



Recepción: 31/ 08/ 2016

Aceptación: 30 / 11/ 2016

Publicación: 27/ 02/2017



Ciencias de la educación

Artículo de revisión

Las prácticas comunicativas y la educación en valores. Reflexiones a partir de la Filosofía reflexiva de Paul Ricoeur

Communicative practices and education in values. Reflections from Paul Ricoeur's Reflective Philosophy

Práticas de comunicação e educação valores. Reflexões a partir da filosofia reflexivo de Paul Ricoeur

Jessica Vicenta Sáenz-Gavilanes¹

jessikvsg@gmail.com

Correspondencia: jessikvsg@gmail.com

¹Magister, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador.

Resumen

La presente ponencia aborda la relación entre las prácticas comunicativas que se establecen en la escuela y la educación en valores de los jóvenes. Parte de la conceptualización de los valores desde la perspectiva filosófica, considerando los aportes de Paul Ricoeur sobre la ética. Plantea la relación entre comunicación y educación abordando los distintos enfoques existentes desde la constitución de este campo de estudio, desde una perspectiva histórica. Finalmente refiere las implicaciones que tiene para la enseñanza de los valores, la concepción sobre prácticas comunicativas, apoyándose en las teorías del aprendizaje situado y el Enfoque Histórico-Cultural.

Palabras clave: prácticas comunicativas; educación en valores; jóvenes.

Abstract

This paper discusses the relationship between communicative practices established in school and values education in youth. Refers the conceptualization of values from the philosophical perspective, considering the contributions of Paul Ricoeur on ethics. It analyzes the relationship between communication and education by approaching the different approaches existing since the constitution of this field of study, from a historical perspective. Finally, it refers to the implications for the teaching of values, the conception of communicative practices, based on theories of situated learning and the Historical-Cultural Approach.

Key words: Communicative practices; education in values; young people.

Resumo

Este artigo aborda a relação entre as práticas de comunicação estabelecidos na escola e educação em valores de jovens. Parte da conceituação de valores a partir da perspectiva filosófica, considerando-se as contribuições de Paul Ricoeur sobre ética. Ele explora a relação entre comunicação e educação, abordando as várias abordagens existentes a partir da constituição desse campo de estudo, a partir de uma perspectiva histórica. Finalmente respeita às implicações para os valores de ensino, a concepção de práticas comunicativas, com base em teorias de aprendizagem situada e Abordagem Histórico-Cultural.

Palavras chave: práticas comunicativas; valoriza a educação; a juventude.

Introducción

Para comprender a profundidad los procesos que se viven hoy día en la educación, es necesario analizarlos desde una perspectiva histórica. Se hace imprescindible abordar el presente a la luz del pasado vivido, para poder proyectar el futuro.

La cuestión de la ética y de los valores está indisolublemente ligada al campo de lo educativo y al papel que le toca desempeñar la escuela en la transformación de las generaciones pasadas, presentes y futuras.

Uno de los objetivos primordiales de la educación en la actualidad lo constituye la formación de estudiantes con una formación técnica de excelencia y un compromiso ético con los desafíos que imponen los tiempos en que vivimos.

En la llamada “era de la hipercomunicación” estamos asistiendo a una época caracterizada por el predominio del paradigma informacional, con una reducción considerable de los espacios reales de comunicación y una desvalorización creciente del diálogo como componente esencial del proceso educativo.

Este tipo de comunicación conlleva en sí misma una regresión en el ámbito de lo político y lo social con importantes repercusiones éticas, pues potencia la pasividad ciudadana, derivada de la reducción de la participación de los individuos, en el proceso de construir y recrear la vida social. Este proceso, aunque es apreciable en el nivel macro social, tiene su reflejo en los espacios institucionales, entre los que se encuentran los educativos.

Son numerosos los esfuerzos que se realizan en la actualidad por lograr aprendizajes en los estudiantes, que vayan más allá del dominio de los recursos técnicos y que procuren el logro de su formación en un sentido integral.

La escuela moderna desarrolla un conjunto de cambios revolucionarios para adaptarse a la complejidad creciente del mundo actual, fortaleciéndose el interés en la formación de competencias en lo estudiantes que posibiliten la creación de capacidades para el desempeño exitoso con una alta implicación en el uso del conocimiento como vía para la transformación y el progreso de la sociedad a escala regional y global.

Como elementos esenciales en la formación de estudiantes competentes encontramos los valores, pues la solución de los problemas reales concretos exige, cada vez más, tanto del dominio técnico como de sentidos psicológicos que garanticen el ejercicio de la ética, en las responsabilidades sociales que se asumen.

Esta problemática nos sitúa, específicamente, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de valores en las aulas, tema muy polémico para docentes y estudiantes, el cual se vivencia en ocasiones como un área de máxima tensión y conflicto. La educación en valores aparece como una de las exigencias a la que se ven sometidos los docentes en los momentos actuales, mientras se aprecia una demanda de formación teórica y metodológica que ayude a desarrollar esta labor de forma efectiva.

La comunicación humana constituye una de las vías por excelencia para la constitución de la subjetividad, y a través de ella, circulan los contenidos susceptibles de ser interiorizados como aprendizajes por los individuos. Las prácticas comunicativas que como parte de este proceso acontecen, constituyen relaciones reales donde se recrean sentidos de la más diversa índole, que en el caso del proceso de enseñanza – aprendizaje, están vinculados directamente al aprendizaje de los aspectos técnicos y al de valores, juicios, y posiciones ante los saberes que se adquieren.

Es en esta última dimensión de las prácticas comunicativas donde queremos centrar nuestra reflexión.

Esbozaremos la relación entre comunicación y educación profundizando en la categoría práctica comunicativa que constituye uno de los conceptos centrales de nuestro análisis. Hacia el final del trabajo vincularemos lo analizado con las ideas que aporta el filósofo Paul Ricoeur en torno a ética y cómo esto puede ser vinculado con la educación de valores en la escuela.

Desarrollo

El enfoque filosófico de los valores. La propuesta de Paul Ricoeur

Aunque en tiempos de Sócrates, Platón y Aristóteles ya se hablaba en filosofía de valores, reconociendo la verdad, la justicia y el amor como valores necesarios para vivir honestamente como personas, no es hasta mediados del siglo XIX, que el estudio de los valores pasa a ocupar

un lugar propio e independiente dentro de esta rama del saber, lo cual se ve finalmente favorecido con el surgimiento de la axiología a inicios del siglo XX.

Una mirada a la diversidad de enfoques existentes en este plano del análisis científico permite concluir que las respectivas posiciones, a menudo contrapuestas, giran alrededor de temas esenciales, entre los que se encuentran fuertes discusiones acerca del carácter subjetivo u objetivo de los valores y su posibilidad o no de someterse a análisis científico, el origen social o trascendente de estos, así como el carácter universal e inmutable o histórico concreto y dinámico de los mismos. Sobre estos aspectos volveremos en detalle cuando hagamos referencia a sus implicaciones para la ciencia psicológica.

Como punto de partida para la conceptualización de los valores nos interesa reflejar las visiones del filósofo francés Paul Ricoeur, quien expresó algunas consideraciones, las cuales pueden ser vinculadas con la educación, específicamente a las cuestiones éticas y el aprendizaje de valores en las aulas. Obras destacadas donde se reflejan estas nociones son: *Ética y cultura* y *La naturaleza y la norma*.

