

ESCUELA, COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

SCHOOL, COMMUNICATION AND CRITICAL PEDAGOGY

“La educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es transmisión de un saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados” (Paulo Freire).

Ortiz Casallas E. M.

eortiz112012@hotmail.com

Profesora de la Universidad del Tolima

Magíster en Lingüística Española

Candidata a Doctora en Educación-Énfasis Lenguaje

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen: En este artículo intento tematizar y abordar el modelo comunicativo que ha caracterizado, en gran medida, la interacción pedagógica en la escuela. Un tipo de comunicación que ha estado, siempre, marcado por la distancia, la incomunicación, el desencuentro, y la dominación. Para ello, trataré de describir y analizar el formato de comunicación tradicional que ha funcionado en la educación, para luego analizar el modelo comunicativo inclusivo que surge desde los aportes de la pedagogía crítica.

Palabras claves: comunicación, modelo tradicional, modelo inclusivo, pedagogía crítica.

Abstract: This article attempts to tematizar and address the communicative model that has been characterized largely by pedagogical interaction in school. One type of communication that has been, always marked by distance, isolation, the mismatch, and domination. To do this, try to describe and analyze the traditional communication format that has worked in education, then analyze the inclusive model of communication that emerges from the contributions of critical pedagogy.

Keywords: communication, traditional model, inclusive model, critical pedagogy.

La filosofía deconstructiva reconoce la cultura como un texto complejo, discontinuo, lleno de elipsis, intertextualidades y sentidos mutantes; elementos éstos que resultan coincidir y ser coherentes con los cambios que caracterizan el actual contexto postmoderno. Sin duda ha variado la relación del hombre con el mundo, las identidades se han reestructurado (híbridas), como también los lenguajes, los valores, los estilos de vida y las sensibilidades. Definitivamente ha cambiado la relación con el “otro” e incluso la mirada sobre sí mismo y sobre el sistema.

Todo ha sido modificado, sin embargo cabe preguntar si la educación también ha cambiado, o si por el contrario sus modelos pedagógicos continúan siendo paradigmas normativos, homogéneos, míticos y bilaterales. Todas estas características que representan la antítesis del pensamiento contemporáneo. Este panorama indica que las Instituciones educativas no pueden actuar de manera aislada y descontextualizada del marco-sociohistórico en el que realmente cobran significado

La educación, entonces, ante los desafíos y retos impuestos por el nuevo orden simbólico mundial debe responder con un sistema, o un currículo diferente que le apueste a un nuevo sujeto histórico capaz de movilizarse e interactuar en los diferentes contextos caracterizados cada vez menos por la homogeneidad que por la heterogeneidad. De otro lado los imperativos de la política neoliberal: eficiencia, rapidez, control, resultados demandan la formación de sujetos con altas competencias comunicativas capaces de interactuar y de actuar en los diferentes contextos como actores políticos, es decir capaces de tomar decisiones, criticar y reconstruir los discursos hegemónicos: “competencia comunicativa no se reduce a una mera ampliación semántica de la competencia lingüística, sino que posee funciones propias, tales como producir actos de habla, posibilitar la traducción de lenguas, permitir el entendimiento intelectual, ofrecer una base para romper y cambiar convenciones lingüísticas, y dar cauce a la reflexión sobre el lenguaje sin recurrir en un círculo vicioso” (Cortina, 1995: 119).

Ahora bien, en este contexto tan complejo problematizado por el conocimiento y la comunicación en sus múltiples densidades, vale la pena tematizar y abordar el modelo comunicativo que ha caracterizado, en gran medida, la interacción pedagógica en la escuela. De hecho, educación - comunicación son términos inseparables en tanto que, ambos remiten a una característica ontológica del ser: “si el ser humano, dotado de la capacidad de pensar no dispusiera de un instrumento como el lenguaje quedaría su experiencia interna fuera del ámbito de la comunicación con otras mentes, lo que, en el fondo, vendría a hacer prácticamente estéril dicha capacidad” (Nieto, 1997:27). En otras palabras, la experiencia del ser en el mundo, como condición ontológica, se dirige siempre hacia su expresión en el lenguaje con y para otros.

