

síntesis

BOLETIN DE COMUNICACION UNIVERSITARIA

Victoria de Durango, Dgo., Año 5. No. 17, enero-marzo 1995



Segunda reunión regional de actualización para asesores de la licenciatura plan 94

Ma. Margarita Duarte Arzola y Jorge Manuel López Alvarado

La segunda Reunión Regional de Actualización para asesores de la Licenciatura en Educación Plan 94, dirigida a maestros en servicio, se realizó en el mes de enero del año en curso, con el propósito de actualizar a los asesores de las Unidades UPN, en relación con los cursos del segundo nivel de la licenciatura.

Una de las actividades contempladas en el programa de trabajo fue la presentación de los diferentes cursos:

- Análisis de la práctica docente propia.
- Institución escolar.
- Construcción social del conocimiento y teorías del aprendizaje.
- Profesionalización docente y escuela pública.

La ubicación de estos cursos dentro del plan de estudios responde a situaciones contextuales. Los profesores asistentes a esta reunión requirieron de sus conocimientos para la reformulación de un *currículum*, considerando sus saberes y sus condiciones políticas y sociales. Esta reformulación se fundamenta en la cultura pedagógica, que comprende la formación de docentes, capaces de transformar la práctica docente propia; considerando la calidad, el perfil, la práctica como objeto de estudio, los materiales y las modalidades.

SUMARIO

	PAG
INFORMACION	
◦ Segunda Reunión Regional de Actualización para asesores de la Licenciatura plan '94. Ma. Margarita Duarte Arzola y Jorge Manuel López Alvarado	1
ANALISIS	
◦ ¿Constituye una teoría educativa la obra de John Locke? Arturo Barraza Macías	5
◦ El Contenido de los programas de televisión: otro instrumento de dominación. Luis Ramiro Beltrán y Elizabeth Fox	12
ESPACIO ABIERTO	
◦ Naturaleza muerta.	16
◦ Componentes indispensables en el proceso de la comunicación. José Lino Hernández Campos	19

Próximamente entrará en operación, en cobertura nacional, la Licenciatura en Educación Plan '94, una de las acciones propuestas dentro del Proyecto Académico (1993), el cual contempla dentro de sus prioridades institucionales el hacer una reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio.

El Proyecto Académico institucional propone una reestructuración o reconsideración de las propias acciones de la universidad, tendientes al desarrollo y fortalecimiento de la educación, especialmente los referidos a la educación básica.

Los campos problemáticos, que comprende el proyecto Académico, tendientes a delimitar campos de la realidad educativa, propiciarán favorablemente el desarrollo y fortalecimiento mencionados, ya que permiten una proyección decididamente orientada a la solución de problemas clave en la educación y en el Sistema Educativo Nacional, tal es el caso de la LE'94, la cual se enmarca dentro del campo "Formación de Profesionales de la Educación".

La LE'94 es una propuesta enriquecida por la vasta experiencia que le han dejado las licenciaturas ofrecidas por la institución durante los 16 años al servicio de los maestros de México.

La nueva licenciatura plantea en su propósito fundamental: "Transformar la práctica educativa de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos en la reflexión continua de su quehacer cotidiano." Propone un proceso de construcción innovador en el campo educativo, mediante la práctica docente a la que considera como su eje central.

Esta novedosa propuesta reúne ciertas ventajas que la caracterizan. Algunas de ellas son:

- Cuenta con un plan de estudios único.
- Opera mediante tres modalidades de estudios: a distancia, semiescolarizada e intensiva.
- Permite cursar estudios en cualquier modalidad, o combinadas durante el mismo periodo de estudios.
- Cuenta con materiales de estudio propios: Guía para el estudiante, Guía para el asesor, Antología básica y Antología complementaria.
- Asesoría, como función docente de apoyo al proceso de aprendizaje del estudiante.

DIRECTORIO

Eduardo Maliachi y Velasco
Rector

Emiliano Hernández Camargo
Secretario de Educación, Cultura y Deporte

Juan Manuel García Hernández
Director de la Unidad UPN 101

Consuelo Hernández Valenzuela
Coordinadora de Difusión y Extensión Universitaria

Consejo Editorial
Martha Moreno
Consuelo Hernández Valenzuela

Síntesis
Año 5, No. 17, enero-marzo 1995
Boletín de Comunicación Universitaria

Oficinas
Unidad UPN 101
Av. 16 de Septiembre No. 132
Col. Silvestre Dorador
C.P. 34070 tel. 12-52-09, fax: 11-90-88
Victoria de Durango, Dgo.