Pensadores como Jürgen Habermas y Hans-George Gadamer, representan tendencias opuestas dentro de la filosofía que captaron el interés de Ricoeur en mucha de su obra filosófica. Ricoeur parte de la afirmación de que "la antinomia central de la filosofía moral concierne al status de la noción de valor." Hay dos procedimientos: uno, el oponer los valores a las cosas a fin de vincularlos a la libertad. En este caso se puede ver la extracción de las consecuencias extremas del concepto kantiano de "autonomía"; el otro procedimiento consiste en no hacer depender nuestra voluntad de valores que trazan las líneas de cierto orden sino que esos valores orientan la acción porque son descubiertos, son esencias.

Al redondear su consideración de la contradicción que encierran los valores, Ricoeur emplea tres palabras clave: herencia, transmisión y tradición. La transmisión de los valores morales se hace "a través de instituciones, sea formales, como la enseñanza y la educación, sea informales, como en las costumbres y el uso." ¿Cómo se asegura la transmisión? Ricoeur responde que se la asegura en los "documentos" de la cultura, las obras de arte y el discurso.

Hay una segunda contradicción: la de la tradición. Para Ricoeur la forma de la contradicción que mejor representa el área de la tradición es la que se establece o representa por la filosofía

hermenéutica comenzada por Heidegger y seguida por Gadamer, por un lado, y la crítica de las ideologías ilustrada por Habermas, por el otro lado. Se trata del problema del origen de los valores. El dilema se plantea en cuanto a si los valores nos vienen dados o bien son producto de nuestro obrar.

Ricoeur pasa entonces a analizar puntualmente la propuesta de Gadamer. Plantea que la filosofía hermenéutica no se dirige en forma directa al problema ético de los valores sino que más bien está interesada en la epistemología de las ciencias humanas, poniendo al desnudo sus raíces. Tanto en la hermenéutica como en la teoría crítica, el ser humano es, al fin, un ser finito. Explica Ricoeur: "Por el hecho de que la historia me precede a mí mismo, el prejuicio precede igualmente al juicio, y la sumisión a las tradiciones precede a su examen."

En el siguiente segmento, Ricoeur se ocupa de analizar la crítica de las ideologías. Partiendo de la crítica que Marx hizo del discurso filosófico, centrada en el concepto de "interés", la tarea de una metacrítica consistiría en desenmascarar los intereses ocultos detrás de toda pretensión de conocimiento puro. Hay básicamente tres tipos de interés: interés instrumental, interés práctico e interés de emancipación. Es este último según Ricoeur, el que está "en el centro de la problemática de los valores, en la fuente del origen creativo de los valores [...]."

Finalmente, Ricoeur propone una "solución práctica" al problema de la contradicción que encierran en sí los valores. Primero, se refiere a los condicionamientos culturales de la axiología. Se refiere a lo siguiente:

Por una parte, ninguno de nosotros se encuentra ubicado en la posición radical de crear el mundo ético desde la nada. Nuestra condición finita consiste en haber nacido en un mundo ya restringido de una manera ética por las decisiones de nuestros predecesores, por la cultura viviente que Hegel llamó la sustancia ética y por la reflexión de hombres sabios y experimentados.

En otras palabras, no podemos construir una ética por generación espontánea o creándola "de la nada" preexistente. Hay todo un trasfondo histórico, un bagaje de conceptos y posturas éticas que no podemos sortear. Admite que podemos "transvaluar" los valores, pero nunca crearlos desde cero. Muestra además la posibilidad de recrear los valores desde la tradición. Porque nada sobrevive del pasado. Solamente tenemos la posibilidad de producir, de recrear los valores a través de la reinterpretación. La vida ética es una transacción perpetua entre el proyecto de la

libertad y su situación ética, delineada por el mundo de las instituciones." Si no acometemos esa tarea, la libertad seguirá siendo un concepto vacío o un concepto puramente idealista o, en otra posibilidad, un concepto fanático que niega toda mediación.

Consideraciones generales acerca de la relación entre comunicación y educación

En la actualidad se percibe un creciente interés por encontrar métodos o estrategias para enseñar y aprender que contribuyan al logro de aprendizajes con repercusión en las trayectorias personales de los aprendices. Cada vez somos más conscientes de la necesidad de considerar que aprender no es sinónimo de acumular, almacenar, ni replicar información o conocimientos inconexos y descontextualizados. En su lugar se va imponiendo una visión del aprendizaje como significación, como potencialidad de búsqueda y orientación, como dominio compartido de saberes, como creación de zonas de sentidos psicológicos.

Por ello, la actividad valorativa de los sujetos que aprenden, se torna un tema central al pensar en las miradas del aprendizaje que se corresponden con esta tendencia de análisis, dentro de las ciencias sociales.

Si partimos de considerar a la subjetividad como una realidad determinada históricoculturalmente que se forma como resultado de la actividad práctica, tendremos en cuenta la propia historicidad del sujeto del aprendizaje, marcada por la conformación progresiva de sus particularidades psicológicas y por la significación de las metas que la actividad práctica le impone, todo lo cual determinará la forma en que el aprendizaje tiene lugar. Es por esta razón que se manifiesta una relación indisoluble entre aprender y significar, entre conocer y valorar.

Cuando se exploran los procesos a través de los cuales la educación posibilita que se encuentre el sentido de lo que se aprende, se pone en claro el papel de la comunicación humana, pues no existe proceso educativo que no se apoye en alguna noción acerca de qué, cómo, cuándo, con/a quién y dónde comunicar.

Nos parece oportuno considerar esta relación, viéndola en el contexto de prácticas sociales específicas, como son las que se llevan a cabo en la enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos esenciales en la formación profesional.

En este epígrafe trataremos de clarificar el lugar desde dónde nos posicionamos para comprender la relación compleja entre comunicación y educación. Esto exige revisar las pautas esenciales de carácter histórico en la conformación de esta relación, lo cual nos ayudará a enmarcar nuestros referentes teóricos de partida para la comprensión de la comunicación como proceso intersubjetivo.

En la historia de la relación entre comunicación y educación en América Latina según Huergo, J. (2005) pueden distinguirse tres etapas, que permiten describir cambios de larga duración en esta relación.

Estas etapas son la genealógica, la fundacional y la de desarrollo. Ellas no responden a criterios de delimitación cronológica. En realidad se interconectan entre sí de modo que pueden considerarse copresentes o articuladas.

Según el autor, la etapa genealógica se distingue por la generación de condiciones que posibilitaron, en su momento, la producción de conocimiento en comunicación y educación antes que este se produjera y nominara como campo.

En este sentido, distingue como dos tradiciones constitutivas del campo Comunicación/Educación las representadas por Domingo F. Sarmiento (1811-1888) y Saúl A. Taborda (1885-1944), a quienes reconoce como tal, no tanto por considerarlas como aportes orgánicos a la construcción del campo, sino por los proyectos generales que proponen, referidos al vínculo entre educación, cultura y política, las que serán posteriormente resignificadas en los discursos específicos del campo como tal.

La etapa fundacional se caracteriza por la ubicación en ella de zonas, referentes y elementos que configuran los primeros significados explícitos de comunicación y educación y las propiedades específicas de este campo.

Por último, la etapa de desarrollo se identifica por un conjunto de construcciones conceptuales y teóricas, así como de resultados de múltiples experiencias en este campo. Se instituye como un campo interdisciplinario y de efectiva proyección social, a partir de la articulación de la comunicación y la educación, con otras disciplinas o ramas del saber y con procesos desarrollados en el ámbito sociocultural.

Según Huergo, en esta última etapa los discursos no revisten un carácter teórico sustancial o son elaborados a partir de la resignificación de elementos de las etapas anteriores. En otro sentido, considera que es posible advertir la existencia de cuestiones significativas que añaden cualidades al campo de la comunicación y la educación.