Y el lenguaje, en tanto que, comunicación se halla inextricablemente relacionado con el pensamiento y la acción del ser humano: “Según Freire, el lenguaje, tal como haya quedado estructurado por la especificidad de la formación histórica y cultural de cada persona, desempeña un papel activo en la construcción de la experiencia, así como en la organización y la legitimación de las prácticas sociales a que tiene acceso los diversos grupos de la sociedad. El lenguaje es el verdadero material de que está hecha la cultura y constituye un terreno de dominación como un campo de posibilidad” (Giroux, 1993:233). La comunicación humana, en este sentido, se entiende como un proceso complejo de construcción, negociación e intercambio de significados y sentidos posibles, de representaciones simbólicas de la realidad objetiva, subjetiva e intersubjetiva, y de relaciones axiomáticas y deónticas.

Definitivamente, la comunicación, desde sus múltiples dimensiones, permea la práctica educativa por ello: “Hablar de comunicación es hablar a la vez de medios y tecnologías, de dispositivos comunicacionales, de las relaciones y prácticas, espacios, escenarios y tácticas de lucha por la presencia, el reconocimiento y la configuración de identidades, la constitución de espacios democráticos” (Muñoz, 2005: 15). Desde esta perspectiva, la enseñanza educativa puede entenderse como un proceso de comunicación humana y democrática en donde existe el reconocimiento legítimo de sujetos con sus formas particulares de pensar, conocer, sentir y actuar.

Así, cultura escolar y comunicación son términos de relación asociativa que instauran relaciones de diferente índole; tensiones, encuentros y donde circulan gran cantidad de sentidos socialmente compartidos: “comunicación/educación significan un territorio comunicativo, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significa el reconocimiento del otro en la trama del “nosotros”, significan un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos, arquetipos de utopías, transidos por un magma que llaman cultura” (Huergo, 2000:25). Efectivamente, desde lo teórico eso significa comunicación/educación, pero desde la práctica vale la pena deconstruir esa relación y analizar la estructura comunicativa que realmente caracteriza el modelo de interacción pedagógico en la escuela.

MODELO COMUNICATIVO TRADICIONAL

El lenguaje ha sido objeto de análisis y reflexión de muchas escuelas y disciplinas, y a partir de ellas se han generado variedad de teorías lingüísticas. La mayoría de ellas, ha reconocido la función comunicativa del lenguaje, pero no le ha asignado la importancia que merece. Algunas han hecho énfasis en la función cognitiva, independientemente de la comunicación, otras han centrado su atención en la función expresiva en tanto que, expresión del mundo individual del hablante. Lo concreto es que la mayoría de enfoques ha subestimado y subvalorado la función comunicativa, razón por la cuál se ha otorgado mayor relevancia al hablante, en detrimento de las características del oyente: “si el papel del otro se ha tomado en cuenta ha sido únicamente a favor de ser un oyente pasivo a quien sólo se le asigna el papel de comprender el hablante. Desde este punto de vista, un enunciado tiende hacia su objeto (es decir, hacia su contenido y hacia su enunciado mismo). La lengua, en realidad tan sólo requiere al hablante –un hablante- y al objeto de su discurso, y si la lengua simultáneamente puede utilizarse como medio de comunicación, ésta es su función accesoria que no toca su esencia” (Bajtín 1979: 256).

Ahora bien, todo parece indicar que esta concepción proveniente de dichos enfoques epistemológicos del lenguaje, ha sido trasladada al contexto comunicativo escolar. Por ello, el modelo que ha caracterizado en gran parte la interacción pedagógica en la

escuela ha sido unidireccional, es decir que parte de la relación emisor – receptor, en donde el emisor es el que sabe, el que manda y el que ordena, y el receptor es el alumno, aquel que oye, acepta y cumple normas “el carácter general del modelo comunicativo tiende a ser unidireccional, es decir que el flujo informativo y la circulación del saber va del profesor al alumno. Esta estructura implica verticalidad y autoritarismo en la medida en que el maestro se asume como el poseedor de la verdad y como el único autorizado para interpretar el mundo y hacer la exégesis de los textos escolares” (Muñoz, 2005:35). Lo anterior, en términos de Lakoff y Jonson remite a la gran metáfora ontológica del ser humano como recipiente, de igual manera lo denomina Freire al referirse a la educación bancaria: “El educador sustituye la expresividad por la donación de expresiones que el educando debe ir capitalizando. Cuanto más eficientemente lo haga tanto mejor educando será considerado” (Freire, 2004:54).

