y el estado de ánimo de los alumnos se modificaba notablemente (dan muestras de alegría).

⇒ Las sesiones comienzan con muy pocos alumnos (en promedio de cinco a siete) y es en el transcurso de la misma que se va integrando el resto de los estudiantes.

### **El Diario de clase.**

Las pautas comunicativas que hemos encontrado al interior de este grupo escolar, cobran mayor sentido si consideramos algunas frases textuales

de un importante instrumento de investigación educativa que fue elaborado por los propios alumnos al término de cada sesión conocido como **Diario de clase**.

El **Diario de clase** es, como su nombre lo indica, el registro de lo que sucede en cada sesión, no obstante, al ser elaborado por los mismos alumnos (quienes no cuentan con entrenamiento en investigación) registraron en él únicamente lo concerniente a temas abordados, tareas por hacer y su cumplimiento, es decir, dejaron de lado una descripción detallada (quizá de corte etnográfica) y rescataron sólo información de avances y reflexiones en torno al programa, de un modo muy similar a las clásicas *minutas* que se elaboran en juntas de trabajo.

Este documento en sí mismo no ofrece gran utilidad para nuestro estudio. Sin embargo, de manera particular y *sui géneris* los alumnos responsables de hacer el registro del día (dado que se lo turnaban en cada sesión) establecieron la costumbre de escribir un comentario "muy personal" sobre la sesión en turno, mismo que en muchas ocasiones ilustraban con algún dibujo de características infantiles. Estos comentarios manifestaban sus estados de ánimo frente a la calidad de la sesión.

Al final del curso nos fue facilitado el Diario de clases, mismo que pudimos analizar detenidamente. Considerando que las expresiones de los alumnos, corresponden a sesiones diferentes y por tanto a personas diversas, seleccionamos al azar el registro de ocho sesiones de clase, de donde se extrajeron igualmente ocho expresiones que sin duda ilustran y confirman nuestra propias observaciones:

**Las frases destacadas son las siguientes:**

- *"Hay una tarea que muy pocos realizan".*
- *"La clase no era lo que el profesor esperaba".*
- *"No faltaron las miradas al reloj y el parpadeo cansado".*
- *"La mayoría de los compañeros siempre llega tarde".*
- *"Otra vez el profesor tuvo que tomar la iniciativa, ya que a ninguno de nosotros nos gusta hacerlo".*
- *"La clase anterior fue muy similar a las clases últimas, hay una especie de rutina".*

→ "Casi nadie participó, con excepción de las personas que casi siempre lo hacen".

→ "Entre mejor se portan los maestros con nosotros, respondemos de la peor manera".

### Examen de libro abierto.

Para complementar y afianzar la información recopilada sobre los procesos de comunicación establecidos durante este curso decidimos considerar un elemento más, aplicando un **"examen de libro abierto"**; cuando el curso había terminado. Este recupera la retroalimentación sobre uno de los contenidos del programa de estudio, elegido al azar, del conjunto de temas abordados en clase.

Se les indicó que podían consultar sus libros y materiales de trabajo; que los resultados no tendrían ningún efecto en su calificación, y que si lo preferían, podían omitir su nombre.

La pregunta formulada fue la siguiente: **"Explica qué es la virtud para Sócrates "**.

- De 25 estudiantes que respondieron a la misma, 16 mencionaron que la virtud para Sócrates **es un don divino**.
- De éstos, cuatro mencionaron que **este "don" se adquiere** y que no es natural; dos afirman que **la virtud es natural e innata** y el reto solo la definen cómo un "don divino".
- De los que no refieren a la virtud como un "don divino", siete afirman que es "algo" innato y cuatro dicen que **es una cualidad adquirida**.
- Ocho señalan que la virtud **es algo que poseen todos los hombres**.
- Dos personas aseguran que **la poseen sólo algunos hombres** y un estudiante sostiene que **le es otorgada a la mayoría de los seres humanos**.
- Finalmente hay cuatro alumnos que no dieron una respuesta, explicando que **Sócrates no dio una definición de virtud** o que es un **concepto complejo y difícil de definir**.

Las frases que aparecen en negritas, presentadas en forma aislada, muestran la diversidad semántica e incluso, las contradicciones, aparentemente inaceptables, si se considera que todos recibieron la misma explicación sobre este tópico e hicieron la misma lectura al respecto, en el contexto escolar en referencia.

Léanse de manera aislada las distintas respuestas a la pregunta:

**¿Qué es la Virtud para Sócrates?.**

- ⇒ “Es un don divino”
- ⇒ “Es un don adquirido”
- ⇒ “Es natural e innato”
- ⇒ “Es una cualidad adquirida”
- ⇒ “Es algo que poseen todos los hombres”.
- ⇒ “Le es otorgada a la mayoría de los seres humanos”.
- ⇒ “Sócrates no dio una definición de virtud”
- ⇒ “Concepto complejo y difícil de definir”

Recuérdese que los *Diálogos de Platón* fueron “supuestamente” leídos en clase y complementados con la *cátedra* dictada por el profesor sobre el mismo tópico. La diversidad de respuestas demuestran fehacientemente desacuerdos cognitivos y semánticos sustanciales entre lo que el profesor pretendió enseñar y lo que percibieron individualmente los alumnos. De hecho, este fenómeno se repitió con cada una de las preguntas del cuestionario aplicado, pues, aún cuando se encuentren eventualmente frases o conceptos similares en varios alumnos, prevalecen respuestas diferentes con significados divergentes a la misma pregunta.

## **2.5. CONCLUSIONES PRELIMINARES DEL CAPITULO II**

El registro de las interacciones y comportamientos cotidianos en el aula, el análisis del *diario de clase*, y los resultados de los *exámenes a libro abierto* nos permiten corroborar la tesis inicial de nuestra investigación, aquella que se refiere la multiplicidad de significados que conviven en el aula acerca de un mismo contenido o término y su repercusión negativa en el aprendizaje.

Como se indicó y a manera de conclusiones preliminares, expondremos los siguientes postulados:

1. El grupo observado expresa una realidad predominante en el nivel de estudios superiores del sistema educativo oficial mexicano.
2. En él encontramos diversas estructuras cognitivas y culturales que diferencian entre sí a sus miembros, los cuales participan con códigos lingüísticos y comunicativos divergentes que interfieren el proceso de enseñanza - aprendizaje que se pretende realizar, y las cuales expresan sub-culturas dentro de una cultura general que se supone o desea homogénea.

3. Se establece con ello un patrón comunicativo en donde las figuras involucradas (maestro-alumno) asumen papeles básicamente complementarios. En esta configuración el profesor desempeña el papel activo-directivo y los alumnos el papel pasivo-secundario.<sup>96</sup>

4. Las redundancias observadas en las interacciones del grupo escolar nos informan de una disfuncionalidad del sistema establecido, pues lejos de alcanzar el conocimiento y las actitudes críticas y reflexivas que se explicitan en los objetivos del programa, e incluso en las expresadas por el profesor, cuando retira todas las formas de control para conseguir el compromiso personal de cada estudiante, se han producido actitudes apáticas y de creciente desinterés.

5. Los alumnos manifiestan un patrón de conducta y un claro pensamiento instrumental que sin duda, se ha ido estableciendo a lo largo de todo su proceso escolar, esto es, como producto de un sistema que destaca los fines y los resultados como lo más importante, restándole importancia a la calidad de los procesos, esto es, los medios. Van a la escuela por la calificación – acreditación y no por el conocimiento – aprendizaje.

6. La secuencia de intercambios establecida entre el maestro y los alumnos que produjo esta *disfuncionalidad*, tiene un carácter *circular*, debido a que la conducta de uno responde al comportamiento de los otros y viceversa (el profesor se convierte en el único expositor porque los alumnos no participan y tampoco hacen las lecturas y éstos no leen porque el profesor les expone dichas lecturas en clase, lo cual es más "cómodo"; el profesor es activo, los alumnos son pasivos y así sucesivamente. Lo que determina el fenómeno que destacamos, es tanto el origen (el planteamiento hecho en la primera sesión), como el patrón establecido en el desarrollo del curso<sup>97</sup>.

La convergencia de lenguajes en el aula, tal como la hemos descrito, es un fenómeno propio de sociedades como la nuestra, en donde la educación formal es accesible a una parte importante de la población (al menos bajo el supuesto aquel de la "igualdad de oportunidades" o el de "educación para todos"). El efecto inmediato de esta manifestación de la enseñanza es la marcada heterogeneidad cultural y cognitiva de la población estudiantil en todos los niveles de escolaridad de la educación pública.

El salón de clases universitario es un receptáculo de lo que pasa fuera de él; es el espacio donde se puede corroborar tangiblemente la

---

96 Véase a Watzlawick, Paul, Op. Cit. ,ps.68-70.

97 *Ibidem*... ps. 52, 55.



diversidad cultural y cognitiva de los sujetos que estudian. En el *aprender a aprender* o el *deuteroaprendizaje*, en el mejor de los casos, el alumno aprende diversos y múltiples conocimientos, las más de las veces desarticulados y aislados unos de otros, pero también aprende los patrones de comportamiento de sus compañeros, de sus profesores, de la institución en su conjunto. Aprende el compromiso y el esfuerzo, si lo vive, o la apatía e irresponsabilidad, quizá la mediocridad de los sujetos de su entorno. Aprende a estudiar para crecer y desarrollarse o a cumplir mecánicamente con las tareas y prepararse para los exámenes. Generalmente aprenden las claves y las técnicas que les permiten avanzar fácilmente y sin esfuerzos, ni compromisos con su escolaridad.

En ello vemos la presencia de dos mentalidades diferentes y opuestas, que sin duda han sido aprendidas a través de los largos procesos que caracterizan al deuteroaprendizaje:

1) la *racionalidad instrumental*, desafortunadamente la predominante en nuestra institución escolar, que se enfoca únicamente hacia los fines inmediatos de un modo utilitario, sin importar el cómo, el proceso o el hacia dónde en el largo plazo y

2) la *racionalidad sustancial*, centrada fundamentalmente en los procesos y en la calidad de los mismos. Esta última se asocia con una mentalidad que reconoce el peso de la historia, la integración de los conocimientos, la unicidad del sujeto con su entorno y la relevancia científica de la formación escolar.

La presencia de la heterogeneidad semántica, de la *hipercodificación* y el peso determinante del deuteroaprendizaje (que en nuestro contexto escolar suele tener tintes más negativos que positivos), crean en el salón de clases un ambiente que obstaculiza y distorsiona los procesos comunicativos.

A nivel didáctico podemos concluir, citando una afirmación de Mercedes Creel, que tanto el docente, como las autoridades institucionales, deben considerar que

*No existen recetas elaboradas para mejorar la comunicación en el aula —cada salón de clases constituye un microcosmos sujeto a múltiples determinaciones que guían su rumbo—, pero sí existen aspectos que el docente debe tomar en consideración para mejorar el proceso de interacción y comunicación que establece con sus alumnos... uno de estos... es la comprensión de la matriz cultural*

*que poseen sus alumnos, con los códigos, lenguajes y saberes específicos*<sup>98</sup>.

Si el profesor toma en cuenta la tesis previa, deberá ser consciente del planteamiento comunicativo que realice con sus alumnos, para fincar el proceso de enseñanza-aprendizaje en acuerdos semánticos iniciales y continuos al comienzo de cada curso de cada unidad y de cada tema, de modo tal que se implemente un lenguaje lo más homogéneo posible, donde el significado de los términos se apoye en unidades culturales comunes, compartidas grupalmente. Pero también deberá estar consciente de los factores de su propia persona, desempeño, actitudes y comportamiento, etc. que participan del deuteroprendizaje de sus alumnos. Es decir, aquellos mensajes enviados con su comunicación no verbal, con los que generalmente se plantea a sí mismo como el "superior", el que "sabe", el que "dirige" y el que "decide". Debe buscar la coherencia entre sus expectativas y peticiones explícitas frente al grupo y la totalidad de su actuación.

Es pertinente reiterar que el fenómeno de la heterogeneidad lingüística no es en sí mismo, un defecto o factor negativo que inevitablemente conlleva la comunicación perturbada, es sencillamente, una realidad actuante en cualquier espacio de convivencia humana, de la que habrá que estar consciente y disponernos a manejarla de una manera creativa, para lograr implementar patrones de comunicación (interacción) eficaz y en consecuencia facilitar la construcción del *conocimiento escolar* y de ser posible *conocimiento científico*. Si esto pudiera lograrse se evitaría la instauración de una comunicación defectuosa, potenciadora de una comunicación que hemos denominado *esquizoide* como veremos en el capítulo siguiente.

### CAPÍTULO 3

#### LA COMUNICACIÓN: PROMOTORA U OBSTÁCULO PARA EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

##### 3.1. LA COMUNICACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN HUMANA.

El título elegido para este capítulo sugiere un lugar preponderante para la comunicación en cuanto instauración de procesos de interacción humana en diversos contextos. La Teoría de la Pragmática de la Comunicación Humana otorga a la comunicación responsabilidad capital, no sólo en la calidad

---

98 Charles Creel, Mercedes. "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en *Perfiles Educativos*, CISE, UNAM, No. 1988, p. 46.

de los procesos de interacción, sino en la formación de la personalidad de los individuos, es decir, en la estructuración de una personalidad sana o patológica.

La comunicación desde la perspectiva del enfoque interaccional de Bateson es estudiada desde tres ángulos interdisciplinarios: la biología, la antropología y la psiquiatría. Incorpora conceptos pertenecientes originalmente al campo de la cibernética como *información, redundancia y codificación*. Bateson considera que la comunicación humana, e incluye con cierta indecisión a la animal, "contiene una jerarquía de niveles de abstracción: la comunicación verbal puede operar —y de hecho siempre ha operado— en varios niveles de abstracción opuestos que se sitúan siguiendo dos direcciones..."<sup>99</sup>: la que hace referencia en nuestros términos al significante donde el objetivo es el lenguaje, y otra que se dirige al significado, donde la atención se centra en el contenido de ese lenguaje. Bateson le llama a estos dos niveles respectivamente: metalingüísticos y metacomunicativos.

La metalingüística supone la reflexión y análisis de las formas del lenguaje, de las palabras y del cómo se estructuran los contenidos; en términos de la semiótica es la sintaxis la disciplina que tendría como función la tarea metalingüística. La metacomunicación por su parte, consiste en pensar y reflexionar sobre los contenidos y los significados de las palabras usadas. Con base en lo señalado por Bateson, la metacomunicación sería una función propia de la semántica, pero también de la pragmática, disciplinas que dan cuenta de significados y sus efectos en los comunicantes respectivamente.

Para el enfoque interaccional la comunicación representa una elección en un contexto de múltiples alternativas, de donde se desprende que el mensaje sólo tiene significado en el conjunto.

Recordemos que en la década de los 50s el enfoque comunicativo se planteó como la gran alternativa al estudio y tratamiento de problemas mentales que preocupaban a los especialistas de la época. Enfermedades como la psicosis o la esquizofrenia eran tratadas sin éxito desde los enfoques predominantes. Con la teoría de la "doble coacción" se da un replanteamiento de las enfermedades mentales y comienzan a ser estudiadas desde el ángulo de los procesos comunicativos en los que han estado insertados los sujetos. La teoría de la doble coacción se centra en la interacción comunicativa en el marco de una relación complementaria, específicamente en el intercambio de mensajes y en la dificultad de clasificar esos mensajes en los niveles lógicos que les corresponden.

---

99 *Ibidem...* P. 101.

En esta época la esquizofrenia era uno de los fenómenos que más preocupaban a la psiquiatría norteamericana. Cuando Bateson enfocó sus estudios a la comunicación en los esquizofrénicos a partir de su teoría de la doble coacción, recibió apoyo económico de la Macy Foundation por dos años más. En sus investigaciones ofrecía dos planteamientos: las dificultades que presentan los esquizofrénicos en discriminar entre *realidad* y *fantasma*, y las dificultades en utilizar señales no verbales o implícitas, llamadas *indicadores de realidad* o *señales que precisan el modo*. Por esta época (1955) Bateson y su grupo de investigadores<sup>100</sup>, ya contaban con suficientes elementos para ofrecer una primera hipótesis acerca de la etiología de las psicosis. En ella afirman que "la base de una psicosis puede establecerse si el niño tiene una madre que, a la vez, lo castiga por ciertos actos y lo castiga también cuando muestra que ha aprendido que a sus actos les seguirá un castigo.... La descripción más completa de esta época incluye la idea según la cual, cuando una persona comunica a otra unos mensajes de niveles diferentes, que se califican el uno al otro y que están en conflicto, la persona que recibe el mensaje se encuentra en una situación tal que no puede responder a ellos sin violar una u otra de las órdenes, estando pues siempre en el error. La situación es tanto más intolerable porque la víctima no puede ni huir de la situación, ni hacer comentarios sobre sus dificultades"<sup>101</sup>.

Como ya se dijo, en 1956 publican el primer artículo llamado *Hacia una teoría de la esquizofrenia*, donde exponen seis condiciones necesarias para que aparezca una situación de doble coacción:

- 1) *dos personas o más (víctima y coaccionante),*
- 2) *Una experiencia repetitiva*
- 3) *Una orden negativa primaria,*
- 4) *Una orden secundaria que entra en conflicto con la primera pero a un nivel más abstracto y que, como la primera, es sancionada con castigos o señales que ponen en peligro la supervivencia (transmitida a menudo de manera difusa y por medios no verbales).*
- 5) *Una orden negativa terciaria que impide a la víctima escapar de la situación (esta tercera orden no siempre se da de manera separada, frecuentemente se coexiste integrada a las dos anteriores) y*
- 6) *No es necesario que se reúnan todos los componentes anteriores, una vez que la víctima ha aprendido a estructurar su mundo a partir de los esquemas de doble coacción (esto es que cualquier parte de la*

100 Grupo de investigadores que trabajaron en el *proyecto Bateson*. Véase el subtítulo "De la Semiótica a la Teoría de la comunicación humana", en el capítulo 1, donde hacemos una breve referencia al proceso de constitución de este equipo de investigadores.