Una de ellas está referida a la existencia de una polisemia respecto a la denominación comunicación y educación, representando diferentes intereses, expectativas y prácticas acerca de la producción de significados en esta área. De esta manera, encontramos diferentes designaciones como Educación y Comunicación, Pedagogía de la Comunicación, Educación para la Comunicación, Educación para los Medios, Comunicación Educativa, Recepción/lectura crítica de medios, Tecnología Educativa, etc. Todas simbolizan las relaciones complejas existentes entre estos dos términos.

La otra cuestión significativa distinguible en los últimos tiempos es la creciente consolidación de dos grandes representaciones que adquieren hegemonía en cuanto a la vinculación entre comunicación y educación. Una de ellas es la denominada “educación para la comunicación”, ligada por lo general al ámbito de la escolarización más tradicional y la otra acuñada con la referencia de “comunicación para la educación”, relacionada con un imaginario emergente que podría llamarse tecnoutópico.

Las representaciones anteriores tienen en su base la tendencia a pensar la comunicación educativa, esencialmente, como la participación de los medios de comunicación en el perfeccionamiento de los procesos educativos.

Por otra parte, la educación ha sido entendida como un proceso que ocurre solamente en el ámbito de la escuela y que se relaciona con los procesos rigurosamente regulados institucionalmente.

Por último, el autor reconoce la vinculación entre comunicación y educación como un campo académico en América Latina conformado por saberes, representaciones y prácticas que conforman un arbitrario cultural. Este se produce a partir de una supuesta definición de capital simbólico, realizada por disímiles sectores desde posiciones de poder que tratan de legitimarse dentro del campo, influyendo desde la enseñanza en prácticas sociales y profesionales.

En este trabajo optamos por considerar como referentes teóricos de partida la corriente de la educación y la comunicación liberadora de Paulo Freire y de la comunicación educativa intersubjetiva, con los aportes de Mario Kaplún y otros, reconocibles desde la etapa fundacional del campo comunicación/educación y que han tenido un notable desarrollo hasta nuestros días.

Nos sumamos a la tendencia predominante en la etapa de desarrollo que nos invita a movernos en una perspectiva transdisciplinaria, de articulación de saberes provenientes de campos como la psicología, la sociología y el pensamiento social en general. De esta forma, la propuesta de Portal, R. (2003) sobre el constructo de “prácticas comunicativas”, donde retoma los trabajos de Martín Serrano, Pierre Bordieu, Peter Berger, Thomas Luckmann y Antonio Gramsci, resulta de gran utilidad.

Desde la Psicología nos apoyamos en el Enfoque Histórico-Cultural fundado por L. S. Vygotski, con basamento dialéctico materialista e histórico. A partir de él, analizamos la interpretación del aprendizaje situado como paradigma que ofrece una continuidad a la obra de Vygotski. Esto nos permite valorar la complejidad de las relaciones sociales y su significación para el aprendizaje y la comunicación humana.

Los referentes anteriores han sido usados a partir de la comprensión de la comunicación en el sentido experiencial del término como diálogo e intercambio intersubjetivo, asociada a los procesos de producción conjunta de sentidos psicológicos; y de la educación, como proceso en el cual los sujetos activamente se forman.

Algunos referentes teóricos sobre la relación comunicación-educación

Expondremos seguidamente algunos discursos que constituyen núcleos centrales para la comprensión de la articulación comunicación-educación.

Discurso del Difusionismo Desarrollista

Se despliega inspirado, mayoritariamente, en las tesis verticalistas, unidireccionales y de persuasión de la teoría clásica de la comunicación.

Surge a partir de la revitalización de los conceptos de desarrollo y progreso indefinido, en las décadas del cincuenta y los sesenta, cuando emerge la teoría de la modernización (Daniel Lerner)

que postula un tránsito escalonado y por estadios de una sociedad tradicional a una modernizada, logrando la utopía desarrollista en consonancia con la filosofía capitalista.

Se establecía así una equivalencia entre modernización y desarrollo. Paralelamente la Alianza para el Progreso, evento celebrado en 1961, ofrecía un marco de acción para el despliegue de la modernización en los países de Latinoamérica, la que tuvo como áreas claves la planificación familiar, la tecnificación y modernización del campo y las nuevas tecnologías en la educación.

La UNESCO a partir de 1962 se encargó de difundir esta postura, la que se vio avalada con investigaciones provenientes de la sociología funcionalista y reforzada por el proceso de mediatización de las sociedades que encuentra su máxima expresión con la expansión de la televisión en los países subdesarrollados, durante las décadas de los cincuenta y los sesenta.

En esta modernización no sólo económica, sino de tipo cultural y política, jugaron un papel trascendental los medios de comunicación, situación que se extiende hasta nuestros días.

En esta época es creciente el nivel de analfabetismo en América Latina, por lo que la modernización llevó aparejado una estrategia para que a través de los medios se elevara el desarrollo de las sociedades; se comenzó a pensar cómo se podría alfabetizar más rápido y de forma más eficiente, a la mayor cantidad de personas.

Cobra importancia la difusión de las innovaciones tecnológicas con un fuerte trabajo de persuasión de los receptores acerca de sus beneficios, idea que fue construyendo una noción de desarrollo dependiente de la adopción y uso de dichas innovaciones. En realidad se trataba de una neocolonización, fruto de los mecanismos de concentración del poder y disfrazada con el término de modernización, que instauraba un fuerte proceso de dominación cultural.

Del desarrollo de este movimiento devienen en el ámbito comunicativo la aparición de la noción de red de comunicación, la cual ilustra como los individuos se interconectan unos con otros a través de flujos, se toman en consideración los aspectos étnicos en el proceso, los métodos múltiples para acceder a los diferentes contextos y el desarrollo de experiencias participativas como medio para ejercer el control social.

Este movimiento fue desplazando a la escuela en su papel de formadora de los sujetos. Las crecientes demandas de la alfabetización convierten a los medios en dispositivos de alta

potencialidad para el cambio educativo. Es la época del surgimiento de las escuelas radiofónicas, de la teleeducación y, más tarde, de los satélites artificiales con fines educativos. Se pensaba en el poder infinito de los medios, ellos en sí mismos constituían una enorme escuela con posibilidades educativas ilimitadas.

“La vinculación explícita entre comunicación y educación está naciendo en este clima cultural e ideológico, y está siendo marcada a fuego y diseñada como campo, de modo que hasta la actualidad persiste la ideología que impregnó este tipo de perspectivas y de estrategias. Subyace en esta vinculación la teoría de la difusión de innovaciones, incluso en educación: una adopción de las innovaciones, una modernización del paisaje educativo, contribuirá a una mejora en la calidad de la educación”. (Huergo, J., 2005).

Este movimiento marca, hasta nuestros días, la vinculación de la comunicación con la educación, asociada con el uso de los medios. Estos cobran centralidad en el proceso educativo casi siempre, como en su origen, inscritos en un modelo informacional que utiliza los medios de comunicación como una instancia de transmisión lineal de información que apoya el proceso educativo, con una función esencialmente instrumental.

La Educación y Comunicación Liberadora de Paulo Freire

Otro de los discursos estructurantes del campo comunicación/educación y que tomamos como referencia en nuestro trabajo lo constituye la pedagogía de Paulo Freire (1921-1997), también entendida bajo los términos de Educación Popular, Pedagogía del Oprimido y Pedagogía de la Liberación, cuyo surgimiento está aparejado al auge del desarrollismo.

Entre las corrientes cercanas a esta posición se encuentran la Teología de la Liberación y el movimiento de las comunidades de base, el movimiento de la investigación acción participativa y la comunicación popular que asume sus mismos principios dialécticos, metodológicos y éticos.