Es interesante observar, que esta estructura rígida y autoritaria de la comunicación escolar, se evidencia, igualmente, en la misma configuración física del espacio escolar. Desde Peirce, la escuela como objeto-signo de algo sería un ícono, en la medida en que éste es empleado como signo-cualidad para referirse a ella, también sería un índice, en tanto que, es afectado por ella en algunos aspectos e indica elementos significantes que contribuyen finalmente a caracterizarla como símbolo-ley de algo. Es decir, desde el punto de vista del objeto, la escuela, como ícono y como índice, también muestra, indica y construye una red conceptual de significados y sentidos que se van legitimando como ley, creencia general o hábito mental(símbolo):

“pocos ámbitos tan reveladores de los modelos de comunicación que han orientado el sentido y las prácticas educativas como el diseño arquitectónico del espacio escolar: sus locales de clase, sus pasillos, sus baños, sus rincones – o la falta de ellos - , sus patios de recreo, sus oficinas de dirección o trabajo de los profesores, escenificando la verticalidad del saber, la secuencia estática de las edades, la proxemia de los distanciamientos con sus rígidos umbrales, las iconografías del premio o el castigo, las estrategias de alejamiento del mundo y sus ruidos, de encerramiento y hasta de enclaustramiento” (Hurgo 2000:14)

Así las cosas, la escuela, como objeto fenomenológico, igualmente, evidencia, señala y manifiesta aspectos de la comunicación escolar que se van institucionalizando, replicando y naturalizando en dicho contexto. Lo sustantivo de este modelo, es lograr mantener la disciplina, el orden y el control, así como también asegurar el poder a través del supuesto “saber” que maneja el docente desde una perspectiva epistemológica apriorística que no indaga las necesidades reales de las alumnas y los alumnos “la escolarización despliega su densidad comunicativa o incommunicativa al ser interrogada desde una arqueología foucaultiana que saca a la superficie la racionalización disciplinante que opera separando tajantemente los saberes – las disciplinas, las edades, el pensar del sentir, el trabajo del ocio convirtiendo el saber en poder que atraviesa, conectándolos, los cuerpos, los espíritus, los deseos” (Huerco 2000:56).

Esta visión dualista, vertical y ahistórica de la comunicación, ha sido orientada por una epistemología –estructural/funcionalista- en la cual el lenguaje es concebido como un hecho abstracto, inmanente, y homogéneo, en donde se anula la categoría de sujeto histórico toda vez que: “Cuando se analiza una oración aislada de su contexto, las huellas del carácter destinado y de la influencia de la respuesta prefigurada, los ecos dialógicos producidos por los enunciados ajenos anteriores, el rastro debilitado del cambio de los sujetos discursivos que habían marcado por dentro del enunciado – todo ello se borra, se pierde porque es ajeno a la oración como unidad de la lengua (Bajtin 1982:290).

Semejante concepción del lenguaje, anula toda posibilidad de comunicación, de afectación mutua y de reconocimiento a la diversidad cultural “en pocas palabras el lenguaje ya no es tratado como una forma de vida, como diría Wittgenstein, sino como un sistema autosuficiente de relaciones internas. En este punto extremo, el lenguaje como discurso ha desaparecido” (Ricoeur, 1998:20). Esta concepción funcional del lenguaje es coherente con el enfoque tecnocrático que ha asumido la escuela para enseñar a leer y escribir textos semióticos. La política de este enfoque es instrumental, divorciada del contexto y de la vida; allí priman más las habilidades técnicas para

decodificar significados (alfabetismo funcional) que un proyecto político emancipador que se centre en la relación dialéctica: teoría y práctica en aras de desarrollar facultades ciudadanas políticas y críticas en las y los estudiantes, con el fin de construir una sociedad mas justa y democrática.