101 *La Escuela de Palo Alto...* op. cit. P. 167, 168 y 169.

secuencia, puede producir en la víctima una reacción de rabia o pánico o expresarse incluso bajo la forma de alucinaciones auditivas)

Witzeaele y García indican que "Otra hipótesis formulada por el grupo es que cualquier individuo que se encuentre ante una situación de doble coacción verá derrumbarse su capacidad de discriminar entre unos tipos lógicos diferentes. Partiendo de ahí, el equipo de investigación considera que el comportamiento del esquizofrénico no debería ser considerado como un caso muy alejado del comportamiento de las personas llamadas 'normales'. Los contextos en los que surgen situaciones de doble coacción son, si no corrientes, al menos vividos en un momento u otro por todo ser humano [La publicación de estos resultados causó gran revuelo en los medios de la psicoterapia pues] era la primera vez que se afirmaba que la esquizofrenia podía ser considerada como un fenómeno comunicativo y que era el producto de las relaciones familiares"<sup>102</sup>.

Bajo los parámetros de las investigaciones de Bateson, la comunicación adquiere pues, un lugar relevante en la comprensión de diversos fenómenos del comportamiento humano. Es importante destacar el argumento de que el comportamiento de un esquizofrénico no debería ser considerado como un fenómeno muy alejado del comportamiento de personas "normales", dado que las situaciones de doble vínculo o paradójicas se viven habitualmente en contextos diversos al familiar. La diferencia entre unos y otros contextos estriba en el grado del impacto o repercusiones del "doble vínculo" sobre algún aspecto de la subjetividad de quienes están subordinados al mismo. La afectación puede dañar además de la salud mental, muchas otras áreas de la personalidad como por ejemplo: capacidades cognitivas, de pensamiento de razonamiento, etc.

Primero Rivas nos habla de *patologías del pensamiento* reconociendo que son producto de una mala formación personal, manifestada por la incapacidad de organizar lógicamente el pensamiento. Este autor señala: "El pensar es una actividad [idealmente] autónoma que se distingue por su intelectualización, su a-sensibilidad, su rigor y su formalización y que, cuando está regido por alguna o algunas de las patologías indicadas, se entremezcla indiferenciadamente con la sensibilidad y la acción dando resultados...deplorables (...) El pensamiento se enferma cual se trastoca la sensibilidad (y la acción)..."<sup>103</sup>. Al argumento de este autor, nosotros agregaríamos que las patologías del pensamiento, al igual que las de la

102 Ibidem... ps. 170, 171 y 172.

103 Véase "Del pensar, como primer momento del trabajo intelectual" en Revista *Correo del Maestro*, año 4, número 39, agosto 1999. P. 39.

sensibilidad son producidas en gran parte por los procesos de comunicación perturbada a los que ha sido sometido el sujeto a lo largo de su desarrollo. Esto quiere decir que cuando en el crecimiento y desarrollo de un individuo predominan, por períodos largos de tiempo, interacciones comunicativas caracterizadas por el doble vínculo, este individuo crece con lesiones (a veces severas) en sus capacidades de pensar (entender y comprender racionalmente al mundo) y de sentir (estructuración, primero sensoria-perceptiva y luego afectiva y emotiva). En consecuencia, el sujeto en referencia, enfrentará en su vida cotidiana adulta, dificultades permanentes para relacionarse con los demás y actuar eficazmente en su entorno.

Milton Erickson, en el contexto de la terapia familiar, le otorgaba a la comunicación una importancia fundamental. Afirmaba que:

*La comunicación interpersonal puede ser un factor determinante de formas, incluso aberrantes, de comportamiento. «Todo comportamiento es claramente dependiente de (y formado por) la comunicación»*

*La comunicación es compleja y poderosa y hay que tener en cuenta esta complejidad para explicar sus efectos sobre el comportamiento*<sup>104</sup>.

Bateson dice: "somos producto de un proceso comunicacional, modificado y condicionado de distintas maneras por el impacto del ambiente"<sup>105</sup>. Con esta frase refrendamos lo dicho al inicio de este apartado: la comunicación tiene una importancia capital en la calidad de los procesos interactivos humanos; agregaríamos que la comunicación puede ser considerada fuente de salud o de enfermedad mental (en contextos familiares) y cognitiva (en contextos escolares).

### **3.2. EL SALÓN DE CLASES ANALIZADO DESDE LA "PRAGMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN"**

La perspectiva teórica desde la cual estamos estudiando la interacción maestro-alumno, nos conduce en este apartado a la necesidad de considerar algunos principios básicos de la comunicación humana, desarrollados desde el enfoque teórico que nos cobija: la *pragmática de la comunicación*, que hemos retomado de Watzlawick, que como se sabe es miembro de la Escuela de Palo Alto.

---

104 Ibidem. P. 223.

105 *Pasos hacia una ecología de la mente...op. cit.* P.260.

Estos principios o propiedades de la comunicación constituyen nuestro punto de apoyo en el análisis de la descripción que ofrecimos antes. Por esta razón comenzaremos este apartado exponiendo lo que Watzlawick llama "Axiomas exploratorios de la comunicación"<sup>106</sup>.

#### Axioma 1

##### ***"No es posible no comunicarse"***

En esta propiedad se encierra un concepto indebatible en el contexto de las relaciones humanas y específicamente de la interacción interpersonal. Parte de la idea de que toda conducta es comunicación y toda comunicación produce una conducta, "actividad o inactividad, palabras o silencio tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y por ende, también comunican".<sup>107</sup>

En el contexto escolar que analizamos, esta propiedad es especialmente significativa; los alumnos y el profesor establecen una interacción fundamentalmente comunicativa en la que intercambian continuamente múltiples mensajes; éstos no son sólo transmitidos y recibidos mediante palabras, sino también a través de acciones, y por supuesto, omisiones. Con esta afirmación estamos considerando que es mensaje tanto lo que se dice de manera consciente, como inconsciente, es decir, todo lo que se pretende comunicar y se hace intencionalmente, y aquello que se comunica sin haber tenido la intención de hacerlo.

En el caso del grupo escolar observado, no hay duda de que el intercambio de mensajes fue permanente, durante el periodo de tiempo que duró el curso (independientemente de que los mensajes emitidos hayan sido diferentes a los mensajes recibidos. No estamos considerando ahora el nivel de entendimiento entre los comunicantes) por el simple hecho de que aún cuando los sujetos de estudio no hayan participado o respondido a las preguntas del maestro, de cualquier modo estaban comunicándose.

Los silencios, las actitudes evasivas, el llegar regularmente tarde a clase, las inasistencias, los ruidos producidos con las hojas de papel, con bancas, son conductas que implican una comunicación y éste es justamente el dilema del educando apático o poco participativo, que al intentar no

---

106 Ibidem... ps. 52, 55.

107 Ibidem... p. 50.

comunicarse, de hecho se está comunicando a través de su propia conducta y con ello emitiendo diversos mensajes sobre su desinterés por la clase.

En el contexto escolar, el mensaje emitido por este tipo de expresiones, debe ser traducido o decodificado con base en las circunstancias específicas, tanto del grupo, como de los alumnos, dado que sabemos que el lenguaje y la comunicación en general son contextuales. Por ello el profesor en turno, debe tener la habilidad de interpretación de este tipo de conductas y examinar en consecuencia qué es lo que está fallando.

Luego entonces, en un primer nivel de análisis, a partir del primer axioma de la comunicación podemos concluir que en el salón de clases, como de hecho en cualquier espacio interpersonal, no es posible no comunicarse, pues cualquier conducta comunica, sea consciente o inconsciente y éstas, necesariamente tienen efectos en las conductas de los demás.

#### Axioma 2

***"Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo clasifica al primero y es por ende una metacomunicación".<sup>108</sup>***

Este axioma supone al menos dos dimensiones presentes en toda comunicación humana: la primera, la más visible por su inmediatez, es la del contenido, que identifica el mensaje explícito, el contenido mismo de la intencionalidad de la comunicación. La segunda es la dimensión relacional, aspecto habitualmente subterráneo, que coexiste en toda comunicación paralela al aspecto del contenido. El aspecto relacional toca el comportamiento de los individuos desde la perspectiva de la psicología de los sujetos comunicantes, es decir, supone que todo individuo en interacción con otro, pone en juego características de personalidad como la autoestima, el auto-concepto, incluso elementos de identidad, de seguridad personal o de la manera como se visualiza a sí mismo frente a los demás. El axioma afirma que la parte relacional determina la calidad, forma y características del contenido.

Bateson pudo mostrar que los mensajes incluyen siempre dos aspectos: uno donde se encuentra un 'informe' y otro donde se ubica una 'orden'; informe en el sentido de que contiene una *diferencia* y orden en el sentido de que estimula una *reacción*. En este sentido podría decirse que la sola percepción implica una acción y por tanto, una respuesta. "Todo mensaje

---

108 Ibidem... p. 56.



contribuye a la definición de la relación entre los dos interlocutores: 'designa el modo como debe entenderse el mensaje, y por tanto, a fin de cuentas, la relación entre los dos miembros' así pues [el mensaje] es metacomunicativo"<sup>109</sup>. Este principio es sumamente esclarecedor y explicativo de un fenómeno habitualmente presente en la relación maestro-alumno: *la predeterminación de pautas de comportamiento* ("roles", papeles o actuaciones) negativas y estereotipadas. Debido, probablemente, al mito que afirma que el profesor es el que "sabe" y por ende el que "enseña", consecuentemente él impone la forma de trabajo, la didáctica a seguir, la forma de evaluación y finalmente decide la calificación o descalificación del alumno en el curso.

Cuando se inicia propiamente una relación objetivamente complementaria como es la relación maestro-alumno (salvo algunas excepciones que tienen qué ver con contextos escolares particulares minoritarios, cuya población estudiantil frecuentemente pertenece a niveles socioeconómicos superiores a los de los profesores), encontramos que desde los primeros contactos interpersonales, el alumno se plantea frente al profesor como subordinado, como inferior, como el que no sabe, etc. y viceversa, el profesor asume frente a sus estudiantes, una "pose" que le hace cumplir con un modelo predeterminado, (las más de las veces asumido inconscientemente) donde él es la figura superior. Esto es lo que identificamos como *predeterminación de pautas de comportamiento*.

En el caso específico del grupo que observamos, es interesante recordar que al inicio del curso establecieron acuerdos explícitos, con la iniciativa del profesor, para rechazar precisamente esas pautas tradicionales, frecuentemente plagadas de mecanismos de control sobre los estudiantes. No obstante el peso de los modelos predeterminados del comportamiento, insertados en los aspectos relacionales de las interacciones comunicativas, rebasaron las voluntades, las conciencias y las buenas intenciones, para finalmente, imponerse en la cotidianidad escolar. La pregunta obligada es: ¿Cómo se generó esta situación contradictoria?

El "axioma 2" que recién mencionamos puede darnos, si no una respuesta completa, sí una buena explicación parcial. Toda comunicación (dada en interacciones personales) contiene dos aspectos, uno de información y otro relacional. Watzlawick afirma que simultáneamente a la comunicación verbal se produce un "conjunto fluido y multifacético (de conductas) tonal, postural, contextual"<sup>110</sup> que clasifica, determina o incluso puede contradecir el

109 *La Escuela de Palo Alto...* op. cit. P 118.

110 *Ibidem...* p. 50.

significado del primer aspecto significativo verbal. Así, en los procesos de comunicación defectuosos suelen enviarse dos mensajes diferentes de una misma comunicación, uno en el aspecto del contenido y otro en el aspecto relacional. Hagamos entonces un análisis más preciso de lo que ocurrió en el grupo que observamos para acercarnos a una mejor comprensión.

Recordemos la breve descripción que hicimos de la primera sesión del curso, pues a la luz de este segundo axioma, cobra mayor sentido cada suceso ocurrido en el salón de clases que ocupa nuestro análisis:

1º. El profesor llega apresurado al salón ubicándose de pie, directamente al frente del grupo, lugar que, se supone, le corresponde, con una actitud seria y el rostro levantado, lo que le da un "aire" de superioridad; observa al grupo, esperando que terminen de acomodarse. Nos detenemos aquí porque es evidente que aún antes de decir nada verbalmente, el profesor está enviando ya, toda una serie de comunicaciones (entiéndase mensajes) vinculadas con el aspecto relacional y analógico. Por ejemplo, cuando entra apresurado y se ubica directamente frente al grupo, por ese solo hecho los alumnos, sin presentaciones formales, han comprendido el mensaje e identificado quién es el "profesor".

El esperar a que los alumnos se acomoden con una actitud seria, también es un mensaje que los estudiantes reciben y que produce en ellos la conducta de ubicarse apresuradamente, guardando silencio, pues han comprendido que la clase va a comenzar.

2º. El profesor saluda y se presenta. Inmediatamente sugiere que el resto de la gente también haga lo mismo, con lo cual nos da más elementos para este análisis. Veamos: la primera comunicación verbal del profesor permite comprender con notables evidencias los aspectos informativos (o de contenido) y relacionales (o de metacomunicación) de sus mensajes. El primero indica la actividad inmediata que va a realizar el grupo; el segundo sugiere que lo primero es una orden y quien deberá acatarla son los alumnos, pues quien la emite es el profesor. Esta última comunicación es la instrucción acerca de los datos que contiene el primer aspecto informativo.

Si esa misma información la hubiese dado cualquiera de los alumnos en ausencia del profesor, el aspecto relacional sería radicalmente distinto al de una orden; quizá hubiese sido considerada una simple invitación que el resto del grupo hubiese podido rechazar o aceptar o incluso, tal vez, hubieran significado la indicación como una broma. Pero lo real en la situación objetivamente acontecida fue que ninguna persona del grupo pudo elegir si hacía o no su presentación; sencillamente el aspecto relacional indicaba que lo

dicho no era broma, ni una invitación opcional: en verdad era simplemente una orden que se debía cumplir tal como el profesor lo indicaba.

Quizá una buena explicación (parcial) de lo que ocurrió en el grupo observado, esté dada por ese conjunto de modos de conducta *multifacético, fluido, tonal, postural y contextual*, inherentes a la comunicación verbal que hemos destacado, el cual, por añadidura las más de las veces, no pasa por la conciencia de los comunicantes, pero sí determina el tipo de relación establecida entre ellos.

Aún cuando el análisis se centra en un salón de clases universitario, creemos tener suficientes elementos experienciales y testimoniales que permiten afirmar que este fenómeno es propio y cotidiano de la institución escolar en general. En la cotidianidad escolar se observan contradicciones de fondo entre los aspectos de la comunicación referidos al *contenido* y al factor *relacional*.

Aun más, esta situación desafortunada no es exclusiva de la interacción maestro-alumno, la encontramos también en otros ámbitos escolares como el de la estructura académica, en la cual, se expresa a través de elementos objetivos como, planes de estudio, programas escolares, programas de actualización docente, políticas educativas, etc. En estos contextos se establecen comunicaciones formales ubicadas en el aspecto del lenguaje verbal o de contenido, que distan mucho de ser congruentes con la realidad cotidiana escolar, que identificamos con el aspecto relacional de la comunicación. Creemos que las comunicaciones que se emitieron al interior de nuestro grupo escolar fueron esencialmente contradictorias entre sus aspectos de contenido y relacionales. El aspecto relacional determinó y rebasó a las primeras, es decir, los acuerdos verbales fueron superados por las pautas de interacción tradicionales entre maestros y alumnos, quedando sólo en los buenos deseos aquéllos intentos iniciales de participación y compromiso personal que pretendieron relaciones más igualitarias y comunicativas entre profesor y alumnos.

### Axioma 3

**"La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes"<sup>111</sup>.**

---

111 Op. cit. P. 50.

El concepto base de este axioma (*puntuación de secuencias*) lo hemos usado desde el comienzo de la exposición que ofrecemos y nos parece especialmente relevante para la comprensión y el análisis de los procesos de interacción que se establecen en nuestro grupo muestra. Puntuar un fenómeno significa tomar la totalidad de la interacción y dividirla en *secuencias interaccionales* buscando con ello tanto las causas, como los efectos de dicho fenómeno.

La *puntuación de secuencia de hechos* encierra el significado de otros, quizás más usados comúnmente, como el de "patrón", "pauta", "redundancia" o "estructura" y ha sido acuñado por Bateson y los especialistas de Palo Alto para nombrar la manera como se organiza la conducta de los sujetos en una interacción prolongada, a partir de la disposición o actitud que expresan analógicamente. Al respecto Bateson señala lo siguiente:

*"...Es indudable que en una secuencia prolongada de intercambio, los organismos participantes - especialmente si se trata de personas- de hecho puntúan la secuencia de modo que uno de ellos o el otro tiene iniciativa, predominio, dependencia, etc. Es decir, establecen entre ellos patrones de intercambio (acerca de los cuales pueden o no estar de acuerdo) y dichos patrones constituyen de hecho reglas de contingencia con respecto al intercambio de (conductas)"<sup>112</sup>.*

Para los que estudiamos algunos aspectos de comunicación e interacción humana, esta propiedad es de carácter imprescindible, pues hoy por hoy constituye, primero el objeto y luego el punto de apoyo no sólo para la comprensión, sino para el tratamiento y/o intervención, en los mismos procesos de interacción que se estudian.

Sabemos que en el contexto psicoterapéutico, el terapeuta familiar inicia habitualmente sus observaciones, buscando la puntuación, las configuraciones de la o de las relaciones que están en juego; estas configuraciones o patrones de relación (perturbadas) le permiten tener una visión global del "juego" o dinámica interaccional en el que están atrapados los comunicantes. Así mismo, le proporciona información viable sobre el punto de partida de su propia intervención.