Esther Pérez (2002) refiriéndose a la historia de la este movimiento señala que este es un campo de trabajo práctico y teórico con contornos vagos. En casi todos los países del continente han existido numerosas prácticas que lo han asumido como inspiración, y aunque toman como idea central de esta propuesta pedagógica la contextualización, resulta difícil entenderlo como algo homogéneo.

En otro sentido, señala que no han sido fáciles sus relaciones y su encuentro con las ciencias sociales de cada país. Las resistencias y prejuicios han impedido avanzar más allá de una conciencia, a veces difusa, de la existencia del campo de la Educación Popular y de sus potencialidades.

Por último, añade que este movimiento se mezcla con una larga serie de metodologías surgidas en las últimas décadas que privilegian la participación, el intercambio de experiencias, la implicación del cuerpo en los procesos de aprendizaje, el juego; todas las que parecen tratarse de aproximaciones disímiles, hasta cierto punto análogas.

Carlos Núñez (s/f) al referirse a la Educación Popular señala que esta es una praxis socioeducativa, política y cultural. Y en efecto, un rasgo característico de esta posición lo constituye el enraizamiento de su teoría en una práctica sistemática, novedosa, comprometida y contextualizada, que enriquece la teoría de la educación, desde una perspectiva científica, dialógica y participativa.

Afirma que cuando la Educación Popular toma como punto de partida a la práctica social, la dimensión cultural se reconoce y valora como parte invisible de la realidad social y como elemento aglutinante esencial en la construcción de nuevos significados y significantes.

El mencionado autor distingue otras dos características esenciales de esta perspectiva: la primera, su definición política, entendida como opción por el pueblo y sus luchas por la liberación; y la segunda, su carácter eminentemente dialéctico que orienta su propuesta metodológica.

Al referirse a este aspecto señala: “Es la teoría A PARTIR de la práctica y no SOBRE la práctica. Es un desarrollo procesual continuo que nunca abandona el "punto de partida", pero lo enriquece, lo comprende, profundiza su estudio y regresa siempre a él, transformándolo y superándolo, para convertirse a su vez en el nuevo punto de partida y así, sucesivamente, procesualmente, en esta espiral dialéctica”. (Núñez, C., s/f, p. 50).

La participación es un elemento central dentro de esta propuesta, donde el educando se coloca como sujeto de la acción educativa y no como objeto receptor de las estrategias que desarrollan los educadores. Se trata de una participación consciente, crítica y dialógica que funda una ética de relaciones sociales, acorde con los propósitos liberadores que este movimiento se propone y que

empodera al sujeto de conocimiento, de capacidad para organizarse y ejercer su acción transformadora.

Esther Pérez (2002) apunta elementos básicos para una definición de la Educación Popular.

1. Esta debe superar hasta lo más progresista de la llamada “educación domesticadora”, tanto en las intenciones como en sus métodos y formas de construir conocimiento. De un lado, reconoce el papel que juegan los mecanismos de legitimación ideológica y cultural en la reproducción del sistema de dominación; de otro, la existencia de opresiones introyectadas por los individuos y grupos humanos, por lo que la praxis social como unidad de acción y reflexión desempeña un papel importante en el logro de la criticidad de los sujetos, con la finalidad de que los procesos liberadores se desarrollen con toda su potencialidad, como proceso de transformación que se conoce con el término de concientización.

2. La Pedagogía del Oprimido postula que ninguna educación es neutra, todas forman parte de un proyecto e ideal de sociedad.

3. La Educación Popular tiene que reconocerse como un proyecto necesariamente inacabado en los marcos de la sociedad. Esto supone una creencia radical en la capacidad de autotransformación de los sujetos, una apertura a las enseñanzas de la práctica social y las asunción de elementos de método, que permitan superar las formas de sujeción incrustadas en las prácticas educativas vigentes, a través del reconocimiento de los saberes populares.

4. Sostiene que el proceso educativo es una construcción, que exige del cuestionamiento de la legitimidad del saber propio desde el de los otros y, también, el reconocimiento del error o la incertidumbre.

Teniendo en cuenta estas características esenciales de la Educación Popular Alejandro, M. (2004, p. 3) apunta la existencia de ciertos principios que asume esta posición para el logro de sus propósitos transformadores:

- Reemplazar la relación asimétrica entre el educador y el educando y construir corresponsabilidad con todo el proceso.

- Analizar críticamente los saberes que porta el educador: representaciones, valores, prejuicios, temores, principios de organización. Abrirse al reto de cuestionar su legitimidad desde la de otros y otras; reconocer como válidos el error y la incertidumbre. Develar lo que hay de liberador pero también de opresor en su comportamiento.
- Propiciar que toda actividad colectiva deje un saldo educativo, intencionarlo. Para ello, favorecer la cultura del debate, fomentar la fraternidad y no reproducir las prácticas autoritarias y competitivas.
- Trabajar con los sujetos como una integralidad (enfoque holístico). Entender las personas como seres de razón, sentimientos y acción.
- Analizar las colectividades y las ideas en su dinamismo y contradicción, lo que facilita actuar sobre las tendencias nacientes, y estimularlas cuando resulten favorables a los intereses colectivos. Para ello es imprescindible la apertura a nuevos sentimientos, nuevas sensibilidades, que ayuden a superar las rigideces culturalmente introyectadas.

La comunicación educativa intersubjetiva

Aquí se contemplan un conjunto de posturas que surgen, a partir de la década de los sesenta, en países latinoamericanos como Venezuela, Argentina y Chile, las que al igual que la postura freireana, se oponen al difusionismo desarrollista.

Francisco Gutiérrez Pérez

Francisco Gutiérrez Pérez centra su interés en resaltar los desafíos planteados a la educación por la comunicación masiva y establecer relaciones entre comunicación y educación.

Según Huergo (2005), para Gutiérrez la sociedad de los medios se caracteriza por un entorno cultural de saturación indiscriminada y no digerida de informaciones, la cual trae como consecuencia una “incomunicación” entre el hombre y los otros, en un mundo de comunicación electrónica, universal e instantánea.

Aunque aboga por una comunicación intersubjetiva cara a cara, subyace a sus postulados una concepción informacional y transmisiva, que ubica la presencia de comunicación, cuando existe capacidad para transmitir mensajes que sean potencialmente educativos.

Mario Kaplún

Este autor nos presenta una concepción sobre lo educativo que está formulada en relación con las transformaciones que producen los medios de comunicación en los entornos culturales.

En su propuesta, nos presenta un análisis de las concepciones educativas que subyacen a las prácticas comunicativas, destacando que a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación.

(Kaplún, M., 2002) retoma la clasificación que hace J. Díaz Bordenave (1976) de las diferentes concepciones pedagógicas y coincide en que pueden ser agrupadas en tres modelos básicos, los que a su vez se corresponden con un modelo de comunicación que le es típico.

Estos modelos no se presentan de forma pura en la realidad. En ellos se entrecruzan, en alguna medida, todas las acciones educativas que se generan, aunque es susceptible de identificarse la presencia dominante de alguno de ellos.

- Modelos exógenos. (Planteamiento de la problemática fuera del destinatario, el educando como objeto de la educación)

1. La educación que pone el énfasis en los contenidos: de origen europeo, proveniente de la educación escolástica y enciclopédica, se refiere a la educación tradicional, “bancaria” (al decir de Freire), basada en la transmisión de conocimientos, información y valores de una generación a otra, del profesor instruido al alumno ignorante.