Los anteriores planteamientos ponen énfasis en las dicotomías: texto-contexto, teoría-práctica, lengua-discurso, objetividad-subjetividad, aspectos que perpetúan “un lenguaje retórico y lejano de la vida, a sus penas, sus ansias y sus luchas, obstaculizando una cultura que asfixia la voz propia” (Barbero 2006:26). Este tipo de relación comunicativa también tiene que ver con lo que Bernstein ha denominado reglas regulativas e instruccionales del discurso pedagógico, lo cual institucionaliza una relación distante, dispersa y de desencuentro entre maestro-alumno porque: “cada una de ellas tiene un acervo de conocimientos subjetivos que no es ´objetivado` en parte porque tal vez no sea fácil de `objetivarlo` pero en parte también porque se relacionan problemas significantes únicamente para el uno y no para el otro” (Schutz, 1973 :276).

Es evidente, entonces que el problema alude a la relación dicotómica entre profesor – alumno(a), toda vez que marca distancia con un lenguaje cuyo significados y sentidos no son comunes a los dos, es decir no se reconstruyen, ni se recrean en el ámbito de sus propios contextos y experiencias vitales, por eso lejos de comunicar, incomunica. En este sentido, Bernstein plantea que el problema radica en la gran distancia que existe entre el contexto de producción de conocimiento científico y el contexto de reproducción o aprendizaje académico del mismo “como puede la escuela convertirse en un contexto significativo para el aprendizaje si se configura como una estructura artificial alejada de la vida y de los problemas relevantes en la comunidad social? El problema no es tanto como aprender, sino como construir la cultura de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social” (Pérez 1996:277).

De otro lado, esa estructura comunicativa escolar distante y vertical que incomunica también estigmatiza, excluye y homogeniza. Dentro de este tipo de interacción comunicativa no puede emerger el discurso del conflicto, del racismo, del sexismo, y la

subjetividad “A la diferencia rápidamente se la etiqueta como un déficit, como “lo otro”, como desviación que requiere de atención y control psicológicos” (Giroux 1993:41). Es decir todo lo que salga de la norma e intente desestabilizar el sistema y el control se sanciona denominándolo `desviación`: jóvenes que ponen en riesgo la estabilidad escolar deben ser tratados como `anormales`.

LA COMUNICACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Desde la pedagogía crítica, autores como Giroux, Gramsci, Bajtin, Angel Perez, Kemmis y Freire, entre otros, resemantizan el concepto de comunicación desde la perspectiva del diálogo como práctica social para la libertad. Estos autores reconstruyen el sentido de la pedagogía a partir de una epistemología del sentido construido desde la praxis socio-cultural comunicativa de las alumnas y los alumnos. Una pedagogía que faculte críticamente a docentes y estudiantes entorno a intereses emancipatorios. Para Freire, era claro que el lenguaje como mediación de saberes y relaciones sociales estaba íntimamente relacionado con el poder, toda vez que éste determina, impone y construye formas particulares del significado “en este sentido el lenguaje hace más que simplemente presentar “información” de manera recta; en realidad, se lo emplea como la base tanto para “instruir” como para producir subjetividades” (Giroux 1993: 2006)

Por ello, Freire planteó el diálogo crítico como una forma de reconstruir las múltiples voces que estructuran los textos culturales y con ello aportó elementos importantes al campo de la educación desde la comunicación:

“La primera aportación innovadora desde Latinoamérica a la teoría de la comunicación se produjo en y desde el campo de la educación: en la pedagogía de Paulo Freire. Aquella que partiendo del análisis del proceso de vaciamiento del sentido que sufre el lenguaje en las normalizadas técnicas de la alfabetización traza un proyecto de práctica que posibilite el develamiento de su propio proceso de interacción, y apropiación de, el tejido social, y por tanto de su recreación. Pues solo luchando contra su propia

inercia es como es lenguaje puede constituirse en palabras de sujeto, esto es, hacerse pregunta que instaura el espacio de la comunicación” (Barbero 2006:19)

Es evidente que, frente a esta concepción pedagógica de la comunicación emerge la categoría de sujeto y lo sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa “el énfasis no debe por tanto situarse ni en la asimilación de la cultura privilegiada, sus conocimientos y sus métodos, ni en la preparación para el trabajo o para el encaje en el proyecto histórico-colectivo, sino en el enriquecimiento del individuo como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos” (Pérez, 1996:77).