Diseño
Luis Manuel Martínez Hernández
Consuelo Hernández Valenzuela

Ilustraciones

Ilustración: 2. Doce mil grahdes : Enciclopedia Biográfica Universal. V. 1, México, Ed. Promexa, 1982 (c.1982).

Ilustración: 14. Historia del Arte. V. 8. México. Ed. UTEHA (c.1980).

Ilustración: 7. Historia del Arte Mexicano. v. 3. 2da. ed. SEP-SALVAT. 1986 (c.1982).

----- V. 11 ilustración: 15
----- V. 15 ilustración: 5

Ilustración: 13. Hombre, Creación y Arte. Enciclopedia del Arte Universal. Vol. 3. Barcelona. Ed. Argos. 1985 (c.1985)
----- Vol. 4 Ilustraciones: 3, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 17, 18 y 20
----- Vol. 5 Ilustración: 10

Ilustraciones: 4, 19 y 21. La pintura de los Estados Unidos de museos de la ciudad de Washington. , México SEP-Instituto Nacional de Bellas Artes. 1981.



CARACTERIZACION DE LOS CURSOS

CURSO: CONSTRUCCION SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

Es un curso teórico que se relaciona directamente con la práctica docente. Su propósito es adquirir conocimientos teórico-metodológicos en la construcción del conocimiento, a fin de responder a las interrogantes:

- ¿Qué es el conocimiento?
- ¿Cómo se origina el conocimiento?
- ¿Para qué es el conocimiento?
- ¿Cuáles son las condiciones del proceso de conocer?
- ¿Cuál es el grado de verdad y legitimidad del conocimiento?
- ¿Qué es la educación?
- ¿Qué es una teoría educativa?
- ¿Cómo enriquece la teoría educativa a la práctica docente?
- ¿Cómo utilizar la teoría?

CURSO: PROFESIONALIZACION DOCENTE Y ESCUELA PUBLICA

Considerando que el sujeto forma parte de una sociedad tipificada, que se identifica con lo que se denomina mexicano, la práctica docente se piensa en esta sociedad y en un tiempo determinado. Para entender si ésta ha sido igual o no, ¿qué teorías se mueven en este momento?, ¿qué sociedad somos? y qué sociedad queremos ser.

El propósito de este curso consiste en formar a un ser con identidad propia, tanto social como política y cultural.

Con la finalidad de responder a las preguntas ¿quién es el docente? y ¿cuál es su práctica?, en este curso se revisarán los modelos educativos de 1940-1994:

- Modelo liberal
- Modelo positivista
- Modernización Educativa

CURSO: INSTITUCION ESCOLAR

En este curso se considera que la institución escolar es la entidad que determina el quehacer del sujeto; es compleja e intersubversiva.

El propósito del curso consiste en reconceptualizar la institución escolar para lograr la transformación de la práctica. Esto implica dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿por qué creemos que la escuela es más que eso?; revisando los siguientes puntos:

- La norma y el placer
- El punto de vista racional crítico
- Descripción de la institución a partir del sentido común
- Análisis de los órdenes burocráticos
- Intervención pedagógica



2. Bartolomé Esteban Murillo.
(1618-1682) Niños comiendo fruta. Munich, Alte Pinakothek

CURSO: ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE PROPIA

El propósito del curso es la identificación, reflexión y valoración de las dificultades de su práctica docente a través de la sistematización de sus experiencias, reconociendo su implicación en ellas. Para lo cual se requiere el análisis de:

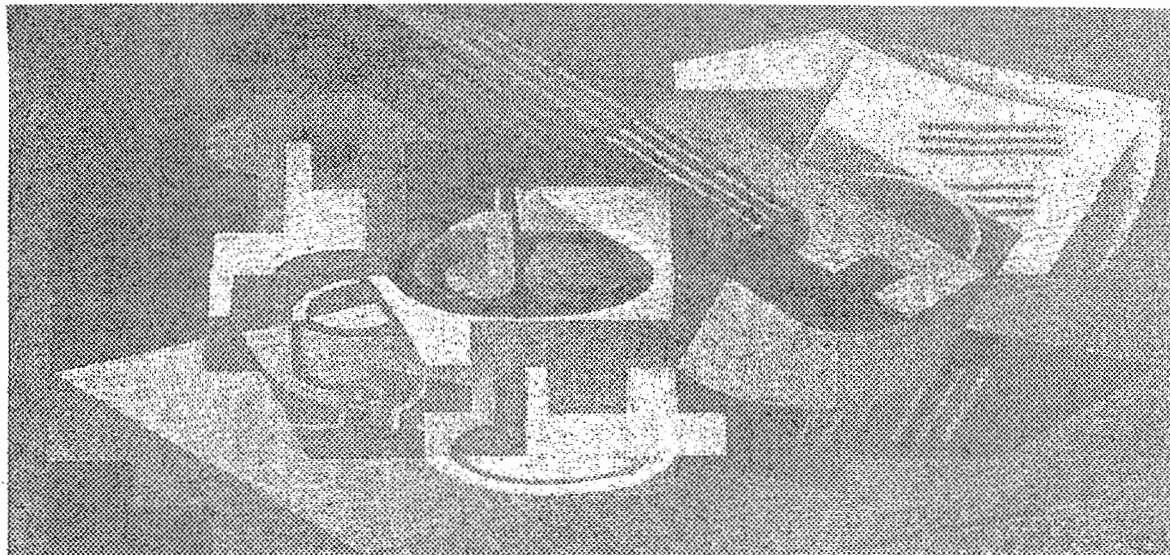
- Su cotidianidad
- Sus interacciones con los elementos más cercanos que conforman su práctica docente.
- Identificación de las dificultades que impactan su labor docente.

Para esto el estudiante de la licenciatura realiza la integración de las diferentes materias en el eje metodológico, en función de la valoración de su práctica docente en sus distintas dimensiones: sujetos, contenidos, ámbitos y contextos.

La presentación de cada uno de los cursos se realizó de manera general. Se habló del enfoque, estructura, propósitos y contenidos.

La participación de los asistentes a esta reunión se dio en el análisis o elaboración de:

- la estructura didáctica,
- análisis de la propuesta metodológica,



3. Juan Gris
Guitarra y frutero
encima de una mesa.
1918. Kunst museum
Basilea.

- elaboración de una estrategia didáctica para trabajar el curso, y en
- la elaboración de una propuesta de evaluación del aprendizaje del profesor alumno.

**Acuerdo Nacional de la Modernización de la Educación Básica*
**Fomentar y formar en la producción de proyectos educativos locales, regionales y estatales.(...)*

DOCUMENTO INFORMATIVO SOBRE LA LICENCIATURA

El documento *LICENCIATURA EN EDUCACION PLAN' 94*, que fue proporcionado a los asistentes, da respuesta a las dudas que pudieran surgir en torno a esta nueva licenciatura, ya que proporciona la información necesaria que la define, justifica, establece propósitos, fundamentos etcétera, acerca de la operación de esta licenciatura. Debido a su importancia transcribimos a continuación algunas partes de este documento:

¿QUE ES LA LICENCIATURA 94?

Es un modelo curricular, un plan de estudios, un programa de estudios, que posibilita el análisis, la reflexión, la problematización, la transformación e innovación de la educación y la obtención de un grado académico.

¿POR QUE DE ESTA LICENCIATURA?

- CONDICIONES CONTEXTUALES

Los procesos productivos sociopolíticos y culturales y las nuevas condiciones socioeconómicas del país.

- PROBLEMAS DE LA EDUCACION PREESCOLAR Y PRIMARIA

*Demanda *Rezagos *Materiales y apoyos
*Nuevos Planes *Evaluación.

- NECESIDADES DE LA FORMACION DE DOCENTES

*Desarticulación *Reconocimiento de la formación autodidacta *LEB 79 *LEPEP 85 *LEPEPMI 90.

- NUEVAS CIRCUNSTANCIAS DERIVADAS DE LA FEDERALIZACION EDUCATIVA

¿PARA QUE SE PONE EN PRACTICA ESTA LICENCIATURA?

PROPOSITO GENERAL

Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción. (...)