La educación es vista como proceso en el que se inculca, se dicta, el conocimiento al educando. El verticalismo y el autoritarismo adquieren su máxima expresión en este modelo. Pretende que el educando aprenda a través de la memorización de los contenidos y se castiga la reproducción poco fiel; es decir, la elaboración personal del educando es reprimida como error. La verdad es la que porta el profesor, la experiencia de vida del educando es desvalorizada.

A este modelo de comunicación centrado en los contenidos le es consustancial la existencia de una comunicación igualmente bancaria centrada en los contenidos e informaciones que se transmiten durante la educación y el aprendizaje.

Se entiende la comunicación como proceso esencialmente transmisivo, donde el comunicador-educador emite el mensaje a un receptor (alumno) quien lo escucha pasivamente y debe memorizar. Es una comunicación vertical y unidireccional (del profesor al alumno), donde el profesor es el protagonista y dueño de la información.

2. La educación que pone énfasis en los efectos: también conocida como “ingeniería del comportamiento”, o educación manipuladora, surge en Estados Unidos en la década de los cuarenta, del siglo XX, durante la Segunda Guerra Mundial, para el entrenamiento militar y adiestramiento rápido de soldados. Llega a América Latina, en la década de los 60, como respuesta de la Alianza para el Progreso al problema del subdesarrollo.

Su objetivo es persuadir y moldear el comportamiento de los sujetos, a partir de objetivos prefijados. Esta es una de las concepciones educativas de mayor influencia en la concepción de comunicación. En su base se encuentra el conductismo como corriente psicológica que modela el comportamiento, los hábitos y el cambio de actitudes, a partir de las relaciones entre estímulos, recompensas y las repuestas ofrecidas por el individuo, obviando el momento de la conciencia y la reflexión.

Como el objetivo está centrado en que el educador ejecute comportamientos, la comunicación va ser entendida cuando la transmisión de señales, desde el emisor, influya en el receptor (Osgood, referido por Kaplún, M., 2002).

Aunque se contempla como elemento nuevo en este modelo la retroalimentación (feedback), esta sólo se percibe como la confirmación o comprobación del efecto previsto, por lo que no existe una real participación. No se soluciona cabalmente el problema de la unidireccionalidad del proceso, pues la respuesta ofrecida por el receptor no se utiliza para potenciar su carácter activo en el proceso comunicativo, sino como mecanismo de control, que permite perfeccionar las estrategias de comunicación.

- Modelo endógeno. (Planteamiento de la problemática partiendo del destinatario. El educando como sujeto de la educación)

3. La educación que pone énfasis en el proceso: se reconoce su surgimiento en América Latina con una orientación hacia la transformación y el cambio social, reconocido en la obra de Paulo

Freire y muchos educadores de la región. Se apoya en las aportaciones de pedagogos y sociólogos europeos.

Esta no se preocupa tanto por los contenidos, ni por los efectos en el comportamiento, sino por la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, por el desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social.

El proceso educativo se sustenta en el hecho de que nadie se educa solo, sino que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo, en una dinámica continua de reflexión y acción, a partir de la cual, mientras lo transforman, lo aprehenden.

Este modelo plantea un cambio fundamental en la concepción del sujeto, quien deja de ser acrítico para convertirse en crítico, con una ganancia progresiva de autonomía. Más que memorizar contenidos o desarrollar conductas, lo importante, desde esta concepción, es que el sujeto problematice, que sea capaz de razonar por sí mismo, de armarse de instrumentos para pensar, lo que en términos de aprendizaje sería aprender a aprender. La participación activa del sujeto se convierte en una vía esencial para arribar al conocimiento.

Kaplún, M., (2002) analiza cómo el concepto de comunicación relativo a esta concepción educativa pasa necesariamente por la consideración del diálogo, como intercambio, acción de compartir y de estar en correspondencia y reciprocidad con el otro.

Por otra parte, afirma que esta acepción de lo que significa comunicación, que es realmente la más antigua, se fue oscureciendo, y en su lugar, se impuso la noción que relaciona el concepto con el acto de informar, de transmitir y emitir información.

Entre las causas fundamentales señala la irrupción de los medios de comunicación (al principio medios de información) que por el modo de operar, consistente en transmitir señales y mensajes, con la consecuente teorización respecto a esta realidad, fueron imponiendo un marco referencial de lo comunicativo, en lugar de partir de las relaciones humanas. También señala como otra causa el carácter jerárquico y autoritario de nuestras sociedades, que instaure esos modos de relación comunicativa en diversidad de actores sociales.

La noción de práctica comunicativa y los valores: nuevas miradas a los procesos de constitución de la subjetividad

La categoría práctica comunicativa, se nutre de diferentes posturas teóricas, provenientes de diversos ámbitos dentro del pensamiento social, ya sea desde la sociología, la psicología y la lingüística.

Reconocemos como punto central de partida para el análisis de la categoría, las elaboraciones de la Dra. Rayza Portal (2003) en su propuesta de modelo teórico-metodológico para el estudio de las prácticas comunicativas en comunidades locales, y nos esforzamos por enriquecer la noción de práctica comunicativa, a partir de otras producciones relativamente recientes que están teniendo lugar dentro de la Psicología, en el intento de algunos autores por construir modelos para la explicación de los procesos de constitución de la subjetividad, haciendo énfasis en la práctica como unidad de análisis, desde la perspectiva sociocultural.

La Dra. Portal haciendo uso de los aportes conceptuales de Manuel Martín Serrano, Pierre Bourdieu, Peter Berger, Thomas Luckmann y Antonio Gramsci, elabora una definición de la categoría que a continuación referimos:

Las prácticas comunicativas, son:

“(…) prácticas sociales en las que intervienen al menos dos actores sociales con funciones comunicativas diferenciadas de acuerdo a las circunstancias en que se desarrollen y que generalmente reproducen las regularidades de sus condiciones de existencia. Están sujetas a una serie de mediaciones (culturales, territoriales, históricas), que dejan en mayor o menor medida su impronta en la forma en que se desarrollan, el alcance que pueden tener, pero también en sus posibilidades de modificación ante cambios en el contexto, que signifiquen la apertura de circunstancias diferentes”. (Portal, 2003, p. 12).

A partir de los conceptos de habitus y de campo, elaborados por Bourdieu, y sobre todo de la relación que se establece entre ellos, se demuestra la forma en que las prácticas en general y las culturales en particular, se establecen dada la fuerte correlación entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que los ocupan. (Portal, 2003).

Así el habitus constituye una disposición para el desempeño práctico y regulariza la aparición de las conductas sociales, generándose a partir de los mecanismos de la inculcación y la incorporación, quienes se ven permeados por mediaciones referidas a las condiciones específicas de existencia que abren un espacio para la reorganización de las disposiciones adquiridas y para el ejercicio de las prácticas transformadoras.

También en la investigación señalada se hace uso del concepto de socialización propuesto por Berger y Luckman, el que permite según estos autores la ocurrencia del proceso de internalización de la realidad objetiva, en realidad subjetivamente significativa. Un elemento que se resalta en este contexto es el papel del diálogo como proceso básico para que se produzca la internalización, donde pueden producirse procesos de legitimación de lo internalizado y, también, la transformación y rechazo de manifestaciones del mundo exterior.

Por último, resulta interesante el uso del concepto de hegemonía utilizado por Portal, a partir de las construcciones de Gramsci, donde se enfatiza la necesidad de construir una hegemonía liberadora, derivada de la subversión del sentido común que reproduce prácticas sociales inhibitorias de las reformas culturales e imponiendo prácticas a través del trabajo permanente y creativo.