Así es como, esta perspectiva crítica de la educación desde la comunicación plantea la necesidad de construir y desarrollar un proyecto que recupere a las estudiantes y los estudiantes del estado de invisibilización en que se encuentran. Para tal efecto, es necesario que los docentes se descentren de su cultura adultocéntrica y deconstruyan esa relación comunicativa de distanciamiento y superioridad que se instaura como parte del dispositivo regulativo de la escuela; sólo así los maestros podrán entender que “También con los otros y los de otra clase se puede establecer una especie de encuentro con uno mismo” (Gadamer 1990: 116).

De igual manera, lo plantea Freire cuando afirma que “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma al cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia.” (Freire 1997:25). Por ello, la estructura comunicativa que plantea Freire es esencialmente dialógica, toda vez que, hablar no es solamente utilizar una lengua sino compartir experiencias y hacerlas lugar de encuentro “Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí, que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita

en el diálogo, es la del mundo por los sujetos dialógicos no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres” (Freire, 2005: 107).

La propuesta comunicativa crítica que aquí se plantea, desde la perspectiva del diálogo, rompe con la visión vertical y dualista planteada; además muestra intrínsecamente otra concepción epistemológica del lenguaje, ahora menos estructuralista, normativa y homogénea que discursiva, semiótica y heterogénea: “Así la teoría lingüística actual comienza a inscribirse en el proyecto de construcción de una teoría que evidencia leyes sociales dinámicas en las que se considera la diversidad axiológica del ser humano” (Martínez 1998:7). Este posicionamiento indica las diferentes dimensiones del ser humano y, por ende, la imposibilidad de abordarlo desde enfoques trascendentales y disciplinarios: “Los modos de vida contemporáneos, no nos cansaremos de repetirlo uno y otra vez, no se reestructuran ya a partir de un polo unificado” (Maffesoly, 1990:157), tal como se sigue imaginando en el contexto escolar.

Incluir, de esta manera, una praxeología comunicativa en la interacción pedagógica, permite superar el abismo y la distancia entre docente-alumno en sus múltiples dimensiones pues aquí: “El lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez. Y aprender a hablar es aprender a decir el mundo, a decirlo con otros, desde la experiencia de habitante de la tierra, una experiencia acumulada a través de los siglos” (Barbero, 2006: 31). Por ello, tener en cuenta desde qué lugares de enunciación habla el estudiante, por qué y para qué lo hace, es comprender la complejidad del modo humano de significar y comunicar, la forma humana de construir la historia y la cultura:

“Es precisamente de toda esta complejidad que se ha hecho consciente la postmodernidad. La búsqueda actual radica en la construcción de un paradigma sobre la significación y la interpretación que de cuenta de la inmensa complejidad de lo real, de la polifonía discursiva y de la diversidad compatible con la unidad, y de esto difícilmente pueden dar cuenta los paradigmas estructuralistas y positivistas que se han manejado tradicionalmente en ciencias humanas, puesto que ellas parten precisamente

de la dicotomía, de la fragmentación, y de la individualización (Martínez, 1998:15).

Y es precisamente esto lo que busca la pedagogía crítica desde la comunicación dialógica: superar esos paradigmas descriptivos, estructurales y totalizadores cuyo fin es manipular y ejercer dominio sobre el otro: “como teórico de la diferencia, del diálogo y de la voz polifónica, Bajtin recalca correctamente la necesidad de comprender la incesante pugna entre los diversos grupos respecto del lenguaje y el significado, como un imperativo moral y epistemológico.....también hace notar la importancia pedagógica que tiene el diálogo crítico como forma de autonomía, puesto que proporciona el medio en el que se desenvuelve la vida cotidiana y da significado a las múltiples voces que estructuran los textos” (Giroux, 1993: 203).