La puntuación de secuencias de comunicación, una vez localizada, se convierte en la guía del observador. Así entonces, en nuestro grupo muestra se encontraron situaciones diversas que operaron a lo largo de todo el

---

112 Bateson, Gregory Jackson, Don. "Some varieties of pathogenic Organization" en David Mck. Riach, Ed., Disorders of communication, Vol. 42, Research Publications, Association for Research in Nervous and Mental Disease, 1964, p. 284.

curso, pero esta heterogeneidad correspondió únicamente al aspecto del contenido de la comunicación, en cuanto es evidente que desde el principio se estableció una sola estructura, es decir, una puntuación de secuencia de hechos básica, que tanto alumnos como maestro, instituyeron y respetaron en la marcha de su interacción, independientemente de que hayan sido conscientes o no de ello.

Las secuencias interaccionales del grupo observado, se ilustran con toda claridad en las expresiones escritas en el diario de clase por los mismos estudiantes (presentadas con anterioridad). Las exponemos a continuación, dada la pertinencia de las mismas para fundamentar nuestro actual argumento:

- *"Hay una tarea que muy pocos realizan".*
- *"La clase no era lo que el profesor esperaba".*
- *"No faltaron las miradas al reloj y el parpadeo cansado".*
- *"La mayoría de los compañeros siempre llega tarde".*
- *"Otra vez el profesor tuvo que tomar la iniciativa, ya que a ninguno de nosotros nos gusta hacerlo".*
- *"La clase anterior fue muy similar a las clases últimas, hay una especie de rutina".*
- *"Casi nadie participó, con excepción de las personas que casi siempre lo hacen".*
- *"Entre mejor se portan los maestros con nosotros, respondemos de la peor manera".*

En este contexto la puntuación sería la siguiente:

- ↳ Los alumnos siempre llegan tarde.
- ↳ Casi nadie hace la lectura.
- ↳ Casi nadie participa.
- ↳ Casi nadie hace la tarea.
- ↳ Los alumnos están esperando y deseando que la clase se acabe.
- ↳ El profesor siempre toma la iniciativa.

Si la totalidad del fenómeno lo compone un curso semestral, tomamos metafóricamente esa totalidad y comenzamos a *dividirla* en todas esas *puntuaciones*, mediante la identificación de todas las conductas repetitivas, tanto de los estudiantes, como del profesor, pero especialmente de la interacción entre ambos. En el caso de este grupo las conductas que redundaron durante todo el curso (por cierto, completamente opuestas a las esperadas por los mismos involucrados al comienzo) hacen evidente *el fracaso escolar* a varios niveles y desde varias perspectivas: por un lado, el fracaso del curso en cuestión, dado que no se lograron los objetivos del mismo y al final los estudiantes no vieron incrementado su capital intelectual, como tampoco cualificaron su desarrollo y formación personal; por otro lado, el profesor, desde su perspectiva pedagógica, no consiguió el interés, ni el compromiso de sus estudiantes al quitar las habituales medidas de control, tanto de asistencia, como de lecturas y tareas.

Vemos entonces una clara expresión de fracaso escolar, no de las personas individuales, sino de la interacción entre ambas, interacción estructurada en un contexto específico, el escolar, cuya razón de ser no se está cumpliendo.

#### Axioma 4

***"Los seres humanos se comunican, tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa, pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones"*<sup>113</sup>.**

El concepto de *comunicación digital* lo explica Watzlawick a partir de la idea de *arbitrariedad* y lo argumenta mediante la acción humana de establecer dígitos (sean letras o números) para nombrar o identificar a los objetos que nombran y/o identifican. Afirma que *"Las palabras son signos arbitrarios que se manejan de acuerdo con la sintaxis lógica del lenguaje... En última instancia se trata sólo de una convención semántica del lenguaje... y fuera de tal convención no existe otra correlación entre ninguna palabra y la cosa que representa..."*<sup>114</sup>.

113 Watzlawick, Paul. Op. Cit. P. 68.

114 Ibidem...P. 62.

Así la comunicación digital es identificada en este enfoque como el lenguaje de las palabras, poseedor de una estructura lógica y sintáctica muy compleja y, como dice Watzlawick en su axioma, *muy poderosa*. No obstante, por el hecho mismo de que es una convención, dado su carácter arbitrario, tiene una importante limitación concretada en el campo de las relaciones humanas, especialmente cuando el lenguaje de las palabras se da en la cotidianidad de las interacciones personales. Esta falla se ubica a nivel de los significados intercambiados, pues suele ocurrir, por ejemplo, que en una conversación entre dos o más comunicantes, se esté operando con significados diferentes a pesar de un aparente entendimiento. En otras palabras: El mensaje digital que recibe el receptor suele no ser precisamente el mismo que envía el emisor.

Como es el caso del grupo escolar observado, cuando se trató el tema de "*La virtud de Sócrates*", recuérdese que cada alumno entendió este mensaje desde su propia estructura individual y diversa de significados, sin que su recepción semántica haya sido unificada o confrontada con los aportes de Sócrates, mediante una retroalimentación adecuada como ya se indicó. En este contexto escolar se manifiesta la *multiplicidad de códigos* que señala Umberto Eco, pero también es patente la fuerte presencia de la *comunicación analógica* que suscribe Watzlawick, misma que vale recordar, está constituida por todas aquellas formas de expresión humanas, que se encuentran al margen del lenguaje digital. Es una comunicación autosuficiente, explicable por sí misma, cuyos mensajes son, por ende, autoexplicativos.

La comunicación analógica, al contrario de la comunicación verbal, sí tiene una semejanza con la cosa nombrada. Watzlawick afirma que la comunicación analógica es ... :

*"Virtualmente, todo lo que sea comunicación no verbal. Con todo, este término resulta demasiado engañoso, por que a menudo se lo limita a los movimientos corporales, a la conducta conocida como Kinesia... El término debe incluir la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras mismas, y cualquier otra manifestación no verbal de que el organismo es capaz, así como los indicadores comunicacionales que inevitablemente aparecen en cualquier contexto en que tiene lugar una interacción"*<sup>115</sup>

Tomando como referencia los conceptos que acabamos de explicar, estamos seguros que bajo su significado, el análisis del fenómeno educativo

---

115 Ibidem... P. 63.

estudiado resulta enriquecedor pues nos permite pensar con claridad lo que verdaderamente ocurrió en el proceso de interacciones educativas que observamos.

Ahora estamos en posibilidad de asegurar que la *puntuación de secuencia de hechos*, tal como se estableció (receptiva, pasiva y subordinada por parte de los alumnos, protagónica y directiva por parte del profesor), se organizó de esta peculiar manera debido a que la *comunicación analógica* que corresponde al *aspecto racional*, se distanció, de hecho, se opuso a los acuerdos verbales establecidos: el contexto del salón de clases, la distribución física que éste determinaba (la mesa o el escritorio le corresponde al profesor; las sillas o bancas son para los alumnos); la postura o imagen física del maestro (con su "aire" de superioridad), lo mantuvo siempre distanciado, tanto física, como emotivamente de los estudiantes. Recordemos que sus actitudes, gestos, movimientos, la cadencia con la cual hacía uso del lenguaje, la inflexión de voz, sus movimientos, etc. manifestaban seguridad, lo hacían aparecer como el poseedor del conocimiento, etc.

Definitivamente existió una gran diferencia entre la comunicación digital y la comunicación analógica que se usaron en el salón de clases: la primera propuso una dinámica de trabajo específica, pero la segunda invocó una relación de sujetos que imposibilitó la realización de aquélla. De esta forma ilustramos un matiz más de la interacción comunicativa estudiada, y avanzamos a una conceptualización nueva, que postulará otra propiedad de la comunicación humana.

#### Axioma 5

***"Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según que estén basados en la igualdad o la diferencia".<sup>116</sup>***

Recordemos que los términos de *simetría* y *complementariedad* fueron acuñados por Gregory Bateson en el contexto de sus investigaciones antropológicas, cuando desarrolló el concepto de *cismogénesis* para describir la dinámica interaccional, donde se determina el comportamiento de sus miembros. No obstante este término (el de cismogénesis) no ha sido incorporado a la *pragmática de la comunicación humana* por estar más enfocado a las relaciones entre grupos, cuando a esta le interesan más las relaciones entre individuos. En cualquiera de esas posturas, la simetría y la

---

116 Ibidem... P. 70.



complementariedad constituyen categorías altamente explicativas de la realidad humana en la cotidianidad. Toda interacción gira alrededor de esta determinación. Un sujeto intercambia con otro mensajes o conductas en una relación de igualdad (o simetría) o bien en una desigual (o complementaria); así el sujeto se define frente a otro como igual, superior o inferior.

Las relaciones simétricas tienden a la rigidización, al endurecimiento, del sistema y con ello se aumentan las probabilidades de que aparezca el fenómeno *morfogenético* o la creación de otro sistema. Mientras que las relaciones complementarias se dirigen al establecimiento de sistemas causales circulares. Esto es, "cuando diferentes elementos están en interacción, en *cualquier punto del sistema*, el comportamiento de un elemento es una *causa* para el elemento que lo sigue en el lazo o el circuito de interacción, la causalidad es entonces *circular*"<sup>117</sup>.

Para identificar si las relaciones son simétricas o complementarias se sigue el procedimiento de identificar básicamente la puntuación de secuencias de comunicación. Los patrones o pautas que organizan la conducta, dan cuenta de procesos interpersonales en donde los sujetos se comportan de una manera tal, que producen conductas de respuesta e intercambio circulares. Se definen así mismos frente al otro y, con ello, definen la relación como simétrica o complementaria.

En una relación de igualdad comunicativa o *simétrica*, los sujetos tienen conductas recíprocas muy similares; incluso tienden a organizarlas en procesos comunicativos competitivos, en los cuales, cada comunicante pretende mantenerse a al altura del otro o ser superior; esta situación puede tener carácter positivo o negativo, dependiendo de los contextos y circunstancias. Si nos ubicamos en un contexto deportivo, el establecimiento de este tipo de relación, no sólo es buena, sino indispensable para el cumplimiento del objetivo de cada deportista: ganar. Pero en un contexto escolar, las relaciones simétricas suelen ser negativas, dado que la competición que ubica a la gente como superior o inferior, produce otros resultados, es decir, la definición puesta más en la persona que en sus habilidades para aprender y/o enseñar, produce ambientes poco propicios para la interacción educativa

De hecho, en los contextos sociales en los que habitualmente nos desempeñamos: familia, escuela, trabajo, comunidad, etc. la presencia de la simetría en las interacciones cotidianas suele ser negativa, dado que establece

---

117 Véase *La escuela de Palo Alto...* op. cit. P 76. El concepto de morfogénesis aparece en la p. 326 - 327.

secuencias de comunicación donde predominan actitudes individualistas y se instauran *luchas de poder* que llegan a establecer, incluso, procesos patológicos cuya interacción se centra por completo en la competencia, la agresión y se dirige por tanto, a la destrucción.

En relaciones complementarias basadas en la diferencia, la conducta de un comunicante se complementa con la del otro. Esta complementariedad está muchas veces determinada por la objetividad del mundo externo, que le otorgan al sujeto diversos *roles* en diferentes contextos. Al respecto Watzlawick asegura:

*Un participante ocupa [en una situación dada] lo que se ha descrito como posición superior o primaria... mientras el otro ocupa la posición correspondiente, inferior o secundaria. Estos términos son de igual utilidad en tanto no se los identifique con "bueno" o "malo", "fuerte" o "débil". Una relación complementaria puede estar establecida por el contexto social o cultural (como en el caso de madre e hijo, médico y paciente, maestro y alumno), o ser el estilo idiosincrático de relación de una vida particular...*

*En cualquiera de los dos casos, es importante destacar el carácter del mutuo encaje de la relación de ambas conductas, disímiles pero interrelacionadas tienden a favorecerse [mutuamente]. Ninguno de los participantes impone al otro una relación complementaria, sino que cada uno de ellos se comporta de una manera que presupone la conducta del otro, al tiempo que ofrece motivos para ella: sus definiciones de la relación encajan<sup>118</sup>.*

En el caso de nuestro objeto de estudio, es claro que la relación maestro-alumno tiene de por sí un carácter complementario que define los papeles de sus autores y, por ende, las responsabilidades básicas de los sujetos que se insertan en un proceso escolar. Sin embargo, se ponen en juego en esta relación otros factores, que producen un cierto nivel de perturbación o disfuncionalidad, distorsionando los objetivos pretendidos en el proceso educativo propuesto.

Al igual que las relaciones simétricas, las complementarias pueden tener un signo positivo o negativo, dependiendo del grado de funcionalidad o disfuncionalidad que resulte de ellas. En el contexto escolar las relaciones complementarias pueden llegar a estabilizarse y los individuos pueden habituarse a ellas aceptando conscientemente sus respectivos papeles subordinados complementarios; no obstante, en este espacio, el referente para

---

118 Ibidem... ps.69, 70.

la *funcionalidad*, no es la continuidad y estabilización de la relación como puede ser en el caso de otro tipo de relaciones familiares, sino los objetivos formales que le dan razón de ser y determinan la relación. Es la objetividad del marco institucional y su encomienda de dar formación intelectual a los individuos que a ella se incorporan, los criterios que deben considerarse para evaluar la funcionalidad y disfuncionalidad del sistema.

Si el proceso de interacciones escolares no se ubica en una dinámica de aprendizaje y desarrollo dentro del marco educativo, entonces debemos concluir que el mencionado proceso es *disfuncional*, a partir de que los objetivos básicos del proceso educativo no se están logrando. Creemos que esto puede ser el resultado de que dicha interacción contiene en su *puntuación de secuencias de comunicación*, un cierto nivel de perturbación.

Esta afirmación ha sido suficientemente ilustrada mediante la descripción y análisis de los intercambios comunicacionales establecidos en el grupo observado. Los sujetos participantes promovieron digitalmente relaciones simétricas (recuérdese el rechazo absoluto a las formas de trabajo tradicionales que implican relaciones abiertamente complementarias); el maestro promovió relaciones más igualitarias, más simétricas en consecuencia, esperó (aparentemente) durante todo el curso participaciones libres y comprometidas por parte de los alumnos, pero las actitudes y comportamientos fueron muy diferentes a lo esperado (recuérdese que predominó la docilidad, la aceptación y la inacción de los alumnos, quienes con ello, sólo respondían a la actitud directiva del profesor). Por supuesto que, como se ha dicho antes, ninguno de los sujetos participantes acordó o impulsó conscientemente este tipo de relación; así mismo, podemos decir que no existieron comunicaciones verbales que apuntaran a ello, pues *"ninguna aseveración aislada puede ser simétrica, de superioridad, complementaria, o de ningún otro tipo. Lo que se necesita para "clasificar" un mensaje dado es, naturalmente, la respuesta del otro participante. Es decir, lo que permite definir las funciones de la comunicación no es algo inherente a ninguna de las aseveraciones como entidades individuales, sino a la relación entre dos o más respuestas"*<sup>19</sup>.

La perturbación en el caso específico de nuestro grupo muestra, residió en que el profesor le pedía a los alumnos ser simétricos, en medio de una interacción formal y realmente complementaria.

---

119 *Ibidem...* p. 114.

### 3.3. LA COMUNICACIÓN EZQUIZOIDE EN LA ESCUELA.

Desde el inicio de la presente exposición hemos tenido el cuidado de no introducir conceptos que pudieran ser considerados como excesivos o aventurados, sin antes haber expuesto los argumentos que servirían de base o marco contextual que les diera el sentido que deseamos. Es pertinente aclarar que tanto el concepto de **comunicación esquizoide** como el de **lenguajes esquizoides** no refiere a los sujetos, es decir, de ninguna manera, suponemos que los sujetos a los cuales nos hemos estado refiriendo tengan en sus personalidades individuales rasgos esquizofrénicos o cualquier tipo de patología o desorden de personalidad en el sentido psiquiátrico o clínico, pues ése no es nuestro objeto de estudio ni el interés que nos mueve.

Lejos de pretender comprender y explicar conductas aisladas o individuales nos hemos centrado permanentemente en entender la interrelación de un conjunto de conductas (comportamiento del grupo escolar) en un contexto determinado. En este sentido es muy oportuna la aclaración hecha por Watzlawick con respecto a la comunicación patológica, ya que nos dice este autor, "*no es necesariamente la manifestación de una manera enferma, sino, quizá la única reacción posible frente a un contexto de comunicación absurdo e insostenible*"<sup>120</sup>.

En el contexto y dinámica de la institución escolar, tal y como la conocemos hoy, existen múltiples situaciones que ponen en duda la coherencia de su misma estructura. Hemos estado definiendo el salón de clases como el receptáculo o caja de resonancia de esa gran estructura, por lo tanto, constituye el espacio más adecuado para conocerla y entenderla.

Las situaciones incoherentes a las cuales nos referimos, las hemos llamado de acuerdo a nuestro referente teórico, *paradojas* y, específicamente, **paradojas pragmáticas**, porque tienen que ver con la conducta de los comunicantes. En este sentido, es paradójica una situación contradictoria en la cual, los sujetos quedan atrapados por períodos de tiempo más o menos prolongados y cuya única alternativa de respuesta es consecuentemente paradójica.

Traducido al contexto escolar, es posible mostrar que las comunicaciones o lenguajes explícitos que ahí se establecen se contraponen habitualmente con las mensajes analógicos o relacionales que finalmente se imponen en las conductas de los participantes. Es decir, se emiten mensajes que de un lado afirman algo (digitalmente) y, simultáneamente, en el aspecto

---

120 Íbidem ... p. 78.

relacional ese mismo mensaje se contradice, especialmente en el ámbito de la marcha de los procesos; pero hay un tercer mensaje o, en términos de Bateson, una tercera señal que indica no revelar y en consecuencia, aceptar la contradicción, como condición subyacente a la permanencia en el sistema.