Una propuesta interesante que enriquecen, a nuestro juicio, la visión de las prácticas comunicativas en el contexto de los procesos de constitución de la subjetividad, proveniente del ámbito de la Psicología, y que pueden considerarse dentro de las interpretaciones recientes que está teniendo la obra de Lev. S. Vygotski, ahora bajo la denominación de Psicología Cultural, es: el paradigma del aprendizaje situado.

El paradigma del aprendizaje situado es reconocido por muchos autores en la actualidad como una de las tendencias contemporáneas más promisorias en los intentos por construir enfoques teóricos que enfatizan el carácter social del aprendizaje, intentando dar solución a viejas discusiones como la problemática de la relación social-individual, que en el ámbito de la Psicología y de otras ciencias afines, han permeado el quehacer científico educativo.

Esta visión reciente acerca del aprendizaje ha conducido a la creación de un enfoque en la educación reconocido como la enseñanza situada, que trata de contextualizar la enseñanza y

evitar el conocimiento inerte y estéril, mientras se incrementa la motivación de los aprendices en el proceso de conocer.

La enseñanza situada parte de considerar al aprendizaje como un proceso de enculturación que se produce a partir de la integración gradual de los aprendices a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

Los teóricos del aprendizaje situado (Rogoff, Lave, Bereiter, Engeström, Cole y Wenger, referidos por Díaz Barriga, 2003) reconocen tomar como punto de referencia la obra de L. S. Vygotski y de sus seguidores Alexandr R. Luria y A. N. Leontiev y parten de establecer una crítica al supuesto de que los conocimientos pueden existir ajenos a las condiciones en las que se aprenden y se emplean. Por el contrario, aseveran que el conocimiento es situado, y que es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Es frecuente encontrar entre los teóricos del aprendizaje situado una aguda crítica a la manera en que las escuelas tratan de promover los aprendizajes, a través de una enseñanza tradicional artificial, que divorcia el conocimiento relativo al saber qué (know what) del saber cómo (know how), centrándose en la promoción de aprendizajes declarativos, como si el conocimiento fuera neutral, carente de valores y ajeno a las prácticas y a los aspectos idiosincrásicos de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñanza no genera aprendizajes significativos, susceptibles de ser aplicados y generalizados a situaciones disímiles.

Al respecto L. Sánchez (1998, p. 236), tratando de fundamentar esta crítica, y aludiendo a las formas de comunicación que se establecen en el aula, entre maestros y alumnos, señala dos aspectos que, a su juicio, constituyen limitantes en la forma en que se promueven aprendizajes en las aulas:

1. La relación cognoscitiva entre profesor y estudiante: el primero presenta sus reflexiones y experiencias; y el estudiante, que apenas se aproxima a esos procesos, se siente imposibilitado de compartir significados y saberes. La brecha generacional se expande hacia una brecha cognoscitiva.
2. Desde una concepción del currículum que pone énfasis en los contenidos, permeando la práctica docente, se impone al estudiante el aprendizaje de una gran cantidad de conocimientos y

se bloquea la posibilidad de lograr una comunicación con sentido, que promueva el desarrollo de intereses. Se bloquea la posibilidad de aprehensión de un conocimiento con sentido para el sujeto, en el que puedan incorporar saberes, valores y expectativas. El alumno debe repetir un discurso descontextualizado, vacío de significado, desarticulado, que emana del profesor, quien en la clase no encuentra punto de referencia para abordar la realidad y para contextualizar u objetivar el conocimiento. Esto provoca la renuncia de las expectativas heurísticas que el estudiante se había trazado y de la intención de resignificar y darle sentido al conocimiento.

A lo anterior se suma el hecho de que, en numerosas ocasiones, en los niveles educativos se heredan formas de relaciones educativas del nivel básico que atentan contra su calidad. Los agentes del proceso reproducen, a partir de la familiaridad acrítica, los modos culturales de relación típicos del modelo tradicional propio de los niveles educativos precedentes.

Tratando de superar las consecuencias negativas de los modos de proceder que se señalaron con anterioridad, ha comenzado a emerger el término de comunidad de práctica para denotar “un modelo que permite comprender, explicar e investigar la forma real en que las personas aprenden. Se define como redes de actividades y prácticas interdependientes y autoorganizadas, que vinculan entre sí a personas, significados y el mundo material, en un sistema complejo de intercambios internos y con el ambiente”. (Rodríguez-Mena y otros, 2004, p. 104)

La visión situada del aprendizaje que aquí se defiende, respalda una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales demandan ser coherentes, significativas y propositivas. La autenticidad en este caso se definiría a partir de la relevancia cultural de las actividades que se propongan, así como mediante el tipo y nivel de la actividad social más general que éstas promuevan.

Este tipo de enseñanza promovería el aprendizaje con sentido. Así Sánchez, (1998, p. 239-240) trata de argumentar algunas condiciones para que esto ocurra de manera efectiva. En particular, subraya que el aprendizaje adquiere sentido cuando el conocimiento:

- 1) Logra contextualizarse, trascender los marcos estrechos del aula hacia el ámbito social, moviéndose de la recurrente reproducción teórica, escéptica, estéril, hacia la integración de ese conocimiento en una situación total, lo que en palabras de Vygotski sería el contexto socio-cultural.

- 2) Logra vivenciarse; es decir, plantear el conocimiento como un proceso del que pueda reconocerse su naturaleza, reflexionarlo, identificando las propias experiencias con esos conocimientos, superando la frecuente pasividad con la que se acude al proceso de aprendizaje.
- 3) Se materialice el objeto de estudio de las asignaturas, a corto plazo, así como el de la formación profesional, a largo plazo; de manera que ello promueva una actividad intelectual, que es condición de la participación protagónica del sujeto en el aprendizaje.
- 4) Se asuma de manera consciente, promoviendo la autorreflexión sobre el proceso cognoscitivo y personal que protagoniza el estudiante. Nos referimos aquí al plano interno del aprendizaje, de manera que el conocimiento aparece como autoconocimiento (producto), realizable mediante actos y procesos que pueden denominarse autocognición.
- 5) Se promueva en el estudiante el ejercicio de la argumentación, tanto verbal como por escrito, como vía para la interiorización de la acción. Además de este propósito, se persigue lograr el protagonismo del estudiante en el proceso educativo, labor poco sencilla frente a la “cultura del silencio” de los estudiantes en el aula.

El énfasis puesto en la necesidad de contextualizar los aprendizajes aparece acentuado en las ideas de Rogoff, (1993, pág. 30) cuando afirma que:

“La estructura de los problemas que los humanos intentan resolver, el conocimiento base que proporciona recursos para lograrlo, y las estrategias más o menos eficaces que permiten lograr la solución, se sitúan en una matriz social de propósitos y valores. Los problemas que se plantean, los instrumentos disponibles para resolverlos y las tácticas elegidas para abordarlos, se construyen a partir de definiciones socioculturales y tecnologías disponibles, de las que se sirve el individuo en un momento dado. La resolución del problema se produce, a veces, en situaciones sociales que los definen y que, además proporcionan oportunidades para aprender de los intercambios sociales”.

Consideramos que estas ideas, respecto al aprendizaje situado, parten de considerar el carácter histórico de la subjetividad, en tanto se trata de comprenderla en su proceso de cambio y transformación emergentes, en correspondencia con lo que es típico en el ámbito social en que se encuentra el sujeto. Además, se explora aquí la noción de vivencia como unidad de análisis que

da cuenta de la significatividad de los aprendizajes, el papel de la metacognición y se resalta la importancia de la intervención íntegra del sujeto en el proceso de aprender, involucrando la reflexión (argumentación), la afectividad (vivencia) y la actuación (participación protagónica) en determinados contextos, elementos que acercan esta propuesta a la interpretación Histórico-Cultural de la subjetividad y de su desarrollo.