Tal como se ha planteado, esta visión dialógica de la comunicación escolar plantea igualmente una forma distinta de aprender a leer y a escribir textos culturales “Freire les enseña a las personas a leer de modo que puedan descodificar y desmitologizar tanto sus propias tradiciones culturales como las de esa estructura, y legitimar el orden social. En general, lo más dramático de todo esto es que para Freire la alfabetización es inherentemente un proyecto político mediante el cual los hombres y las mujeres afirman su derecho a la responsabilidad que tienen, no sólo en cuanto a leer, comprender y transformar sus propias experiencias, sino también en cuanto a reconstituir la relación que guardan con respecto a la sociedad como un todo” (Giroux, 1993: 233).

Y, tener responsabilidad, autonomía, y conciencia para transformar, cobra aún mayor relevancia en la actual sociedad del conocimiento, la cual está confrontando y desafiando a la escuela a través de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación: “Hoy no podemos formar ciudadanos si no saben leer medios, si no puede hacer una lectura crítica de lo que pasa por los medios. Y crítica significa saber distinguir, saber diferenciar entre lo barato y lo valioso, entre lo que distrae y lo que nos ayuda a construir memorias y a proyectar futuros” (Barbero, 1999:193).

Se trata, en suma, de que la escuela también asuma los medios y las nuevas tecnologías, no como instrumentos de ilustración y difusión, o como medios que hay que aprender a manejar desde la óptica de la técnica, sino como estrategias de conocimiento que manifiestan una estructura densa y sólida, en tanto que remiten a nuevas formas de percepción, de sentir, de conocer y de producir. Por ello, la necesidad de formar estudiantes críticos que logren: “desnaturalizar, nuevamente, pero ahora: la cultura mediática, y repensar la cultura mediática en la trama mas compleja de la cultura como campo de lucha por el significado. Es decir: reconocer la cultura como campo donde se están jugando las hegemonías y donde se puede posibilitar o impedir la justicia y la autonomía” (Huergo 2000:285).

Todos estos aspectos son posibles de construir a partir del desarrollo de una pedagogía crítica que, desde la comunicación, no fomente el temor, el silencio y la desigualdad, sino el diálogo crítico, el cuidado de sí, del otro, de los derechos, y de la misma sociedad: “Una pedagogía crítica, en este caso, alienta una crítica de las formas dominantes de conocimiento y de las prácticas sociales que semántica y emocionalmente organizan los significados y experiencias que les dan a los alumnos un sentido de voz y de identidad; de manera similar, trata de proporcionarles a los alumnos los conocimientos críticos y las habilidades necesarias para que examinen sus propias y particulares experiencias vividas, así como los recursos culturales que poseen.” (Giroux, 1993: 297).

Finalmente, los anteriores planteamientos invitan a reflexionar y a cuestionar el papel que ha cumplido la escuela, desde sus estructuras pedagógicas comunicativas. Su función como formadora de personas y ciudadanos críticos, con voz y autonomía que contribuyan a la consolidación de una sociedad justa y democrática debería ser su objetivo prioritario. Los anteriores argumentos, también, hacen un llamado de atención a los docentes para que reflexionen sobre su papel como intelectuales transformativos, y a que contribuyan, desde la investigación crítica, a mejorar la praxis educativa:

“La investigación social crítica comienza a partir de los problemas vitales de unos agentes sociales particulares y definidos, que pueden ser individuos, grupos o clases, que están oprimidos por procesos sociales que los alienan, y que ellos tal vez mantienen o crean pero no controlan. Tras partir de los problemas prácticos de la existencia cotidiana, retorna a esa vida con la finalidad de ilustrar a sus sujetos acerca de los factores sociales limitativos que no habían advertido, así como acerca de posibles líneas de acción que les permita liberarse. Su meta es el autoconocimiento ilustrado y la acción política eficaz. Su método es el DIALOGO.” (La mayúscula es mía) (Comestock, en Carr y Kemis, 1998:169).