El resultado es un intercambio comunicativo paradójico o "esquizoide", el cual consiste en la simultaneidad de dos afirmaciones excluyentes entre sí<sup>121</sup> y la imposición de acatarlas a ambas, aún cuando sean contradictorias. De esta forma, la situación que queda establecida para los sujetos comunicantes en esta incoherencia de mensajes consiste en que quedan atrapados en la paradoja o en la doble coacción y por ende en la confusión, dejándoles un marco de respuestas muy limitado.

A partir de nuestras propias observaciones de la cotidianidad escolar, podemos demostrar la coincidencia entre lo que Watzlawick describe como *reacciones pragmáticamente posibles frente a un ambiente desconcertante*, y las reacciones observadas en el comportamiento de nuestro grupo muestra. Este autor señala que en un clima interpersonal incoherente el sujeto individual primero se sentirá inseguro, ya que es natural que cuando todos los demás se comportan como si no pasara nada, la duda se torna hacia el sí mismo, en el sentido de que éste puede pensar *"que debe estar pasando por alto indicios vitales, ya inherentes a la situación ... Este supuesto se vería fortalecido por el hecho evidente de que para los demás la situación parece muy lógica y congruente"*<sup>122</sup>. En consecuencia, el sujeto puede responder de tres maneras: una es absteniéndose totalmente de cuestionar lo que pasa en su ambiente, es decir, *"Esa persona puede elegir lo que los reclutas consideran la mejor reacción posible frente a la lógica desconcertante o a la ausencia de lógica, de la vida militar: obedecer a todos los mandatos en forma completamente literal y abstenerse manifiestamente de todo pensamiento independiente"*<sup>123</sup>.

La segunda reacción posible es el aislamiento del sujeto con respecto a su entorno. Este aislamiento primero se manifiesta físicamente, pero si este no basta para defenderse de ese clima desconcertante, entonces el sujeto continúa aislándose perceptivamente, esto es, no escuchando más lo que pasa a su alrededor y, en consecuencia, asumiendo actitudes absurdas, como las que manifestaron los estudiantes de nuestro grupo observado. En esta segunda reacción Watzlawick afirma que lo absurdo de estas actitudes de respuesta ante la incoherencia puede llegar a clasificarse como *tontas*.

121 Véase Watzlawick, op. Cit. , p. 197.

122 Íbidem... p. 202.

123 Ídem.

El sujeto atrapado en este **doblo vínculo**, "en lugar de lanzarse a una búsqueda interminable de significados ocultos, esa persona descarta a priori la posibilidad de que exista otro aspecto en las relaciones humanas aparte del más literal y superficial, o bien de que un mensaje puede tener más significado que otro. Como cabe imaginar, tal conducta parecería tonta a cualquier observador, pues la incapacidad para distinguir lo trivial de lo importante, lo plausible de lo no plausible, constituye la esencia de la tontería"<sup>124</sup>

Este fenómeno es denominado por nuestro autor como "defensa perceptual"<sup>125</sup>, y produce en los sujetos actitudes de retraimiento y aislamiento tales, que el individuo en cuestión puede aparecer como inabordable e incluso, en contextos y situaciones escolares, puede manifestarse como invisible, inexistente u oculto entre sus compañeros de clase.

La tercera y última reacción posible de los sujetos atrapados en contextos paradójales, es el desarrollo de ciertas actitudes que hacen aparecer a los individuos como "Hiperactivos", y cuya intensidad y persistencia, afirma el autor, ahoga a la mayoría de los mensajes que se transmiten en su entorno.<sup>126</sup>

En nuestros heterogéneos grupos escolares, no es difícil encontrar estos diferentes tipos de respuestas. De hecho resultan muy comunes y propias de nuestros escolares. Estas conductas, desarrolladas en diversos grados, las hemos observado no sólo en los *patrones relacionales* extraídos de nuestro grupo muestra, sino también durante la propia formación escolar y el contacto laboral con la institución.

A partir de nuestro trabajo de campo y del marco teórico desde el cual lo interpretamos, se puede concluir que la dinámica de la institución escolar actual, impone desde su estructura hasta su actuación concreta en la continuidad del salón de clases, un contexto y/o un ambiente de relaciones en el que es posible identificar rasgos *esquizoides* que contaminan las relaciones interpersonales y en consecuencia la conducta de los sujetos. Este hecho se manifiesta no sólo en la actitud evasiva y poco seria de los escolares, sino (y esto es lo más preocupante) en su disposición, o mejor dicho, *indisposición* frente a la construcción del conocimiento científico o académico, mediante el cual, estarían en posibilidad de comprender, actuar acertadamente y transformar su realidad.

---

124 Ídem.

125 Íbidem ... p. 203

126 Ídem.

Conocidos fenómenos como la indisciplina escolar, la apatía, el desinterés, el escaso o nulo compromiso que se observa en los estudiantes, la reprobación, la deserción escolar, el *facilismo*<sup>127</sup>, etc., cobran otro significado a la luz de la teoría de la comunicación humana, haciendo posibles novedosos desarrollos teóricos, no sólo de análisis y comprensión, sino de intervención, usando adecuadamente los aportes de los especialistas investigadores del campo de la salud mental.

### 3.4. MÁS REPERCUSIONES DE LA COMUNICACIÓN PERTURBADA

En el entendido de que la comunicación es fuente de salud o de enfermedad en el ámbito de grupos humanos como la familia y la escuela, hemos optado en este apartado, por incursionar en el ámbito familiar para ofrecer una visión más ilustrativa de este argumento.

Se ha dicho que el proceso de comunicación establecido en cada contexto en el que el sujeto se desenvuelve cotidianamente —esto es, los espacios físicos e interpersonales llamados familia, escuela, trabajo, etc.— afectan e influyen en grados y formas distintas, la percepción y la conducta en general. Las determinaciones básicas que se ponen en juego son el tiempo de estancia, la posición o jerarquía que el sujeto guarda en dicho espacio y el intercambio de mensajes que ahí se establece.

A partir de este criterio, es fácil deducir que las instancias de mayor influencia en el desarrollo de un individuo son en primer lugar, la familia y en segundo lugar la escuela, por ser los contextos de interacción que retienen más tiempo al sujeto.

La posición que ocupa el sujeto en la estructura jerárquica de estas instancias, es, como se ha dicho, un factor determinante en el grado de afectación de su desarrollo y una condición en el establecimiento de la relación de la doble coacción. Si efectivamente el sujeto ocupa una posición inferior, o de debilidad y recibe mensajes con niveles lógicos contradictorios éste está atrapado en un patrón comunicativo de doble vínculo o paradójico. Luego entonces, los procesos de comunicación esquizoide son más perjudiciales cuando se establecen en el ámbito familiar, dadas las condiciones antes señaladas. Para ilustrar este fenómeno, se ha tomado un caso, una historia

---

127 Este concepto lo significo como la tendencia del escolar a hacer lo menos o lo más fácil, aquello que le permite cumplir o medio cumplir con las exigencias mínimas para aprobar un curso. No obstante el facilismo puede usarse como adjetivo que califica a una persona en cualquier otro ámbito de su vida.

familiar, cuyas características, pese a que parecen de una familia típica de nuestra sociedad actual, reúnen las condiciones antes señaladas, para la instauración de procesos de comunicación patológicos<sup>128</sup>.

A continuación la describimos, para luego analizarla:

Se trata de Ramón que cuenta con seis años de edad. Pertenece a una familia de clase media que vive en una gran ciudad. En total esta familia se compone de tres miembros: además de Ramón está el padre llamado "Alfredo" y la madre llamada "Luisa". Alfredo y Luisa trabajan en empresas privadas, mientras que Ramón asiste a un colegio particular desde que tenía tres años de edad (Se conocen como Centros de Desarrollo Infantil y cuentan con servicio de "maternal").

En la escuela Ramón tiene un comportamiento que su maestra llama de *expresiones extremas* e imprevisibles en el manejo de sus afectos y/o sentimientos. Cuando está contento muestra tal entusiasmo que se hace necesaria la intervención de la maestra para controlarlo; y cuando se enoja se muestra agresivo, al grado de que en ocasiones llega a lastimar a sus compañeros.

Las conductas imprevisibles se manifiestan por el hecho de que suele dar respuestas diferentes e incluso opuestas, ante eventos y circunstancias similares. La desconfianza hacia casi todo lo que se le indica o promete es constante; supone que no se cumplirán.

En su desempeño escolar suele ser retraído, se le percibe gran dificultad para concentrarse. Sus habilidades de ubicación y discernimiento en los espacios y tiempos de la escuela son difusas, esto se expresa en que sus comportamientos en el espacio del recreo y el salón de clases no son muy diferentes, no muestra una disposición para el aprendizaje y en las actividades intelectuales como el resto de sus compañeros; manifiesta una alta resistencia a acatar las normas que le impone la vida escolar.

Dado que estos comportamientos han configurado el patrón de relación entre Ramón y la escuela, (recordemos la puntuación de secuencias de hechos donde se destaca las conductas más repetidas, esto es las habituales) intentaremos ubicarnos en los referentes teóricos expuestos en este estudio para explicar cómo es que Ramón llegó a patrones de conducta.

---

128 El caso fue tomado de una experiencia directa en un trabajo de orientación pedagógica, donde la madre se acercó buscando ayuda, dadas las constantes quejas que recibía por parte de la escuela, acerca del mal comportamiento de "Ramón".



Para conseguirlo, creemos que la primera vía de indagación es conocer de su estructura y dinámica familiar, aclarando de antemano que no pretendemos exponer el análisis de un caso clínico desde los parámetros de ninguna forma de psicoterapia, sino, en una dimensión de análisis pedagógico-educativo, destacando sólo la información que consideremos pertinente para nuestra investigación y dejando de lado, seguramente muchos datos, quizá trascendentes para otras ópticas, pero inútiles para nuestro objetivo.

Los padres de Ramón se casaron en edad adolescente debido a que la chica estaba embarazada, Luisa contaba 18 años y Alfredo 19, cuando aún eran estudiantes y no tenían ingresos seguros y estables. El noviazgo duró un año y entre sus planes inmediatos no figuraba el matrimonio, sin embargo, la presión familiar fue más fuerte y no encontraron otra opción.

Ellos hubieran preferido tener una niña, pero “de todos modos aceptaron a Ramón”; Luisa se vio obligada por las circunstancias, a suspender sus estudios de bachiller, para atender al niño y pronto se colocó en un empleo como secretaria, pues se requerían sus ingresos. Alfredo continuó sus estudios en alguna carrera administrativa simultáneamente a su actividad laboral; esta situación le consumió prácticamente todo el tiempo del día quedándole únicamente las noches para estar con su familia. Aún después de terminada la carrera, esta inercia se mantuvo por su trabajo, lo que lo convirtió en el típico padre ausente o de fines de semana.

Luisa por su parte, tenía aún frescos sus sueños adolescente: terminar una profesión para conseguir su autosuficiencia económica, independizarse de sus padres y poder viajar. Sin embargo, se sintió muy enamorada y todo sucedió casi sin pensarlo. Ahora simplemente busca adaptarse a su nueva vida adulta donde ella se ha convertido en la piedra angular, dado que la crianza y el cuidado de Ramón, así como el trabajo doméstico, están bajo su responsabilidad, sumándose a su compromiso laboral como secretaria.

Luisa describe su relación con Ramón su hijo, como “normal”, a excepción de que cuando se enoja, Ramón suele mostrarse intransigente, “berrinchudo”, y por esa vía, generalmente termina imponiendo a su madre su voluntad; en ocasiones se muestra agresivo, llegando incluso a dañar sus juguetes. Luisa afirma que pasa con él todas las tardes después del colegio y la oficina respectivamente; durante este tiempo ella, además de cumplir con una rutina plagada de quehaceres domésticos, lo atiende en sus tareas escolares, y otras actividades habituales como alimentación higiene, etc.

La relación de esta pareja paulatinamente se ha funcionalizado, es decir, cada cual trata de cumplir con las actividades que aún sin acuerdos previos y explícitos, han tenido que asumir por la fuerza de las circunstancias. No obstante, son precisamente esas actividades rutinarias las que han construido el gran entramado de su vida cotidiana, las que han producido un distanciamiento entre ellos que poco a poco va minando la relación de pareja.

Una vez descrita, a grandes rasgos, la estructura familiar de Ramón toca destacar las formas de comunicación que prevalecen en esta familia. Comenzaremos poniendo de relieve algunos encuentros directos que tienen Luisa y Ramón en un día típico:

↳ Un día habitual en la vida de Ramón comienza a las 6:00 de la mañana, cuando Luisa lo despierta y le indica que debe prepararse para la escuela. Ella se encuentra irritable pues durmió mal y la rutina matutina la *estresa*, dado que en poco tiempo debe preparar y servir desayunos, realizando casi simultáneamente, todo aquello que supone salir a tiempo para dejar a Ramón en la escuela a las ocho y seguir ella con su habitual retraso, a su trabajo, cuya hora de entrada coincide con la de Ramón.

↳ Alfredo habitualmente se desentiende de las labores domésticas y se concentra en sí mismo, pues sale treinta minutos antes que ellos a su trabajo.

↳ En esta parte de la mañana Ramón debe lidiar con el mal humor de la madre y con la apatía del padre. En los contactos directos que tiene con su mamá, cuando lo peina o cuando le sirve el desayuno o quizá cuando le arregla la camisa, le observa una expresión de fastidio que en ocasiones trata de simular con una falsa sonrisa o tal vez con un beso apresurado.

↳ Cuando llegan a la escuela, Ramón se lanza a los brazos de Luisa para despedirse de ella con un beso. En ese momento Luisa muestra un conflicto consigo misma, acepta el beso con desagrado y retira al niño con el argumento de que se hace tarde, Ramón se retira y se va.

↳ A la hora en que Ramón sale de la escuela, el encuentro es muy similar a la despedida: el niño busca un acercamiento físico con la madre y ella muestra cierta incomodidad, sólo que en este momento a Ramón le sobreviene una carga de enojo, sin causa aparente, mostrándose grosero con Luisa y permanece de mal humor por un buen rato.

↳ Durante la tarde, en los pocos momentos en que coinciden como la comida o la cena, Luisa asume actitudes evasivas, poniendo poca atención a lo que Ramón le comenta, pareciendo absorta en sus propios pensamientos.

↳ Por la noche, para irse a dormir, Ramón de manera espontánea, busca, nuevamente, un acercamiento físico con Luisa y le dice "mami te quiero" Ella vuelve a sentirse incómoda, asumiendo una actitud muy similar a la de los anteriores encuentros, y le responde: "sí, sí, yo también".

En la relación entre la madre y el hijo es posible identificar las secuencias de comunicación perturbada que prevalecen en la vida cotidiana de esta familia. De hecho, las señales contradictorias a las que Bateson se refiere, están presentes en este grupo familiar. Ramón ha estado sometido durante toda su vida a patrones comunicativos, recibiendo una primera señal que indica *sí te quiero, sí me preocupo por tí, hago cosas por tí*, etc., pero simultáneamente recibe señales de rechazo y evasión, que le indican lo contrario; la tercera señal se incluye en todo el contexto, aquélla que le indica no cuestionar lo que está pasando, asumir como *normal* las contradicciones o las incongruencias. La comunicación verbal que usa la madre dista mucho del lenguaje analógico, que al final de cuentas determina la situación.

Si por un lado la madre ama a su hijo, lo cuida, lo cría, lo atiende, etc., por otro, desde que el niño nació, ha experimentado sentimientos ambivalentes, como frustración, rechazo, irritación constante, sentimientos de culpa, sobreocupación, etc. Es posible que inconscientemente, vea en Ramón la causa de que su proyecto de vida o sus sueños adolescentes se hayan truncado.

Esto explica que el ambiente comunicativo en el que Ramón ha crecido no le ha ofrecido parámetros claros, precisos constantes y permanentes que le permitan un desarrollo normal y sano.

Quizá surja la pregunta ¿Y cómo es la relación con su padre? En estas circunstancias la relación con el padre, desafortunadamente, dado del escaso tiempo que pasa con él, no logra constituirse en un contrapeso, es decir, en un modelo de comunicación diferente, desde el cual, Ramón tenga un parámetro de interacciones más coherente.

Desde muy pequeño se encontró con respuestas maternas irregulares: algunas veces era tratado con ternura y afecto, otras con fastidio y enojo; en ocasiones no recibía respuesta alguna. Esta circunstancia se agudizaba especialmente durante las noches, pues afectaba el descanso de sus padres.

Durante los primeros meses de la vida de Ramón, no le fue posible desarrollar la capacidad de prefigurar las respuestas del exterior e identificar las regularidades de su entorno, condición primera y elemental del desarrollo humano para interactuar con el mundo adecuadamente.

Significaremos aún más la trascendencia de estas experiencias iniciales en la vida de Ramón si recordamos que para poder adaptarse, integrarse y actuar sobre el mundo, el ser humano necesita que su entorno sea previsible. Si aprende esto, naturalmente entiende que existe un margen de azar o contingencia que acepta e incluso de alguna manera se prepara para enfrentarlo. Sin embargo, lo definitorio, lo determinante para su sana existencia, es contar con la posibilidad de prefigurar y prever su entorno; esto le permitirá desarrollar su sentido de certeza y confianza.

Las regularidades de la vida cotidiana, tanto en la satisfacción de nuestras necesidades primarias, como en la marcha de nuestras interacciones con otras personas, nos permiten el manejo y control adecuado de ese mundo.