Partiendo de la manera en que Vygotski comprende el aprendizaje humano, este “presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual...”, las personas “...acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”. (Vygotski, L. S., 1979, p. 136).

Precisamente Vygotski identifica al lenguaje, como un signo especial que actúa como instrumento mediador en el proceso de interiorización de la cultura, que sólo es posible a partir de la relación intersubjetiva de colaboración con el otro y, mediante la cual, la cultura comienza a formar parte de nuestra propia constitución subjetiva. A esta conclusión llega después de establecer una analogía entre los instrumentos de trabajo que median la relación entre el hombre y la naturaleza, y los mediadores que utiliza el hombre, en su relación con el mundo social.

A partir de aquí, los teóricos del aprendizaje situado interpretan que el aprendizaje en comunidad se genera a partir de la interiorización que los aprendices hacen de los símbolos y signos compartidos, como herramientas culturales del grupo social al que pertenecen, a partir de su participación en prácticas culturales situadas. Por ello, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes, son de suma importancia en los procesos de relación entre el enseñante y los pares y entre pares.

Esta visión nos parece interesante a propósito de repensar el proceso de apropiación de valores, a partir de las relaciones educativas que se promueven en las aulas y la importancia que esto tiene para la formación profesional competente.

Desde el discurso común cotidiano, y hasta en ámbitos profesionales, es posible encontrar asociada la educación en valores con acciones como inculcar, transmitir, crear, depositar y otros términos que encierran creencias, muchas veces erróneas, acerca de la forma en que este proceso acontece. Estas se derivan, de una concepción del aprendizaje como proceso lineal, de la suposición de un sujeto pasivo en su proyección social y de una conceptualización errónea de los valores.

Los valores no podrían surgir en la subjetividad de un sujeto por depositación de un agente externo, ya que constituyen expresiones de sentidos psicológicos particulares, que sólo se despliegan a partir de asunciones individuales, producto de experiencias de participación con otros agentes, en relaciones donde sus contenidos son simbólicamente negociados.

La significatividad aquí no está asociada a significados lógicos o sintácticos, sino al de tipo psicológico, que según Ausubel (1978), es siempre un fenómeno idiosincrático, que se está alimentando constantemente de las vivencias del aprendiz, provenientes del bagaje cultural asimilado.

Pretendiendo superar el individualismo metodológico que prima en la mayor parte de las teorías del aprendizaje y del desarrollo, desde esta perspectiva, se trata de mirar más allá del individuo en singular o al aprendizaje en frío. Se pretende estudiar la co-constitución del individuo y el contexto, en relación dialéctica; que se verifica en el proceso de participar en determinadas actividades o prácticas culturales significativas, con la consecuente inserción en redes intersubjetivas. Trata de atrapar la complejidad de la vida real, evitando todo aislamiento que conduzca a la descontextualización del sujeto. Aquí también encontramos confluencias entre esta postura y el Enfoque Histórico-Cultural.

En su tiempo Vygotski, al enunciar la ley de la dinámica del desarrollo conocida como la “Situación Social del Desarrollo”, dejaba clara su postura sobre la relación individuo-contexto social, señalando que al desarrollo psicológico individual, le es típica una co-constitución recíproca de procesos internos y condiciones externas que se fusionan y que condicionan la dinámica particular de cada edad, así como la aparición de nuevas formaciones psicológicas al final del período.

Esta visión compleja y original está siendo retomada actualmente por psicólogos dentro de la llamada corriente de la Psicología Cultural, aunque escasamente encontremos referido el concepto de “Situación Social del Desarrollo” enunciado por Vygotski. No obstante, convendría esclarecer detalladamente, en los supuestos teóricos de la investigación, los matices de aquellas posiciones que tratan de articular lo psicológico y el contexto, a fin de construir una visión orientadora desde la dialéctica de los nexos entre estas dimensiones y no asumir posiciones ahistóricas o contextualmente fatalistas, que simplifiquen el análisis de esta problemática.

Autores como Baerveldt, (2005) insisten en la idea de que para entender la conducta humana como significativa, debemos tener en cuenta las categorías fundamentales de la mente humana, lo psicológico (el yo), lo biológico (corporización o encarnación) y la categoría de la relación social. Ninguna de ellas puede entenderse por sí misma y sus interconexiones no deberían interpretarse como causales o incluso interactivas. El significado que es inherente en la pauta dinámica que se da del ensamblaje entre ellos, se nos escurre en la pretensión de fijar algún aspecto de la realidad.

Se trata de ilustrar una interpretación epistemológica, que oriente a una comprensión cabal de la subjetividad humana, concibiéndola en términos de su corporización como de su inserción en relaciones sociales, y entendiendo a estas últimas, en sujetos psicológicos encarnados.

Partiendo de estos principios, una situación educativa requiere concebirse, para los efectos de su análisis e intervención educativa, como un sistema de actividad, cuyos componentes a ponderar incluyen (Engeström, referido por Díaz Barriga, 2003, pág. 4):

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.

El aprendizaje se entendería como los cambios que se producen en el proceso multidimensional de apropiación cultural a través de la participación, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. (Baquero, referido por Díaz Barriga, 2003, pág. 4).

En el ámbito del aprendizaje de los valores estos se consideran parte integrante de la subjetividad individual y colectiva. Ellos resultan emergentes de relaciones de colaboración en las que se comparten simbólicamente múltiples representaciones y sentidos de la realidad, y donde como resultados probables, pueden inaugurarse o enriquecerse nociones de valor que orientan y regulan la actuación del sujeto, en las disímiles áreas de desempeño social. En este complejo proceso de

apropiación se interpenetran lo social general, lo social de los microcontextos y lo social individual, fundándose en el sujeto individual una escala subjetiva de valores, dinámica, flexible y contextualizada.

A la complejidad de este proceso se añade la idea de que la actividad valorativa del sujeto en la conformación de su sistema subjetivo de valores, es altamente sensible a las fluctuaciones existentes en la escala objetiva de valores, en los valores instituidos, así como en las diferentes escalas subjetivas existentes, con las cuales está en constante interacción (J. R., Fabelo, 2003). El sujeto queda inmerso en esta dinámica, donde se articula lo regulado “desde arriba” y lo emergente “desde abajo”, y en este proceso, reedifica continuamente su universo valorativo personal.

Creemos firmemente que los valores no se aprenden producto de la exposición a definiciones trascendentales que resultan externas al sujeto, y que en muchos casos se presentan descontextualizadas, como si desde la propia concepción del contenido y la forma en que tienen lugar las relaciones de enseñanza-aprendizaje, se sentaran las bases para un aprendizaje estéril carente de sentido.

Por el contrario, debe considerarse la práctica en situaciones concretas como escenario para la negociación de significados, entendiendo estos últimos, no como definiciones de diccionarios, como relación entre un signo o referente o como cuestionamiento filosófico respecto al significado de la vida, si no en su acepción de significado como experiencia de la vida cotidiana (Wenger, 2001, pág. 76).

La negociación del significado tiene que ver pues, con el proceso mediante el cual experimentamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo. Defendemos la idea de que es en las relaciones sociales que se constituyen en “Zona de Desarrollo Próximo”, donde aparecen las mayores probabilidades de atribuir significaciones a aquellos aspectos que tienen que ver con la formación profesional, considerando que el proceso de negociarlos simbólicamente no es lineal, ni se mueve equilibradamente hacia una dirección vía a la armonía y el consenso. Por el contrario, creemos que los desequilibrios, las asimetrías y las contradicciones constantes tienen un valor para el propio movimiento del proceso de construcción conjunta de significados entre agentes, donde se producen acuerdos, pero también resistencias y retrocesos.