En particular, el llamado es para que los maestros sean conscientes de la importancia que tiene la comunicación y el lenguaje en la cultura escolar como elementos mediáticos de todos los procesos y prácticas que allí se desarrollan, y de esta manera participen en la investigación crítica de estos aspectos que están intrínsecos en la praxis escolar desde múltiples dimensiones y densidades. Sin duda, este es un campo por indagar y seguramente que el análisis de las prácticas pedagógicas comunicativas, pueden aportar elementos significativos para su transformación:

“La investigación desarrollada desde el campo de la comunicación-educación, es especialmente relevante para nuestro país, si de quiere consolidar un perfil de educador que esté en posibilidad de producir conocimientos, innovar en lo pedagógico, ir más allá del método tradicional de la enseñanza magistral, garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad, lograr un ambiente democrático , de autoestima y solidaridad, y un perfil de alumno que posea las herramientas para apropiarse críticamente de los saberes, adquirir competencias, asumir actitudes y desarrollar destrezas para comprender y transformar la realidad” (Muñoz, 2005:37)

La relación escuela-comunicación es un campo investigativo multidisciplinario que requiere el diálogo de diferentes disciplinas como: la antropología, la sociología, la comunicación, la historia, la lingüística, la informática y la semiótica, entre otras, y como campo de indagación crítico, en el contexto escolar, resulta ser fecundo en tanto que “Un programa educativo no puede plantearse sin tener en cuenta un proyecto social educativo cohesivo: ¿Educar a quién y para qué sociedad? ¿Investigar qué para lograr qué tipo de sociedad?, enseñar qué y para lograr qué?” (Martínez 1998: 7).

BIBLIOGRAFIA

A. I. Perez Angel. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. España: Ediciones Morata. 1996. p 277.

BARBERO Jesús. La educación desde la comunicación. Bogotá:Editorial Norma. 2006.

BARBERO y Otros. Palimpsestos y Recorridos de la comunicación en la educación. Bogotá: UPN. 1999

BAJTIN Mijail. Estética de la creación verbal. México: Siglo Veintiuno Editores. 1982

CALLINICOS Alex. Contra el postmodernismo. Colombia: El áncora editores. 1994.

COMSTOCK. Citado por: CARR y KEMIS. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona:Libros profesionales y universitaria martínez roca. 1988.

CORTINA Adela. Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. España: Editorial Sígueme. 1995. p. 119.

FREIRE Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores. 2004.

..... Pedagogía de la autonomía. México: siglo XXI editores. 1997.

.....Pedagogía del oprimido. México: siglo XXI editores. 1984.

GIROUX Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: siglo XXI Editores. 1993.

GADAMER. Verdad y método. Sígueme. 1990. p: 116

HUERGO Jorge y FERNANDEZ Belén. Cultura escolar, cultura mediática-intersecciones. Bogotá: UPN. 2000

NIETO Blanco C. La conciencia lingüística de la filosofía. España: Editorial trota. 1997.

MARTINEZ María Cristina. La construcción discursiva de la realidad:una propuesta discursiva e interactiva de la significación. Escuela de ciencias del lenguaje. Universidad del Valle. 1998.

MAFFESOLY Michael. El tiempo de las tribus. Barcelona: Icaria editorial. 1990.

MUÑOZ Germán. Comunicación y cultura

RICOEUR Paul. Teoría de la interpretación. México: Siglo XXI editores. 1998.

SCHUTZ A. 1973. Las estructuras del mundo de la vida. Argentina:Amorrortu. P: 276.

Recibido: 11-02-2010

Aceptado: 28-02-2010

Revista EDU-FISICA
Grupo de Investigación Edufísica
<http://www.edu-fisica.com/>

ISSN 2027- 453X
Periodicidad Trimestral

Revista EDU-FISICA
Grupo de Investigación Edufísica
<http://www.edu-fisica.com/>

ISSN 2027- 453X
Periodicidad Trimestral