Con base en el referente teórico de la Pragmática de la Comunicación Humana de Palo Alto, podemos afirmar que Ramón fue víctima y lo ha sido durante 6 años, de un patrón de relaciones conocido como de *doble vínculo* o doble mensaje. Es claro que él no inició esta secuencia comunicativa, simplemente se insertó en una estructura familiar de la que no pudo escapar, por el elemental hecho de integrarse en una relación complementaria, asumiendo la subordinación en su papel de hijo.

Es evidente que las complejas formas de comunicación que aparecen como naturales y espontáneas en la vida familiar de Ramón, tienen algunos defectos: los contactos humanos están cruzados por el manejo de mensajes múltiples y contradictorios. Desde pequeño, Ramón recibe muestras de afecto simultáneas a muestras de rechazo o lo que es más grave aún: en ocasiones sólo se le ignora, con lo cual, recibe el mensaje de que él no es importante, quizá de que no existe.

Las repercusiones han sido referidas parcialmente al describir los comportamientos extraños y asociales de Ramón, especialmente en la escuela. No obstante, es importante considerar que este niño como todo ser humano es una unidad biopsicosocial y cognitiva, cuyo proceso de desarrollo se ha visto afectado en la conformación de sus estructuras psicoafectivas, produciéndole l consecuentemente, dificultades para establecer relaciones de confianza y seguridad con el entorno.

Seguramente Ramón necesitará de ayuda extrafamiliar especializada para lograr estructurar adecuadamente su capacidad de vinculación interpersonal e identidad psicoafectiva, debido, en principio, a la ausencia de regularidades y respuestas coherentes durante su etapa objetal. Dado que este modelo de comunicación perturbada es hasta el momento el único que Ramón conoce para interactuar con su entorno, se puede prever que sus subsecuentes interacciones con el mundo, también se presentarán defectuosas, dejándolo en situación de desventaja frente a su proceso de socialización secundaria y formación escolar.

### 3.5. CONCLUSIONES PRELIMINARES DEL CAPÍTULO III

1) Los patrones de conducta y las configuraciones comunicativas desprendidas de la *puntuación de secuencias de comunicación*, no se encuentran ubicadas en un proceso de construcción de conocimiento que, se supone, se pretende alcanzar. Por el contrario, dan cuenta de una marcada incongruencia entre los componentes del conocimiento realmente construido, identificado más con el *conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar*.

2) Por tanto, el tipo de lenguaje que hemos encontrado en el salón de clases es el que denominamos **esquizoide**, en cuanto subyacen a él significados divergentes, también llamados por la Escuela de Palo Alto, de *doble vínculo*. Es en esencia un lenguaje que divide y contrapone las estructuras comunicativas y conductuales afectando inevitablemente las potencialidades cognitivas de los alumnos. Esto les produce actitudes y disposiciones intelectuales poco aptas para operar en la realidad escolar formalmente propuesta: nos referimos a la construcción de un conocimiento académico y científico que le sirva al escolar para comprender y actuar eficazmente sobre la cotidianidad y consecuentemente le sea útil para una vida social productiva.

3) En el entorno intercultural, esto es; la frontera entre la cultura cotidiana de los estudiantes y la cultura académica del profesor e incluso de la institución escolar, también encontramos diferencias y contradicciones manifestadas y muchas veces disfrazadas en la cotidianidad como lo hemos indicado. Los mensajes y significados que fluyen en este espacio, tanto físico como de interacciones, son contradictorios, incoherentes, en otras palabras, paradójales.

4) Fuera del aula, en el ámbito que se vincula con la administración escolar, las paradojas se expresan, entre otras maneras, cuando los presupuestos no se destinan en apoyo a la promoción y fomento a la cultura académica, tanto de alumnos, como de docentes; cuando estos recursos se dan a cuenta gotas o de plano se niegan a algunos proyectos de investigación. O cuando la distribución de los mismos se hace con anquilosados e insanos criterios de ciertos grupos políticos que prefieren sus relaciones de "compadrazgo", "amiguismo", etc. Lo vemos también en la actitud de autoridades que pretenden que el trabajo académico se mide con horas presenciales como las de los trabajadores manuales, desconociendo que muchas veces, es precisamente fuera de la escuela donde el profesor se actualiza y produce importantes resultados académicos.

5) Las paradojas también están presentes cuando la institución escolar en su conjunto se mantiene alejada de las exigencias del mundo actual, de la producción, del desarrollo de las comunicaciones, de la ciencia y la tecnología, etc. En consecuencia, cuando la escuela no está formando a los individuos que se requieren en los nuevos contextos sociales.

A modo de propuesta preliminar sugerimos algunas alternativas que contemplan la posibilidad de que el lenguaje cotidiano escolar se convierta en un lenguaje coherente, creativo, unificado en función de los objetivos del mensaje emitido, mediante la acción consciente de profesores, estudiantes y autoridades educativas. Lo deseable es construir **procesos comunicativos claros, precisos y directos** que enriquezcan a los participantes. En este sentido, el papel que desempeñan los códigos es fundamental Umberto Eco señala que *"La dialéctica entre códigos y mensajes (consiste en que) los códigos controlan la emisión de mensajes, pero nuevos mensajes pueden reestructurar los códigos, (y esto) constituye la base para un discurso sobre la creatividad de los lenguajes en su doble aspecto de creatividad regida por las reglas y creatividad que cambia las reglas"*<sup>129</sup>.

Cuando se establece a la base del lenguaje un código homogéneo para un mensaje específico, y las subjetividades interactuantes reconocen y aceptan la relatividad espacial y temporal de los sub-códigos preestablecidos, es posible avanzar colectivamente hacia contenidos diferentes, más complejos y más académicos. Si a esto le sumamos que los lenguajes formales, verbales y/o digitales son coherentes y consecuentes con los hechos, esto es, con la realidad concreta, tanto de la institución, como del aula escolares, entonces estaremos construyendo las condiciones más adecuadas para la formación de personas productivas.

---

129 *Tratado de semiótica...* Op. Cit. p. 248.

Una actitud científica no intenta uniformar el pensamiento de los alumnos. Pretende únicamente, a partir de posiciones subjetivas, mutuamente respetuosas y mediante previos acuerdos semánticos, hacer común para el grupo escolar el sentido del mensaje, vía la conformación de un código racional y flexible, a partir del cual, puede estructurarse un lenguaje creativo y en consecuencia producirse un *conocimiento científico*.

## CAPITULO 4

### UNA FILOSOFÍA DE LA COMUNICACIÓN PARA LA INTERACCIÓN EDUCATIVA

#### 4.1. EL ENFOQUE DE LA COTIDIANIDAD EN LA COMUNICACIÓN.

Para comprender la estructura expositiva de este capítulo debemos recordar que en el capítulo uno iniciamos exponiendo los referentes y el marco teórico que sustenta el estudio. En el capítulo dos desarrollamos el planteamiento de la problemática escolar y comunicativa que impulsó nuestra investigación, ilustrándola con los resultados de las observaciones etnográficas realizadas, ofreciendo con ello una adecuada descripción del problema, de tal forma, que pudimos continuar y profundizar en el análisis, comprensión y explicación de dicha problemática desde los parámetros que nos brinda la Escuela de Palo Alto, a partir de los *axiomas de la comunicación humana*. En el capítulo tres y con base en los desarrollos anteriores, pasamos a la fase valorativa de nuestra estructura expositiva, donde expresamos posiciones claras y precisas sobre la problemática comunicativa de la institución escolar, reforzando los juicios de valor emitidos, con la exposición de una experiencia familiar que trascendía a la cotidianidad escolar.

En este cuarto capítulo y final desarrollamos la parte propositiva de la exposición, situándonos en lo que consideramos un acercamiento a la solución del problema comunicativo que, hasta ahora, se ha descrito y analizado. No obstante, pensar en soluciones implica asumir una posición específica (comprensión, interpretación y explicación del problema) que determinará el modo de actuar frente a la realidad. De ahí que la intención de plantear una *filosofía de la comunicación para la interacción educativa*, responde a la necesidad de construir el marco de referencia indispensable para pensar e interpretar adecuadamente la compleja realidad que hemos abordado. Creemos que esta *filosofía* está en posibilidad de ofrecer los

elementos iniciales que servirán de parámetros básicos desde los cuales podemos construir un *concepto amplio de la comunicación* y algunas reflexiones útiles para dirigidas a bosquejar una *Teoría de la comunicación educativa* de la cual, se desprenderán algunas sugerencias específicas enfocadas al mejoramiento de la relación didáctica

Esperamos con este aporte brindar los elementos conceptuales mínimos que hagan posible continuar el proceso de construcción de una *filosofía de la comunicación para la acción educativa*, en el entendido de que aún falta mucho por recorrer para alcanzar una propuesta filosófica en cuanto tal.

Para bosquejar esta *filosofía* es pertinente retomar algunos aspectos sobresalientes del trabajo realizado hasta este momento.

La observación directa, el diario de campo y el examen a libro abierto usados para el trabajo de campo, permitieron corroborar una de las tesis iniciales de esta investigación. Aquélla que afirma que en los grupos escolares del sistema educativo oficial existe una marcada diversidad de estructuras cognitivas y culturales que producen códigos lingüísticos y comunicativos discrepantes, que modifican el sentido mismo de las interacciones personales e impiden el proceso de construcción del conocimiento académico y/o científico.

Creemos que la percepción y comprensión investigativa de esta diversidad cognoscitiva y cultural, sólo se puede llevar a cabo con éxito mediante la observación y registro minucioso del acontecer de cada momento y de cada día, tanto dentro como fuera de las aulas.

En el transcurso de nuestra exposición —especialmente en la parte donde presentamos los resultados de las observaciones *etnográficas*—, se hace evidente la gran importancia que le otorgamos al acontecer diario, a las relaciones "cara a cara", a esa dimensión de la realidad concreta más conocida como *vida cotidiana*. Esta categoría es fundamental en el bosquejo de la filosofía de la comunicación, dado que enlaza la dimensión comunicativa con la dimensión filosófica, esto es, mientras que la filosofía nos habla de una interpretación, explicación y valoración del mundo y la comunicación nos indica las formas de interacción del ser humano con ese mundo, la categoría de vida cotidiana explica de qué manera (el cómo), esa interpretación y valoración del mundo determinan las formas de interacción (léase comunicación) con él.

La pretensión de esbozar una *Filosofía de la Comunicación para la interacción educativa* exige esclarecer con mayor precisión los vínculos



epistemológicos y conceptuales que sustentan nuestra posición. Hasta ahora hemos avalado nuestro estudio sobre la comunicación, con dos líneas teóricas fundamentales para nuestros objetivos: la de Umberto Eco con sus aportes sobre *Semiótica* y la de la Escuela de Palo Alto con sus desarrollos sobre la *Comunicación*. Por lo tanto, en este capítulo que pretende aportar las bases para una filosofía para la comunicación donde la dimensión de la cotidianidad es fundamental, se hace indispensable esclarecer los parámetros desde los cuales, pensamos el concepto de *vida cotidiana*.

Nuestra concepción de lo cotidiano está afiliada a la corriente del pensamiento de la *Escuela de Budapest*, en la que destacan figuras tan reconocidas como György Lukács y su discípula Ágnes Heller, siendo esta última la que más profundizó sobre el tema de la cotidianidad<sup>130</sup>. Esta autora define *vida cotidiana* como "*la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social*"<sup>131</sup>. Con base en este concepto debemos entender, que la *vida cotidiana* está conformada por todas y cada una de las actividades que día a día realiza una persona en su particularidad y/o su espacio inmediato. sea familiar, laboral, escolar, social, etc., siempre y cuando esas actividades constituyan la base misma del acontecer y permanencia de la sociedad en la que esa persona está inserta.

Nuestra intención no es precisamente teorizar sobre la cotidianidad en sí misma, sobre su importancia o sobre sus determinaciones, lo que hacemos, en este estudio, es situarnos en esta dimensión para acercarnos a una problemática específica (la comunicación humana) en un contexto determinado (la escuela). En este sentido acordamos con Piña Osorio en que...

*La vida cotidiana es un cruzamiento de situaciones sociales e históricas particulares. Lo grande se concretiza en la vida cotidiana de millones de personas. Separar lo general de lo particular, o lo macro de lo micro es una falsa dicotomía. El contexto histórico-social, la clase social de pertenencia, son condicionantes históricas precisas que posibilitan la diferenciación social (...) Mediante su interpretación pueden comprenderse las acciones humanas de los actores de una situación específica y, especialmente cómo construyen su mundo particular*<sup>132</sup>.

130 De sus múltiples obras sobre el tema, destacan básicamente dos: sociología de la vida cotidiana, publicada en 1970 e *Historia y vida cotidiana*, publicada en 1972.

131 Heller Agnes, *Historia y vida cotidiana*, Editorial Grijalbo (Col. Nuevo Norte # 6) Barcelona, 1972, p. 9

132 Piña Osorio, Juan Manuel, *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. Plaza y Valdés Editores, México, 1998. P. 24 y 26.

El análisis de los problemas en la interacción comunicativa desde el enfoque de la *pragmática de la comunicación humana* sólo puede concretarse en la perspectiva de la cotidianidad de las relaciones humanas. Esto supone observar interacciones prolongadas, relaciones por períodos de tiempo suficientes, durante los cuales podamos observar a dos o más personas interactuando y haciendo vida cotidiana. Es decir, reproduciendo día a día su particularidad conjunta, y contando con tiempos suficientes como para establecer patrones de comportamientos, actitudes, acciones y reacciones predeterminadas, donde se han ido tejiendo el entramado de vínculos, sea de trabajo, de amistad, familiar, de pareja, de compañerismo, etc. a su vez, las personas establecen —aún sin darse cuenta—, *sistemas* que los estructuran y organizan con base en "roles", funciones, actividades, edad, etc.

La pertinencia de analizar las pautas comunicativas en la cotidianidad escolar se hace aún más evidente cuando la intencionalidad está dirigida a la comprensión de los problemas de aprendizaje. El reiterado fracaso de la escuela en este rubro ha motivado múltiples investigaciones y/o reflexiones en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje, desde diversos enfoques. No obstante, creemos que sólo aquellos que lo han hecho considerando, entre otros factores, el peso y la determinación de la vida cotidiana, han conseguido acercamientos importantes a la comprensión y explicación de dichos problemas, como es el caso de *Hipótesis para una teoría del aprendizaje cotidiano*, presentada en el capítulo dos de esta tesis, donde el autor afirma:

*...La organización cotidiana de la vida se efectúa a partir de las 'interacciones' que se realizan; nexos interpersonales que asumen especificaciones determinadas y condicionadas por el ambiente en que se concretan, y que brindan las claves para reconstruir lo acontecido, concluyendo de ahí las regularidades existentes, para extraer las constantes pertinentes y por consecuencia las generalizaciones atingentes, —sus ubicaciones en un género —, en un universo, particularmente el investigado...<sup>133</sup>*

Si entendemos que la filosofía en su acepción más sencilla es una forma de entender, explicar y actuar sobre el mundo, con la intención de aplicar genéricamente tal comprensión a sus objetos de conocimiento, la *Filosofía de la Comunicación* que estamos delineando se identifica como tal, dado que integra desarrollos teóricos, para ofrecer una explicación de los procesos

---

133 Primero Rivas, L. E., *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, Ed. Cit., p. 58.

comunicativos humanos y en consecuencia aplicar tales comprensiones para la intervención en aquéllos procesos instalados en el ámbito escolar.

La filosofía de la comunicación que delineamos supone necesariamente un marco teórico antropológico que, como se dijo antes<sup>134</sup>, define al ser humano como el conjunto de las relaciones sociales que lo concretan. El sujeto en este sentido, encierra en sí mismo la historia del género humano; por su actividad concreta establece la manera de estar y participar en el desarrollo social. Así mismo, ella (la actividad) determina el lugar que ocupa en el sistema de relaciones sociales y productivas, así como su grado de desarrollo personal y socio-cultural.

György Markus desarrolla el concepto marxiano de *apropiación* para explicar el proceso mediante el cual, el individuo se convierte en *ser humano*, destacando especialmente la actividad material inmediata a la que nosotros definimos *como interacción del hombre con su entorno*. Markus afirma que "...en su actividad material inmediata y en la conservación de su vida, el hombre se apropia crecientemente de las cosas de la naturaleza externa, su *cuero inorgánico* se hace cada vez mayor y su relación con la naturaleza externa es cada vez más compleja y múltiple y, consiguientemente, cada vez más flexible y más elástica... el hombre se apropia de nuevas propiedades y capacidades humanas"<sup>135</sup>.

Desde esta concepción de hombre entendemos que las ideas, el lenguaje, el comportamiento y por tanto, todos los procesos comunicativos, son elementos de apropiación que existen únicamente por la interacción del hombre con otros hombres o con su medio ambiente, determinando así, los rasgos esenciales de su personalidad.

Markus nos dice, citando a Marx que "el hombre se apropia de su ser omnilateral de un modo también omnilateral, o sea como hombre total. Cada una de sus relaciones humanas con el mundo –ver, oír, gustar, sentir, pensar, contemplar, percibir, querer, actuar, amar, en suma, todos los órganos de su individualidad...– son en su comportamiento objetual o comportamiento respecto de la cosa-objeto apropiación de la realidad misma. La apropiación de los objetos es la actuación de la realidad humana..."<sup>136</sup>.

---

134 Véase la concepción de sujeto que presentamos en la nota al pie de página # 5 en la página 7.

135 Markus, Gyorgy. *Marxismo y Antropología*, (Enlace iniciación), México, Ed. Grijalbo, 1973, p. 20 y 24

136 *Ibidem*, p. 54

Con base en lo anterior podemos identificar formas y niveles de apropiación. Las formas hacen referencia al arte, la religión, el conocimiento teórico-científico, etc.: los niveles, en cuanto apropiación interior del ser humano, se refieren a la integración y grado de armonía de los aspectos de su subjetividad, tanto en lo racional intelectual, como en lo afectivo-emocional y sentimental.