Esto supone pensar de forma flexible, sobre la relatividad de las posiciones que se asumen, considerar que todos enseñan y aprenden, modificar en el proceso de negociación los referentes hacia donde se mueven los sujetos aprendices, conservando la intencionalidad y cierto grado de ajuste social, y compartir desde la polémica y la diferencia de acuerdos, las metas y los medios del aprendizaje. Se trata de un desafío que conlleva a reestructurar la forma en que se concibe unidireccionalmente la enseñanza del maestro hacia el alumno y situarse en un proceso de co-participación como aprendizaje colaborativo.

Conclusiones

A modo de conclusión podemos destacar lo siguiente:

1. Han existido numerosos enfoques que resaltan la estrecha relación entre comunicación y educación, evidenciándose, en algunos casos, un énfasis explícito en uno u otro proceso. En realidad, se constata que, aunque no toda comunicación tiene carácter educativo, no existe educación sin la presencia de una concepción comunicativa.

2. De las teorías que dan cuenta de la relación antes expresada, encontramos en los enfoques de la Educación y Comunicación Liberadora de Paulo Freire y los correspondientes a la Comunicación Intersubjetiva, los referentes teóricos específicos que sirven de base a nuestra investigación. Los mismos destacan un conjunto de aspectos que resultan de gran utilidad como referentes para la interpretación de nuestros hallazgos:

- La comunicación y la educación como procesos dialécticos.
- El carácter activo de los sujetos que intervienen en el proceso comunicativo.
- El papel de la concientización como proceso que permite asumir una posición crítica y transformadora hacia la realidad social.
- El reconocimiento del diálogo como vía, para desarrollar una comunicación desarrolladora, liberadora.
- El énfasis en la práctica como escenario real de transformación, contemplando la cultura como fuente, desde donde se nutren los sujetos para generar significados.

3. Desde la Psicología u otros referentes del pensamiento social, la obra de Vygotski e interpretaciones recientes dentro de la educación como el paradigma de la Enseñanza y Aprendizaje Situados, fertilizan una visión dialéctica sobre la enseñanza y el aprendizaje, procesos que están inevitablemente atravesados por la comunicación.

Existen algunas confluencias con los enfoques de la comunicación antes tratados como basamento de nuestro trabajo, que a nuestro juicio resultan de gran importancia, pues complementan la visión que se tiene sobre la comunicación educativa y la enseñanza de determinados contenidos:

1. La enseñanza de valores es una actividad que debe ser siempre contextualizada, para evitar el conocimiento estéril y carente de significación. El contexto es fuente de desarrollo para el sujeto, y la significación se hace posible, por la interconexión del sujeto con la realidad concreta en que vive.

2. El aprendizaje de valores es un proceso de enculturación, un proceso gradual de integración de los aprendices a una cultura de prácticas sociales. El conocimiento es siempre situado, no es ajeno a las condiciones concretas en las que se aprende, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura, en que se desarrolla y utiliza. Consideramos que las prácticas comunicativas son un tipo privilegiado de actividad, donde el sujeto se apropia de los significados situados, en la medida que transforma su propia realidad.

Referencias bibliográficas

AUSUBEL, D. (1978): “Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo”. Editorial Trillas. México.

BAERVELDT, C. (2005): “La Psicología Cultural como el estudio del significado: algunas consideraciones epistemológicas”. En Psicología Cultural, Vol. 1 (Compilación). Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

COLECTIVO DE AUTORES. (2001): “La educación de valores en el contexto universitario”. CEPES. Editorial Félix Varela. La Habana.

CORRAL, R. (2004). "Complejidad y Psicología". En CD ROOM Memorias del Segundo Seminario Bienal Internacional acerca de las Implicaciones Filosóficas, Epistemológicas y Metodológicas del Enfoque de la Complejidad. La Habana. Cuba.

_____ (1999). "Las lecturas de la zona de desarrollo próximo". En Revista Cubana de Psicología. Vol. 16, No.3. Universidad de La Habana. Cuba.

DE LA MATA, M. Y CUBERO, M. (2003). "Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura". En Infancia y Aprendizaje". No. 26 (2), pp. 181-199.

DÍAZ BARRIGA, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo" En Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 5, No. Consultado el 17/6/2006 en: <http://www.redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

FABELO CORZO, J. R. (2003). "Los valores y sus desafíos actuales". Editorial José Martí. La Habana.

GONZÁLEZ, F. (2000). "Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos". International Thomson Editores, S. A de C. V. México.

_____ (2007). "Investigación Cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información". McGraw-Hill Interamericana. México.

HUERGO, J. (2005). "Comunicación, cultura y educación: una genealogía". Tesis de Maestría. Universidad de la Plata. Argentina. En URL: <http://jorgehuergo.bolgsport.com/2005/12/introduccion.html> Fecha de consulta: 20/07/07.

KAPLÚN, M. (1998). "Procesos educativos y canales de comunicación". En Comunicar, octubre, No. 11. Grupo Comunicar. Consultado en URL: <http://www.redalvc.uaemex.mx> Fecha de consulta: 24/08/06.

_____ (2002). "Una pedagogía de la Comunicación (el comunicador popular). Editorial Caminos. La Habana.

LAVE, J. Y WENGER, E. (2003). "Aprendizaje situado: participación periférica legítima". Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México.

LOMOV, B. F. (1989). “El problema de la comunicación en Psicología”. Editorial de Ciencias Sociales”. La Habana.

NÚÑEZ, C. (s/f): “Permiso para pensar”. Artículo en formato electrónico. Biblioteca Facultad de Comunicación Social. Universidad de La Habana.

PÉREZ, E. (2002): “La promesa de la Pedagogía del Oprimido”. En Revista Temas. No. 31, octubre-noviembre, p. 39-46. La Habana.

PORTAL MORENO, R. (2003). “Por los caminos de la utopía. Un estudio de las prácticas comunicativas de los Talleres de Transformación Integral del Barrio en la Ciudad de La Habana”. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias de la Comunicación. Facultad de Comunicación. La Habana.

_____ (2004). “Elementos que nos permiten acercarnos a la comprensión del concepto comunicación educativa”. Material en soporte magnético. Maestría en Ciencias de la Comunicación. Facultad de Comunicación Social. Universidad de La Habana.

RODRÍGUEZ-MENA Y OTROS (2004). “Aprender en la Empresa: Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje”. Editorial Prensa Latina. CIPS-CITMA. La Habana.

ROGOFF, B. (1993): “Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social”. Cognición y desarrollo humano. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.

SÁNCHEZ, L. L. (1998). “El significado en el aprendizaje. Una perspectiva para el desarrollo”. En Vygotski en La Psicología y la Educación. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

TEXTOS DE LA CATEDRA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN (2007). “Documento de Cátedra: Una aproximación al campo de Comunicación/ Educación”. Consultado en URL:

<http://comeduc.blogspot.com200704documento-de-ctedra-una-primera.html> Fecha de consulta: 20/07/07.

VALDERRAMA, C. (2004). “Densidad comunicativa y formación ciudadana en la escuela (1)”. En Revista Nodos Virtual No. 3. Junio. Consultado en URL: <http://perio.unlp.edu.ar/nodos/>
Fecha de consulta: 20/07/07.

VYGOTSKI, I. S. (1989). “Fundamentos de Defectología”. Obras Completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

VYGOTSKI, L. S. (1979): “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. Editorial Crítica, S. A. Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona.

WENGER, E. (2001). “Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad”. Cognición y desarrollo humano. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.