Luego entonces, apropiación, en tanto actividad y la actividad en tanto interacción son elementos constituyentes del ser humano que se expresan en el día a día, en su cotidianidad y que permiten pensar a la comunicación (que también es interacción) precisamente como uno de esos elementos constituyentes de su ser.

No obstante, creemos que lo expuesto hasta ahora, es aún insuficiente para formular la filosofía anunciada, por lo que a continuación recordaremos algunos desarrollos ya manifiestos en el transcurso de este estudio, exponiéndolos de manera selectiva con objeto de estructurar el esbozo de una *Teoría de la comunicación educativa*.

#### **4.2. UN CONCEPTO AMPLIO DE LA COMUNICACIÓN.**

El concepto que expondremos en esta parte, más que punto de partida como habitualmente se usa, es el resultado del proceso de investigación emprendido.

Este concepto es una construcción en marcha, es decir, un concepto inacabado que ofrece apenas un bosquejo, una estructura básica, que en sí misma, como todo proceso de construcción de conocimientos, es simultáneamente resultado y punto de partida de nuevos desarrollos.

Ofrecer en este momento de la exposición un concepto amplio de comunicación es imprescindible, dada la intención propositiva de esta fase final de nuestra investigación. Aquí brindamos la posibilidad de que desde una comprensión adecuada, consigamos una actuación educativa eficaz, tanto en el proceso formal de enseñanza-aprendizaje, como en el proceso informal de interacciones humanas que ahí se desarrollan, específicamente en la dimensión del deuteroprendizaje.

En el ámbito de las relaciones interpersonales, la comunicación no puede ni debe reducirse únicamente a ser considerada como un proceso mecánico o lineal; es decir, un simple modelo de acción y reacción en el que se visualiza un emisor, un receptor, un canal, un mensaje, y una

retroalimentación. Pensar así un proceso comunicativo es reducirlo a su mínima expresión y no llegar a comprender, en consecuencia, el contenido, la estructura, la calidad, las repercusiones de esa comunicación en las personas, en los grupos o sistemas de interacción humana, es decir, en el acontecer del día a día de esas personas.

Para ofrecer este concepto amplio de la comunicación humana, hemos reunido los principios, las propiedades, las características y los efectos de la comunicación en las relaciones interpersonales, integrándolos en una sola dirección: La estructuración de un concepto de la comunicación humana que no sólo es amplio, sino *ampliante*, es decir, que posee un carácter de creciente expansión. Con él nos dirigimos hacia la construcción de un planteamiento alternativo a las concepciones tradicionales de la comunicación.

Así, desde los parámetros filosóficos señalados al inicio de este capítulo, ofrecemos una filosofía de la comunicación educativa que interpreta la realidad, con la intención de modificar las acciones educativas formales, basada en una antropología filosófica que entiende al ser humano como producto de la interacción de sí mismo con su entorno desde los aspectos tanto biofisiológicos heredados de la especie, como de los aspectos históricos, culturales, sociales y ambientales.

Es con base en esta filosofía de la comunicación educativa que se buscamos una comprensión y explicación del fenómeno educativo que haga posible la construcción de un modelo comunicativo-interactivo susceptible de tratamiento didáctico.

Creemos importante reiterar que la comunicación y los lenguajes que de ella se desprenden, en las interacciones cara a cara, tienen el poder de producir y mantener un cierto nivel de salud mental que promueva la productividad y el desarrollo de los comunicantes; pero también puede generar y sostener relaciones perturbadas e incluso patológicas, que afecten las capacidades de razonamiento, discernimiento y comprensión de la realidad, cuyos efectos en las personas subordinadas a estos patrones, son al menos, el estancamiento y/o el retroceso en su desarrollo personal.

Por lo tanto, si logramos superar las concepciones lineales y mecánicas de la comunicación para avanzar a un nuevo paradigma comunicativo de la cotidianidad, habrá que considerar las siguientes determinaciones:

1. La comunicación interpersonal comienza con los pensamientos y sentimientos que consciente o inconscientemente canalizamos a través de palabras, posturas físicas, tonalidades de voz, miradas, silencios, etc.

2. La comunicación implica al menos dos dimensiones básicas del contacto humano: las palabras (lenguaje digital y/o verbal) y las acciones (que pertenecen al lenguaje analógico).

3. Cuando los procesos de formación de la comunicación están alterados se producen procesos mentales en los comunicantes que les dificultan una percepción adecuada de la realidad.

4. La comunicación no sólo transmite información, sino que, fundamentalmente, impone conductas.

5. La comunicación produce definiciones conceptuales de la relación entre las personas.

6. En este sentido, es a través de la comunicación que se establece un proceso permanente de definición o redefinición de la naturaleza de nuestras relaciones; es decir, un intercambio de significados a partir del cual se confirman (aceptan), se rechazan (se niegan o se reconocen limitadamente), o se desconfirman (pérdida del *self*. "tú no existes"), a las personas que se comunican.

7. Para comunicarnos, los seres humanos utilizamos reglas, de las cuales no somos necesaria y cotidianamente conscientes al hablar, aún cuando las apliquemos. Así por ejemplo, ocurre que podemos hablar correctamente, sin tener conocimientos especializados de lo que es la gramática.

8. Existe cierta analogía entre la estructura de la comunicación total que un individuo recibe con la estructura de la comunicación que este mismo sujeto emite, es decir, la estructura de lo que entra se expresa en la estructura de lo que sale.

A partir de estas ocho consideraciones mínimas se puede afirmar que la comunicación es un **proceso de interacción humana total** que supone transmisión y recepción de información, pero también supone a las personas que participan en ella, el lenguaje que usan en su doble dimensión analógico y digital, así como el contexto y la circunstancia en el que se da.

El sentido total de la comunicación supone entonces cinco aspectos básicos:

- ⇒ Información o contenido,
- ⇒ Relación entre personas
- ⇒ Pensamientos y emociones
- ⇒ Lenguaje verbal y analógico
- ⇒ Contexto y circunstancia.

1) El aspecto de información o contenido puede ser considerado el más elemental, simple y evidente de la comunicación, dado que puede considerarse que el primer objetivo, es decir, lo que origina la comunicación, es la intención de alguien de transmitir un mensaje que contiene información.

2) El aspecto relacional es menos evidente que el anterior. Recordemos que la comunicación como proceso total e integral, incluye el planteamiento y el desarrollo de las relaciones interpersonales a través del fenómeno identificado como *puntuación de secuencia de comunicación*, nombrado también *patrón o pauta de relación*. Este puede ser simétrico o complementario, es decir, puede determinar relaciones de igualdad o de diferencia (superioridad / inferioridad) o bien una combinación de ambas. Al comunicarse, las personas se relacionan y en ello se definen a sí mismas, una frente a la otra, consciente o inconscientemente.

3) Los pensamientos y las emociones son aspectos intrapsíquicos que constituyen elementos básicos de la comunicación, debido a que constituyen el punto de origen del acto comunicativo. El sujeto no comienza a comunicarse con las palabras, lo hace habitualmente con los pensamientos y/o con los sentimientos que buscarán estructurarse a través del lenguaje verbal y corporal.

4) El aspecto de uso de un instrumento de comunicación tan imprescindible como es el lenguaje obliga a reflexionar en él, no desde un enfoque exclusivamente lingüístico y/o gramatical, sino —siendo coherentes con el enfoque de la pragmática que respalda este estudio— destacando su doble dimensión (o nivel digital y analógico), factor siempre presente en las interacciones personales. Esto es, el lenguaje de las palabras, el lenguaje del cuerpo, el lenguaje de la imagen personal, el lenguaje de las acciones u omisiones, etc.

5) El aspecto contextual y circunstancial de la comunicación es otro elemento que suele no tomarse mucho en cuenta. No obstante creemos que es fundamental, pues habitualmente es el contexto el que determina el significado de la información, las palabras y/o el lenguaje. Este aspecto supone el espacio, el entorno de los significados y sus interrelaciones, esto es, su

configuración cultural, ética, institucional, el lugar físico donde tiene lugar la interacción, etc. La comunicación cambia de sentido y significado si es establecida en la familia, en la escuela, en la calle, si se da por la mañana o por la noche, si se da en una época o en otra, etc. por lo cual podemos asegurar que el contexto y la circunstancia son factores de comunicación.

Por lo tanto, la comunicación debe entenderse como un **proceso de interacciones humanas dinámico y total que por su estructura conforma un sistema abierto en el que intervienen factores conscientes e inconscientes, culturales, cognitivos, afectivos y psicológicos.**

Es un proceso que no se origina con la intervención particular que hace cada individuo, sino que conforma un ámbito establecido, en el que los individuos se insertan, se integran y en el cual participa, imponéndosele secuencias de interacción, determinantes del comportamiento.

#### **4.3. LINEAMIENTOS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA RELACIÓN DIDÁCTICA.**

Es pertinente aclarar que la idea de ofrecer elementos encaminados al mejoramiento de la relación didáctica no pretende ni remotamente, constituirse en *propuesta didáctica*. Responde únicamente a la pretensión de finalizar la tesis con el matiz propositivo que hemos ofrecido, alejándose de aquéllo que pudiera parecer un innovador modelo de enseñanza. en el entendido de que una vez descrito, comprendido y valorado adecuadamente un problema, se convierte en un requerimiento insoslayable avanzar en la construcción de la solución del mismo.

Dado que la problemática comunicativa que hemos presentado es muy compleja, es de suponerse que la solución debería ser igualmente compleja. En realidad creemos que la solución puede ser más sencilla de lo que imaginamos, aún cuando no pueda ser operada en un plazo inmediato para quien intente aplicarla. La solución que hemos pensado está enmarcada en el ámbito de la relación maestro-alumno en el contexto del salón de clases, esto es en el espacio interaccional formal.

Estamos conscientes que la solución no es ni puede ser un acto o una fórmula aislada. Al igual que el problema planteado, la solución debe pensarse desde el punto de vista de *proceso*, es decir, el cambio es una construcción colectiva directamente proporcional a la construcción colectiva del problema de la comunicación perturbada. En este sentido hemos puesto la



mirada en la relación didáctica por estar ésta área, enfocada al cómo de la enseñanza, lo que supone naturalmente, la interacción maestro-alumno. André Giordan destaca el importante papel de la didáctica en la educación señalando: "La didáctica está presente en la educación, ¡por lo menos en los discursos sobre ella!. Aparece como un elemento de formación indispensable que se debe tomar en cuenta (profesionalización del oficio de enseñar) (...) constituye, pues una disciplina de acción (...) Apunta a modificar las prácticas de la enseñanza, a hacerlas evolucionar y a cimentar, así, la innovación"<sup>137</sup>.

Desde esta perspectiva reiteramos que lejos de ofrecer una *nueva teoría de la enseñanza*, nos interesa únicamente destacar los aspectos de la *filosofía de la comunicación educativa* que sirven de parámetros para establecer una comunicación sana en la relación didáctica, de tal modo que todo profesor que introyecte y aprenda sus principios básicos se asegure que está generando procesos de comunicación sana dentro del salón de clases.

Hay que recordar que, con nuestra observación del fenómeno comunicativo al interior del aula, pudimos mostrar cómo, tanto el profesor, como los alumnos, reproducen un sistema comunicativo preestablecido institucionalmente e incluso históricamente; al actuar los modelos de comportamiento preasignados culturalmente para las figuras de profesor-alumno. Con ello, estos protagonistas sucumben habitualmente a modelos de comunicación complementaria, donde la interacción meramente funcional y objetiva que supone la relación maestro-alumno, es rebasada por la psicología de los individuos, quienes quedan auténticamente atrapados en secuencias comunicativas de dominio-subordinación que imposibilitan el cumplimiento de acuerdos conscientes. Al respecto Alicia Vázquez Fuentes afirma:

*"Hemos desarrollado ya tal culto al concepto y al protagonismo del enseñante, que el alumno auténticamente se ve a sí mismo no como una una vacía, sino como una textograbadora que debe ser capaz de repetir todo lo que almacena a efecto de conseguir una calificación aprobatoria. Lo que se aprende no se usa para vivir, de modo que sólo puede ser mal memorizado. De tal suerte, el profesor... posee la verdad, señala los problemas, plantea las soluciones, sabe los caminos y a veces saca el resultado del bolsillo. A eso le llamamos enseñanza y a eso le llamamos aprendizaje. Lo cierto es que, en el sentir de la mayoría, el descrédito de la labor educativa se debe justamente a la incredulidad acerca de semejante figura de maestro y a la apatía para aprender cosas que no sirven ni*

---

137 Giordan André. "la corriente didáctica" en *La pedagogía hoy*. Guy Avanzini (coordinador), México, FCE, © 1996. Ps. 190 – 194.

*se entienden*<sup>138</sup>

La posición didáctica y pedagógica aquí contenida supone iniciar un proceso sistemático de *re-conversión* de los procesos de comunicación perturbada en el aula. Involucrando a todos los actores que interactúan cotidianamente en la escuela, de tal manera que se pueda llegar a establecer una puntuación de secuencias de comunicación que paulatinamente expulse los hábitos comunicativos tradicionales y simultáneamente, incorpore nuevas formas de interacción donde los intercambios psicológicos sean más simétricos, aún cuando el contexto determine relaciones objetivamente complementarias.

Quizá los términos más adecuados que describen este proceso son los de *desaprender y aprender*. André Giordan dice: "Aprender es tanto expulsar conocimientos poco adecuados como apropiarse de otros. Es el resultado de un proceso de transformación múltiple (transformación de preguntas, de ideas iniciales, de maneras de razonar habituales) [agregaríamos, de formas de comunicarse] en el que intervienen actividades de construcción y de deconstrucción..."<sup>139</sup>

Los procesos de comunicación perturbada impregnados en la institución escolar a todos los niveles, tal y como los hemos podido demostrar en nuestra exposición, expresan una problemática compleja por sus múltiples facetas y sus múltiples causas como la lo hemos observado. Por lo tanto, la solución debe dimensionarse en esa misma proporción: Integrando e involucrando en el cambio a todos los partícipes del proceso escolar, al menos aquéllos que están directamente involucrados: profesores, alumnos autoridades educativas.

Estos lineamientos suponen entonces, el trabajo compartido entre maestros, alumnos y autoridades, dejando atrás el proceso escolar centrado en el maestro (*magisterocentrismo*); e incluso aquél que se centra en el alumno (*puerocentrismo*). Ponemos de relieve la interacción y la co-responsabilidad entre estos sujetos, dado que en el ámbito universitario donde hemos desarrollado esta investigación, el promedio de edades indican interacciones comunicativas entre jóvenes adultos (alumnos) y adultos maduros (profesores).

La solución hacia la que nos dirigimos contiene necesariamente implicaciones lógicas del enfoque interaccional o sistémico de la Escuela de

---

138 Vázquez Fuente, Alicia. *En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la educación superior*. (Maestros y Enseñanza), Ed. Paidós, México, 1999. Ps. 81 y 82

139 *La pedagogía hoy...* op. cit. P. 200.

Palo Alto. Su utilidad se puede extender a todos los espacios de relaciones interpersonales cotidianos como el de la pareja, el de la relación entre padres e hijos, la de jefe y empleado, la que se establece entre amigos o compañeros, etc.

Es importante recordar que en sistemas de interacción establecidos históricamente, como lo es la institución escolar, los sujetos individuales habitualmente sólo se integran al sujeto colectivo (escuela), asimilándose a prácticas, hábitos, horarios, estructura, etc., y por supuesto, a pautas comunicacionales. Esto significa que normalmente, los individuos no inician la puntuación de secuencias de comunicación, sino que se insertan en patrones ya establecidos por lo que, para conseguir el cambio en la escuela, se debe apuntar a la modificación del sistema.

Pensar en la solución supone inherentemente la idea de cambio. Al respecto Watzlawick afirma —citando un proverbio francés—, que *cuanto más cambia algo más permanece lo mismo*, para destacar una interesante relación paradójica entre el *cambio* y la *persistencia*<sup>140</sup>.

Sólo puede entenderse (percibirse) el cambio en un contexto de estabilidad, de permanencia, es decir, la idea de cambio surge cuando la permanencia de un estado de cosas ha producido una desviación o una serie de desviaciones tales que desemboquen en una crisis interna de magnitudes desestabilizadoras del sistema. Estas desviaciones rompen con la funcionalidad del sistema, estableciendo en consecuencia, una disfuncionalidad, por lo que de ser logrado el cambio, contribuye a la estabilización de ese sistema. En este sentido podemos identificar dos tipos de cambio: aquellos que tienen la función de mantener la estructura básica y original del sistema (*cuanto más cambia algo más permanece lo mismo*) y aquellos que rompen con esa estructura y producen otro sistema. Lo que determina el tipo de cambio a aplicar es el nivel de desviaciones ocurridas al interior del sistema. Cuando las desviaciones son muy grandes se crean las condiciones y coyunturas para la formación de nuevos sistemas.

La solución que estamos bosquejando para enfrentar los problemas de comunicación en el aula escolar, se identifica más con los cambios del tipo dos, es decir, aquellos cambios que surgen de una crisis permanente y dan como resultado un nuevo estado de cosas. No obstante estos cambios tienen una base, una piedra angular de la que van a partir y sobre la que van a permanecer: *la interacción*.

---

140 Véase de Watzlawick, Weakland y Fisch. *Cambio ...* obra consultada.

En el mundo de la salud mental, de la psicoterapia e incluso en el de la medicina, el tratamiento de las enfermedades —independientemente del tipo de medicina y enfoque terapéutico usado, o de las creencias involucradas, tanto en la explicación de las enfermedades, como en las alternativas de curación, solución—, el elemento crucial para el cambio, es el de la *interacción*.

El hecho de que una persona que tiene algún problema (mental o físico) logre superarlo o controlarlo, depende de su disposición a que alguien que él considere un experto, pueda ayudarlo. Es decir, el cambio dependerá de su interacción con otra persona, por lo que el éxito, esto es, la solución del problema será producto de la influencia e intervención de diversos factores de carácter social.

Sobre este aspecto Strong y Claiborn, después de hacer un breve, pero interesante recorrido histórico sobre la persuasión y la curación durante los últimos 2000 años sintetizan los principios interaccionales que han estado presentes en cualquier momento y circunstancia donde se han registrado curaciones desde los tiempos de Jesucristo, hasta los tiempos modernos. Los principios interaccionales son los siguientes:

1. *La creencia del paciente<sup>141</sup> de cómo va a tener lugar el cambio es esencial para que éste se produzca.*
2. *Es esencial que el terapeuta crea en una doctrina del cambio; la fe del terapeuta influye para que aumente la del paciente.*
3. *La doctrina debe disponer de un agente de cambio que surja durante el proceso de tratamiento, ejerza efectos inevitables, opere más allá del autocontrol del paciente para producir un cambio no controlable y produzca consecuencias duraderas.*
4. *En cierto modo, el curso del tratamiento y del cambio debe constituir un ritual para que el paciente y terapeuta sepan que el proceso está avanzando y puedan predecir los acontecimientos esperados por vía del fenómeno de rapport para asegurarse de que la doctrina es verdadera.*
5. *La doctrina debe poder superar la falta de fe y la resistencia, quizá considerándolas como prueba de la validez de la doctrina o como vehículo del cambio.*
6. *La doctrina debe generar en el terapeuta conductas que propicien que el paciente introduzca la conducta interactiva sintomática en su intercambio con el terapeuta y reduzcan y eliminen los síntomas<sup>142</sup>.*

Estos autores muestran el importante parentesco del *modelo de la interacción* (enfoque interaccional) con la concepción sistémica que considera al individuo como sistema abierto: "Un organismo modificará su conducta en

141 En el texto, tal como aparece en la traducción al español se usa el término cliente en lugar de paciente, pero por motivos de cultura e idiosincrasia, consideramos que el término paciente es el más adecuado para este contexto de significación.

142 Strong Stanley R y Claiborn Charles D. *El cambio a través de la interacción. Procesos psicosociales en consejo y psicoterapia*. Bilbao España, Ed. Desclee de Brouwer, (Biblioteca de psicología), © 1985, ps. 40 y 41.

función de las exigencias de una amplia variedad de circunstancias con el objeto de alcanzar un determinado fin o estado. La conducta es función de una serie de procesos rítmicos y evolutivos intrínsecos al estado de vida. Aunque puede resultar útil conceptualizar a las personas mediante criterios biológicos, psicológicos y espirituales independientes, las personas son seres unitarios que actúan sobre el ambiente a fin de crear las condiciones necesarias para desarrollarse y mantenerse"<sup>143</sup>.

Es claro que en el contexto escolar la solución a las perturbaciones de la comunicación no está en un proceso psiquiátrico, psicoanalítico o terapéutico. Contemplamos el establecimiento de diversos factores de carácter social, interactivos; creando una serie de acontecimientos externos que ineludiblemente desemboquen en la interacción y comportamiento de los sujetos. Se requiere de un proceso de conscientización y/o reflexión sobre el desempeño personal en un contexto de construcción de conocimiento de la comunicación humana en la perspectiva que hemos desarrollado en esta investigación.

Recordemos que el enfoque interaccional supone una *causalidad circular de los acontecimientos*. Toda acción es a su vez causa y consecuencia en una interminable cadena de interacciones humanas. Con base en este principio la solución a cualquier problema interaccional debe enfocarse en introducir en esa cadena nuevos elementos que produzcan a su vez, nuevas reacciones.

Los *lineamientos para el mejoramiento de la relación didáctica* que hemos ofrecido, pueden sintetizarse en las siguientes consideraciones básicas:

1. Toda interacción comunicativa en contextos escolares (y de hecho en cualquier contexto de relación humana) debe partir de la base del concepto amplio de la comunicación que hemos logrado construir.

2. El docente debe considerar que toda comunicación es y produce una conducta y, a su vez, toda conducta produce una comunicación; en consecuencia, debe cuidar los mensajes que su *comunicación total* está transmitiendo a sus alumnos.

3. Se deben tener presentes los principios universales o axiomas aportados por el Enfoque de la Pragmática de la Comunicación Humana:

⇒ No es posible la no comunicación.

---

143 Ibidem... p. 44.

- ⇒ Toda comunicación está conformada por una parte de *contenido* y otra *relacional*.
- ⇒ En toda comunicación se establece una *puntuación de secuencia de hechos*.
- ⇒ Todo acto comunicativo contiene tanto una dimensión verbal, como una analógica.
- ⇒ Toda comunicación supone una relación simétrica o una complementaria.

1. Cuando se plantean y desarrollan relaciones humanas sin tomar en cuenta estos principios, se corre el riesgo de desencadenar procesos comunicativos distorsionados y distorsionantes de la realidad, donde los sujetos, especialmente aquellos que se ubiquen en el nivel inferior de la relación complementaria, tengan dificultades para identificar y clasificar adecuadamente los mensajes recibidos.

2. Es responsabilidad del que emite el mensaje, codificar un contenido que integre coherentemente lo que se trasmite a través del lenguaje verbal con lo que se trasmite analógicamente.

3. El receptor del mensaje debe tener la habilidad de identificar y ubicar adecuadamente los distintos niveles lógicos del mensaje, esto es, decodificar la información de tal manera que sea capaz de identificar una correcta señalización del mensaje recibido: 1) las señales de autenticidad del mensaje, 2) las señales de simulación de ese mensaje y 3) las señales que permiten diferenciar a las primeras de las segundas<sup>144</sup>.

4. Generalmente se establecen comunicaciones sustentadas en *supuestos*. Una comunicación adecuada debe alejarse de los *supuestos* y aclarar y exponer los códigos que habitualmente subyacen a la interacción.

5. Debe establecerse el hábito de unificar significados, definiendo los conceptos que se van a usar en las interacciones comunicativas escolares.

A partir de estas consideraciones creemos que es posible implementar pautas de comunicación donde el lenguaje de las palabras sea coherente con el de las emociones, los afectos, los pensamientos que se transmiten consciente e inconscientemente, voluntaria e involuntariamente a través del ámbito de la comunicación analógica. Esto significa que los patrones

---

144 Recordemos que un mensaje contiene en sí mismo tres tipos de señales. Bateson ofrece la clasificación de señales después de observar un combate simulado entre unos chimpancés. 1) Las que expresan trastorno fisiológico (enrojecimiento, lágrimas, etc), 2) la simulación de estas señales en el juego, el ritual, el humor y cuyas expresiones se parecen mucho a las primeras y 3) las señales que permiten identificar la diferencia entre las primeras y las segundas. Véase *La Escuela de Palo Alto...*P. 165.

de comunicación perturbada se pueden evitar y quiere decir que es posible eludirlos sólo si tomamos conciencia de ellos y asumimos la responsabilidad de nuestros actos comunicativos. Cuando el docente se comprometa con estos principios necesariamente producirá en sus estudiantes efectos (conductas) diferentes a las habitualmente conseguidas. Recordemos que Strong y Claiborn señalaron este elemento como una constante en los procesos de cambio: "Es esencial que el terapeuta crea en una doctrina del cambio; la fe del terapeuta influye para que aumente la del paciente"<sup>145</sup>. En nuestro contexto escolar el docente debe creer en lo que dice y cuidar todos los aspectos de su personalidad que funcionan como canales de transmisión de sus mensajes, canales que en sí mismos, pueden separarse de la significación (codificación) consciente del profesor y enviar mensajes divergentes.

O'Connor y Seymour proponen el aprendizaje de la *sintonía* para conseguir una comunicación auténtica entre emisor y receptor. La *sintonía* dicen, "es el contexto total que rodea al mensaje verbal... [afirman que] conseguir la sintonía es la habilidad para provocar respuestas"<sup>146</sup>.

El docente debe aprender a observar distintos aspectos específicamente vinculados con su actuación para conseguir la sintonía con sus estudiantes. A modo de ilustración destacamos sólo algunos de los aspectos que señalan estos autores:

➤ Debe haber una **correspondencia postural** entre el emisor y el receptor. Esto no significa que el docente tenga que imitar la forma de sentarse o de caminar de sus estudiantes, sólo que debe haber una cierta simetría de lenguajes corporales, buscando que el receptor encuentre afinidad e identificación con el emisor.

➤ El docente debe buscar permanentemente el **contacto visual** con sus estudiantes al momento es entablar con ellos interacciones verbales. El contacto visual es un primer indicador de reconocimiento del otro; es una manera de decirle "me doy cuenta de que estás aquí" y "a ti estoy dirigiendo el mensaje".

➤ Otro elemento de sintonía es la **igualdad en el tono de voz** con base en las características del entorno físico, pero fundamentalmente en las características del emisor. Se adecua el tono de voz observando la velocidad, el volumen y el ritmo al hablar del receptor. El docente buscará armonizar su tono de voz con el de sus estudiantes.

---

145 *El cambio a través de la interacción...* op, cit. P. 40.

146 O'Connor J. Y J. Seymour. *Introducción a la PNL*. Barcelona, Ed. Urano, © 1990, 4ª ed. 1995. P.53.

“La sintonía [señalan los autores] permite construir un puente hacia la otra persona; tienen así [emisor y receptor] algún punto de comprensión y contacto. Con esto establecido, [el docente] puede empezar a cambiar su conducta y ellos estarán en situación de seguirle. Puede... guiarlos en otra dirección. Los mejores profesores son aquellos que establecen una sintonía y entran en el mundo del que está aprendiendo; de esta forma es más fácil para el alumno acceder a una mejor comprensión de la materia o habilidad. Se llevan bien con sus estudiantes, y la buena relación hace la tarea más sencilla”<sup>147</sup>.

Creemos que una fórmula sencilla que todo profesor puede implementar para iniciar un cambio de hábitos en sus estilos de comunicación, es integrar cuatro características en un ambiente de sintonía (aplicables, de hecho, a cualquier contexto de interacción humana): **directa, congruente, precisa y clara.**

**Comunicación directa:** es frecuente encontrar personas cuyo estilo de comunicación consiste en emitir mensajes intencionalmente disfrazados que requieren necesariamente de la habilidad del receptor para identificar las señales o las claves que dejen el significado al descubierto. En México este tipo de mensajes se identifican con la popular frase de “que se ponga el saco a quien le quede”, lo que significa enviar un mensaje disfrazado y sin destinatario explícito (pero sí implícito), mensaje que será escuchado probablemente por más personas de las que va subrepticamente dirigido.

**Comunicación congruente:** La congruencia es probablemente la gran ausente en los procesos de comunicación perturbada que hemos mostrado a lo largo de esta exposición. Observamos y mostramos la gran incongruencia intersubjetiva e intrasubjetiva. Incongruencia es no correspondencia, incongruencia intrasubjetiva es la que se observa en las interacciones humanas diversas, cuando se dice una cosa y se hace otra, cuando se establecen acuerdos que no se cumplen, cuando se trabaja con un programa cuyos objetivos no se alcanzan, cuando la institución ofrece capacitar, formar o transformar y no lo consigue, etc.

Incongruencia intrasubjetiva es cuando el sujeto pretende enviar un mensaje y no logra unificar sus múltiples recursos de comunicación en el envío de tal mensaje y termina duplicando significados mediante la incongruencia entre el lenguaje verbal y el lenguaje analógico que usa. También por parte del receptor se presenta la incongruencia intrasubjetiva la que se manifiesta cuando el sujeto confunde las señales de identificación del tipo de mensaje.

---

147 Ibidem. P. 53.



Bateson en plan de broma, afirmaba que un esquizofrénico era capaz de confundir el menú con los platillos que ahí se anunciaban, pudiendo ser capaz incluso, de comerse el menú.

**Comunicación precisa:** En el ámbito escolar predominan los estilos de comunicación donde los mensajes emitidos se enmarcan en *rangos de significación amplios*, por ejemplo, cuando el docente establece el encuadre del curso, indicando las formas de trabajo, las "reglas del juego" o parámetros de evaluación, habitualmente son rangos de significación tan amplios, que al final del curso, el estudiante no sabe a ciencia cierta, si su desempeño en el grupo es suficiente o insuficiente, si la perspectiva del maestro coincidirá con la de él o no. Esto último lo podemos ilustrar con los ejercicios de autoevaluación sobre desempeño escolar que practicamos algunos docentes entre alumnos de educación superior. En ellos observamos una sobrevaloración de su esfuerzo y de su aprendizaje, haciendo uso de ese rango amplio de criterios de evaluación que habitualmente usan de manera que salgan favorecidos.

**Comunicación clara:** En este sentido también es usual encontrar docentes que suelen usar lenguajes tan rebuscados que terminan confundiendo al estudiante promedio y provocan una confusión o inseguridad en la decodificación del mensaje. Otra manifestación de la habitual poca claridad de los mensajes es que el docente suele trabajar con *supuestos*: "Se supone que ya lo saben", "se supone que ya lo leyeron", "se supone que estudiaron", etc. Con ello el proceso de enseñanza, como el de aprendizaje, esta apoyado sobre una base llena de *huecos*, dado que esos supuestos, en realidad son una forma de justificar y cubrir la incapacidad o indisposición del docente de ofrecer conocimientos (significados) necesarios para el abordaje de los contenidos del programa en curso.

Sabemos que cualquier relación didáctica cuya característica fundamental es la intencionalidad de enseñar, siempre es una relación comunicativa vinculada, explícita o implícitamente a las estrategias que le prescribe algún enfoque didáctico. Los lineamientos que hemos propuesto pueden ser aplicados y operados independientemente de la didáctica que se use.

Uno de los indicadores más importantes que el docente debe tomar en cuenta para verificar la efectividad de sus interacciones comunicativas, esto es, la recepción adecuada de los significados que pretende transmitir, es la respuesta o retroalimentación obtenida por parte de sus alumnos, mediante las participaciones verbales o escritas (exámenes). Es decir, que el docente podrá estar seguro que si esa retroalimentación no corresponde con sus

expectativas, entonces hay una falla, y esta puede estar en el proceso comunicativo establecido en esa relación didáctica.

#### **4.4. POLÍTICAS EDUCATIVAS OBLIGADAS PARA HACER EFECTIVA LA COMUNICACIÓN EN EL AULA.**

Desde la perspectiva que hemos desarrollado, la evidencia empírica reunida y las conclusiones preliminares que hemos presentado en cada capítulo, podemos asegurar que las tesis sobre el *fracaso escolar* con las cuales iniciamos nuestros argumentos, han sido probadas: La institución escolar, desde su estructura hasta su actuación concreta en la cotidianidad dentro del aula, impone un ambiente *esquizoide* que, naturalmente contamina las relaciones interpersonales, lo cual, se convierte en un obstáculo insalvable para la construcción de conocimientos académicos y/o científicos.

El aula escolar, como lo hemos dicho, resume los parámetros de la vida global de la institución escolar, y en ella confluyen múltiples determinaciones de las cuales, nuestra investigación ha centrado su interés en la dimensión comunicativa.

En este sentido, pudimos mostrar que la prevalencia de diversos códigos y sub-códigos que en su gran mayoría están implícitos en la interacción cotidiana grupal, produce múltiples situaciones paradójales que imponen a los sujetos involucrados un permanente clima de confusión y simulación.

Hemos señalado que en la dimensión intersubjetiva, las distintas y a veces discrepantes formaciones escolares que se ponen en juego, como los contextos y circunstancias particulares que determinan en gran medida las contingencias, etc. son elementos, que de manera habitual actúan en cualquier grupo escolar, produciendo un grado tal de heterogeneidad que obstaculiza la formación de procesos positivos de comunicación, produciendo en consecuencia, patrones comunicativos perturbados que se establecen en el interior del aula. Así mismo, estas circunstancias intersubjetivas se cruzan con aspectos intrasubjetivos suficientemente explicados desde los parámetros de la pragmática de la comunicación humana, a lo largo de nuestra exposición.

Los resultados normalmente obtenidos al término de cada ciclo escolar, expresan una **disfuncionalidad no sólo de la escuela y los sujetos involucrados, sino de todo el Sistema Educativo Nacional**, en el sentido de que no se están logrando ni los objetivos inmediatos, ni los objetivos de largo

plazo que tienen que ver con el compromiso estatal histórico de ofrecer a los individuos una educación que les permita integrarse productivamente a la sociedad.

Argumentamos la disfuncionalidad del sistema educativo, pues consideramos que lo que nosotros hemos demostrado a nivel del aula universitaria, es representativo de lo que sucede en todos los niveles escolares, aún cuando aparezca con diferentes matices, en sus contextos particulares.

Lo que hemos encontrado son múltiples procesos y pautas de interacciones alejados de preceptos pedagógicos y educativos o incluso de una dinámica de pura instrucción. De hecho, creemos que en la actualidad, la escuela no está cumpliendo ni siquiera objetivos básicos y/o mínimos de formación. En este sentido acordamos con Primero Rivas, la pertinencia del concepto de *educación reducida* con el que caracteriza a la escuela actual. El autor vincula el estado actual de la institución escolar con los intereses del *capital financiero* afirmando que:

*Han instaurado un proceso de "deshumanización que avanza a pasos agigantados, (concretado) en el campo educativo con una reducción cada vez más marcada de la labor formativa, especificada en el trastoque de conceptos y prácticas igualmente reductoras, como —por ejemplo— cuando analogamos educación con escolaridad, o educación con capacitación, entendida esta como la instrumentación de habilidades técnicas que sirven para producir sin valores ni compromisos de humanidad"*<sup>148</sup>.

La institución escolar, desde su estructura académico—administrativa, hasta su actuación directa y concreta en el interior del salón de clases, impone un ambiente de comunicaciones y relaciones de doble vínculo, cuya magnitud y persistencia es tal que afecta no sólo el nivel discursivo del proceso escolar, si no el nivel de las interacciones personales, es decir, la conducta misma de los sujetos que integran ese espacio. Este fenómeno lo hemos identificado como "*paradojas pragmáticas*" o «*rasgos esquizoides de la institución escolar*»

La hipercodificación anárquica, característica propia del lenguaje cotidiano escolar, como en general los procesos de comunicación perturbada que hemos mostrado, pueden ser inicialmente enfrentados cuando la escuela,

---

148 Primero Rivas, op.cit. p. 175

como institución, y los sujetos implicados en el *fracaso escolar*, reconozcan y asuman sus responsabilidades.

Si nos planteamos esto como objetivo, podemos avanzar a delinear algunos **principios rectores de una Política Educativa** que establezca las condiciones adecuadas para hacer efectiva la comunicación educativa. La primera intención de esta política debe ser la de generar mayor participación de las autoridades educativas en aspectos propios de enseñanza-aprendizaje, para que desde ahí sea posible crear una actuación conjunta, colectiva y organizada, indispensable para revertir el ambiente escolar esquizofrenizante que prevalece en este espacio, es decir, el involucrar a las autoridades educativa, que habitualmente están concentradas en la administración y en la política hacia fuera de la escuela, supone conseguir su compromiso y su interés en lo que pasa dentro de la escuela que dirigen, es decir: Así, al conseguir la participación de estos funcionarios en la vida cotidiana del trabajo de sus maestros y de sus estudiantes<sup>149</sup> iniciaríamos un proceso de reversión del pernicioso fenómeno que hemos abordado, que, de paso sea dicho, también se debe a la permanente subordinación del ámbito académico, frente a los aspectos político-administrativo.

La política educativa deberá impulsar una filosofía de la educación que ponga de relieve lo cotidiano y así mismo, otorgue especial relevancia a la *Filosofía de la comunicación educativa* que hemos planteado, de tal modo que todos aquellos involucrados en el quehacer educativo formal, la conozcan, aprendan e incorporen teórica y prácticamente.

No obstante, habría qué considerar lo que señala Alicia Vázquez acerca de los múltiples intentos de mejoramiento docente y que al final de cuentas no ofrecen el resultado que esperamos. Esta autora señala:

*“...Actualmente, la formación docente se ve copada por todo tipo de formas y estrategias que pretenden mejorar la calidad del servicio educativo y elevar la eficiencia de la enseñanza; todo con la intención de vincular la educación al aparato productivo. Las intenciones son sin duda buenas, [continúa diciendo la autora] pero la consecuencia es que se ha puesto el funcionamiento del modelo económico, con su culto a la eficiencia, por encima del desarrollo de las personas, y esto en la acción educativa ha tenido un eco tan ensordecedor que muy pocos se detienen a pensar en qué estamos*

---

149 Podemos ilustrar una de las expresiones habituales del desinterés de las autoridades en estos tópicos, cuando se organizan eventos como simposiums o congresos o cualquier espacio de confluencia académica, y se presentan (las autoridades) exclusivamente para inaugurar o clausurar, pero casi nunca se quedan a escuchar lo que ahí se dice.

*haciendo eficientes a nuestros alumnos, y nadie advierte en qué estamos tan eficientemente comprometidos cuando educamos*<sup>150</sup>.

En un intento por sintetizar las ideas esbozadas en este punto propositivo final de nuestra investigación, diríamos que los **principios rectores de una política educativa** actualizada que considere los aportes de esta investigación serían los siguientes:

1. El Sistema Educativo Nacional debe implementar planes, programas y proyectos que consideren y atiendan la importancia de los ambientes, los contextos y los procesos cotidianos que dan contenido a los aprendizajes de segundo nivel o deuteroprendizajes de los educandos en todos los niveles educativos escolares. Recordemos que hasta hoy el sistema educativo sólo se ha enfocado en la transmisión de saberes formalmente instituidos e impuestos tanto al maestro, como al estudiante, desatendido con ello el contexto y todo el conjunto de elementos que forman parte de la cotidianidad escolar que, en última instancia, enseña más que cualquier plan curricular formalmente establecido.

Anteriormente señalamos que en esta dimensión de la cotidianidad, el alumno *aprende los patrones de comportamiento de sus compañeros, de sus profesores, de la institución en su conjunto. Aprende el compromiso y el esfuerzo, si lo vive, o la apatía e irresponsabilidad, quizá la mediocridad de los sujetos de su entorno. Aprende a estudiar para crecer y desarrollarse o a cumplir mecánicamente con las tareas y prepararse para los exámenes. Generalmente aprenden muy bien las claves y las técnicas que les permiten avanzar fácilmente y sin esfuerzos, ni compromisos con su escolaridad. En otras palabras, aprenden la simulación mediante la fórmula: "yo hago como que aprendo y el profesor hace como que me enseña"*.

2. La Política educativa aplicada a todo el sistema educativo, debe destacar la formación y desarrollo de las personas, fundamentándose en una filosofía educativa que destaque y promueva en los sujetos una *racionalidad sustancial* en oposición a la *racionalidad instrumental* predominante. Recordemos lo expuesto en las conclusiones preliminares del capítulo dos de esta exposición:

a) la *racionalidad instrumental*, se enfoca únicamente en los fines inmediatos de un modo utilitario, sin importar el cómo, el proceso, o el hacia dónde en el largo plazo, en el ámbito escolar una de tantas manifestaciones de este tipo de racionalidad es la que introyecta en el educando el valor de la

---

150 *En busca de la enseñanza perdida...* op. cit. P. 46.

calificación por encima del aprendizaje, de los conocimientos, del esfuerzo, etc., y:

b) La *racionalidad sustancial* centrada fundamentalmente en los procesos y en la calidad de los mismos. Esta última se asocia con una mentalidad que reconoce el peso de la historia interdependiente de la cotidianidad, la integración de los conocimientos, la unicidad del sujeto con su entorno dentro y fuera de la escuela y la relevancia científica de la formación escolar.

1. Uno de los principios rectores de la Política Educativa propuesta, debe ser la permanente actualización efectiva de los docentes, quienes constituyen un factor fundamental del cambio. Actualización que debe ser obligada antes de iniciar cada ciclo escolar (especialmente para los docentes que no sean investigadores en activo). Los profesores de todos los niveles y materias, deben incorporar a los conocimientos que de suyo requieren habitualmente para el manejo de sus cursos, "la comprensión de la matriz cultural que poseen sus alumnos, con los códigos, lenguajes y saberes específicos"<sup>151</sup>, de tal forma, que ello les brinde mayores habilidades en el planteamiento de sus programas escolares, en la estrategia de homogeneización semántica permanente, que requiere hacer para enfrentar la hipercondición natural que obstaculiza el aprendizaje y, de manera especial, la habilidad de unificar e integrar sus lenguajes analógicos y verbales en la perspectiva de la *comunicación total* que hemos desarrollado en esta investigación:

El docente debe saber que la comunicación es *un proceso de interacciones humanas, dinámico y total cuya estructura conforma un sistema abierto en el que intervienen factores conscientes e inconscientes, culturales, cognitivos, afectivos y psicológicos. Proceso que no se origina con la intervención particular que hace cada individuo, sino que conforma un ámbito establecido, en el que los individuos se insertan, se integran y en el cual participan, imponiéndoles secuencias de interacción, determinantes del comportamiento.*

Debe saber también, que sus *actos comunicativos* se inician en sus pensamientos y emociones, los cuales, consciente o inconscientemente, transmitirá a sus estudiantes.

2. Otro principio rector de una Política Educativa aplicada a escala nacional es la vinculación permanente del currículum formal con el

---

151 Charles Creel, Mercedes. "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en *Perfiles Educativos*, CISE, UNAM, No. 1988, p. 46.

conocimiento de punta que se esté produciendo en el ámbito mundial. Recordemos lo que afirmamos en la nota al pie de la página 4: *La escuela es la institución por excelencia, a la que la sociedad ha encomendado la tarea de transmitir los conocimientos científicos acumulados en la historia del género humano, ofreciendo a las nuevas generaciones los recursos, habilidades y destrezas, así como las estrategias adecuadas para asimilar ese conocimiento y convertirse, en su momento, en los productores de los nuevos conocimientos que las sociedades presentes y futuras necesitan para su permanencia y superación.*

Con esta base, la política educativa debe encaminarse a devolverle a la escuela la posibilidad de transmitir y producir auténtico conocimiento científico y dejar atrás la anquilosada práctica de reproducir únicamente conocimientos escolares que están superados y son inoperantes en la realidad productiva nacional.

3. Para conseguir el objetivo anterior, la Política Educativa debe poner como prioridad nacional para el Sistema Educativo, el apoyo a programas que destaquen y promuevan la investigación científica, en todos los ámbitos del conocimiento, mediante financiamiento adecuado y la construcción de la infraestructura necesaria. Política que eleve a prioridad, la investigación específicamente en el ámbito educativo. Para ello habrá que recuperar los esfuerzos encaminados a la formación de investigadores educativos, afinando o creando nuevas estrategias que permitan poner en marcha los procesos de reconversión de las mentalidades anquilosadas del magisterio nacional atrapadas actualmente en la racionalidad instrumental para ponerlos en una dimensión sustancial que les permita formarse como científicos. Creemos, como lo señala Primero Rivas, que:

*“Una interioridad humana capaz de responder e interpretar a la objetividad con las determinaciones propias del pensamiento científico, se conforma en el entrenamiento específico que el científico ha recibido, y que esta educación operativa o instrumental (este entrenamiento) no surge exclusivamente de la escolaridad que el científico en proceso de incorporación a un campo recibe, sino de su experiencia directa como ayudante de investigación... de un científico formado como tal por las determinaciones que al efecto utiliza la comunidad científica que lo acoge (...); el docente como investigador... debe haber recibido un entrenamiento específico, pues no basta con haberle dado información actualizada...”<sup>152</sup>*

---

152 Primero Rivas, L.E. “El docente como investigador”, Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Investigación de la Zona Norte, realizado en Chihuahua, Chih., en junio de 1991,

Estos resultados nos sitúan en la necesidad de exponer algunas inquietudes producidas durante el proceso de elaboración de este estudio, abriendo con ello nuevos horizontes investigativos, e indicando la necesidad de continuar trabajando en este mismo programa de investigación. Por lo tanto, la investigación no está acabada, su estructura y contenido evidenciaron nuevos problemas. Nos queda claro que hay en esta exposición argumentos debatibles y tareas no resueltas, considerando que el problema del fracaso escolar, es tan sólo la expresión de un síntoma, algo así como la "punta del iceberg".

Continuar profundizando en la línea de investigación del problema del fracaso escolar vinculado a la comunicación supone abordar aspectos como los siguientes:

➤ Aún cuando la investigación de campo realizada en el salón de clases coincide con los argumentos teóricos desarrollados a lo largo de esta tesis, consideramos que la corroboración de lo que aquí se afirma, debe contemplar las siguientes posibilidades de estudio:

1. Extenderse a otros niveles educativos.
2. Continuar con ella en instituciones diversas a la elegida.
3. Diseñar un estudio que rebase el espacio áulico y analice los procesos comunicativos predominantes en todo el ámbito institucional.

➤ En el supuesto que todas las propuestas hechas se concreten, modificando los procesos comunicativos predominantes en el salón de clases, surge la pregunta: ¿Cuál sería su impacto real, en la solución del problema del fracaso escolar?

➤ A partir de estas propuestas ¿Qué tipo de cambios se producirían realmente?

Deseamos que no sean cambios paradójicos (producir cambios para que nada cambie), sino cambios de magnitudes mayores que repercutan en la transformación del sistema y subsistemas educativos de modo tal, que podamos construir una realidad educativa en la que nuestros niños no tengan que llegar a integrarse a la escuela a aprender la mediocridad y la simulación,



o quizá la racionalidad instrumental, sino la preocupación por la calidad de los procesos, la excelencia y el trabajo comprometido.

La transformación del estado de crisis permanente que vive la institución escolar mexicana, no depende únicamente de actualizar a docentes e involucrar a autoridades escolares, o poner mayor financiamiento en educación. Será necesario contar con lo que conocemos como *voluntad, pero también conciencia y sensibilidad política*.

## Capítulo 9 BIBLIOGRAFÍA CITADA

Basil, Bernstein,. "Códigos amplios y restringidos: Sus orígenes sociales y algunas consecuencias" en J. Garvin y Y. Lastra de Suárez (eds). *Antología de estudios de Ethnolingüística y Sociolingüística*. (Lecturas universitarias 20), México, UNAM, 1974.

Basil, Bernstein,. *La estructura del discurso pedagógico*, España, Ediciones Morata, © 1990, 3ª ed. 1997, p. 107.

Bateson, Gregory Jackson, Don. "Some varieties of pathogenic Organization" en David Mck. Rioch, Ed., *Disorders of communication*, Vol. 42, Research Publications, Association for Research in Nervous and Mental Disease, 1964, p. 284.

Bateson, Gregory. *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires, Ediciones Lohlé-Lumen, © 1972, Nueva York, 1998. 549 ps.

Bateson, Gregory. *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona, Edición de Rodney E. Donaldson, Ed. Gedisa, © 1991, 1993. 443 ps..

Bertrand Russell en *Introduction to Ludwig Wittgenstein, "tractatus Logico – Philosophicus*. New York: Humanities Press, 1951.

Charles Creel, Mercedes. "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en *Perfiles Educativos*, CISE, UNAM, No. 1988, p. 46.

Eco, Umberto. *Tratado de semiótica general*. Ed. Lumen, Barcelona, c 1976, 4ª ed. 1988, 466 ps.

Eco, Umberto. *La estructura ausente*. Ed. Lumen, Barcelona, c 1968, 3ª. Ed. 1986. 510 ps.

Eco, Umberto. *Signo*. Editorial Labor, Barcelona, c 1973, 1988. 191 ps.

Enciclopedia Microsoft Encarta 98 © 1993 – 1997 Microsoft Corporation.

Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

Guevara Niebla, Gilberto "México, un país de reprobados" en Revista *Nexos*, Núm. ---, año---, ps---

Guy Avanzini *La pedagogía hoy*. (coordinador), México, FCE, © 1996. 365 ps.

Heller Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona Ediciones Península (Historia, ciencia, sociedad.144) ©1970, 1ª ed. 1977, 418 ps.

Heller Agnes, *Historia y vida cotidiana, Aportaciones a la sociología socialista*. Editorial Grijalbo, Barcelona, (Col. Enlace) ©1970, 1985, 166.

Labov, William de. Labov W., *The study of lenguaje in the social context*, Philadelphia: University of Pennsylvania E.U.A Press. 1975.

Lucat, Liliane. *El fracaso y el desinterés escolar*. Barcelona, Ed. Gedisa (Hombre y sociedad, Serie de renovación pedagógica), 1976. 135 ps.

Markus, Gyorgy. *Marxismo y Antropología*, (Enlace iniciación), México, Ed. Grijalbo, 1973.

Ornelas H. Ana. *Influencia de la familia en el fracaso escolar del adolescente*. Tesis de Lic. México, UPN, U. Ajusco, 1987, 121 ps.

O'connor J. Y J. Seymour. *Introducción a la PNL*. Barcelona, Ed. Urano, © 1990, 4ª ed. 1995. P.53.

Prigogine, I. Y Stengers, *L'ordre par fluctuations et le système social, en L'idée de régulation dans Metamorfosis de la ciencia*, Alianza, Madrid 1990.

Primero Rivas LE. "Del pensar, como primer momento del trabajo intelectual" en Revista *Correo del Maestro*, año 4, número 39, agosto 1999. P. 39.

Primero Rivas, L. E. *Emergencia de la Pedagogía de lo cotidiano*. ACE editores, México, 1999. 192 ps.

Primero Rivas L.E. "Formación de métodos del pensamiento en el salón de clases universitario", en *El aula universitaria* de Mario Rueda Beltrán. Coordinador UNAM, CISE, 1991. P. 401.

Primero Rivas, L.E. "El docente como investigador", Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Investigación de la Zona Norte, realizado en Chihuahua, Chih., en junio de 1991, y publicada en la Antología *Educación y Epistemología* de la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo en 1998, p. 26.

Piña Osorio, Juan Manuel, *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. Plaza y Valdés Editores, México, 1998. 238 ps.

Rockwell Elsie (coordinadora), *La escuela cotidiana*, México, FCE, 1995, 237 p.

Rodríguez Rojo Elsa. "Lenguaje y educación" en *Perfiles educativos*. CISE-UNAM No. 34, 1986 p. 19.

Rueda Beltrán, Mario. Coordinador. *El aula universitaria* de UNAM, CISE, 1991.

Russell, B., *Principia Mathematica*, Cambridge, Cambridge University Press 1910-13, Vol. 1.

Strong Stanley R y Claiborn Charles D. *El cambio a través de la interacción. Procesos psicosociales en consejo y psicoterapia*. Bilbao España, Ed. Desclée de Brouwer, (Biblioteca de psicología), © 1985, 276 ps.

Sève, Lucien y otros. *El fracaso escolar*, México, Ediciones de cultura popular, 1978. 149 ps.

Vázquez Fuente, Alicia. *En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la educación superior*. (Maestros y Enseñanza), Ed. Paidós, México, 1999. Ps. 81 y 82

Watzlawick, Paul, et. Al. , *Teoría de la comunicación humana*, de. Herder (Biblioteca de psicología 100). Barcelona, 1989, 260 ps.

Watzlawick Paul y otros. *Cambio* (biblioteca de psicología). Barcelona, Ed. Herder, © 1974, 6ª edición 1989. 194 ps.