MODALIDADES DE ESTUDIO

- A distancia
- Semiescolarizada
- Intensiva

MATERIALES DE ESTUDIO

- Guía del estudiante
- Antologías
- Guía del Asesor

MODELO DE EVALUACION

- Participativa
- Formativa
- Cualitativa y cuantitativa

MODALIDADES PARA TITULACION

- Propuesta pedagógica
- Proyecto de Acción Educativa
- Proyecto de Gestión Educativa

La asesoría en cada modalidad consiste en apoyar, guiar, orientar en y, mediante la corresponsabilidad, una actitud dialógica en un clima de libertad. Esto obliga a una socialización, búsqueda conjunta y búsqueda individual del conocimiento para la innovación educativa.

¿CONSTITUYE UNA TEORÍA EDUCATIVA LA OBRA DE JOHN LOCKE?

Arturo Barraza Macías

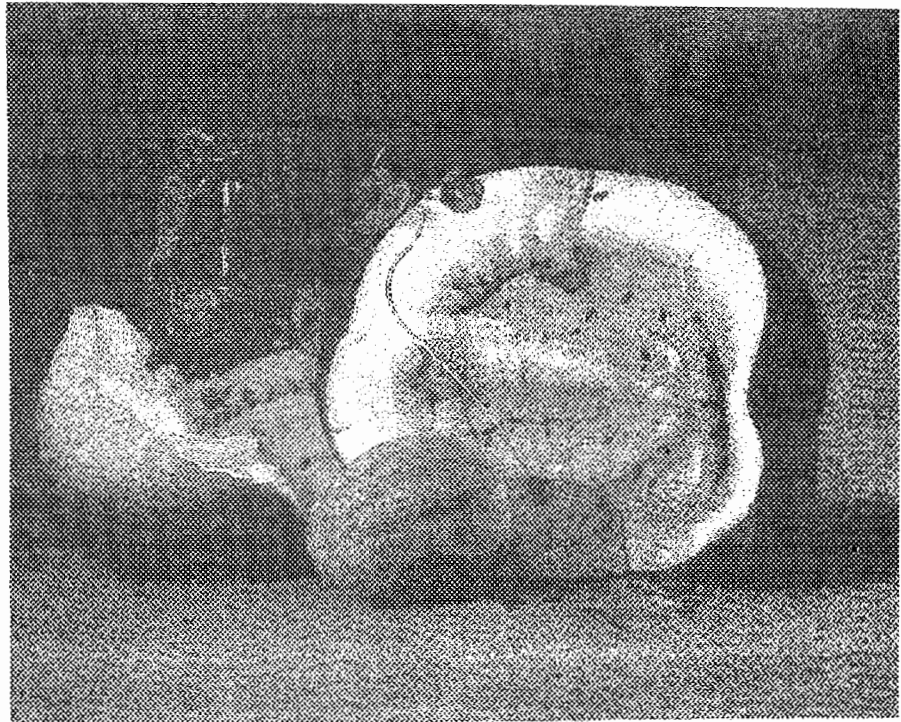
1. PRESENTACION

1.1. Contexto de la discusión

Cuando se habla de educación, se hace necesaria una primera distinción que permita identificar sus niveles de concreción; el primer nivel está dado cuando se define a la educación como una práctica social cognoscente, desarrollada en un momento histórico concreto y de carácter eminentemente intencional, mientras que el segundo nivel lo constituye la reflexión, análisis y estudio de dicha práctica, este segundo nivel es el abordado en el presente trabajo.

A través de la historia, la reflexión sobre la educación ha tendido hacia una racionalización prescriptiva, con una evidente carga ideológica, lo que ha venido determinando su desarrollo a nivel de disciplinas científicas, el cual se ha dado a través de una situación ambigua, ya que por un lado se insiste en la normatividad de la práctica educativa y se enfatiza su carácter eminentemente práctico en contraposición con actividades teóricas, mientras por otro lado se busca el *status* de ciencia para sus disciplinas de estudio a través del paradigma positivista y de la racionalidad técnico-instrumental que marca el momento de la modernidad; pero más allá del desarrollo de estas disciplinas, signado por la ambigüedad se encuentra la crisis del proyecto de la modernidad que ha impactado directamente a la filosofía de la ciencia y que permite reinsertar la discusión en un debate más amplio "el de la crisis de los grandes relatos" (Carlos Angel Hoyos, 1992).

El bloque monolítico formado por el paradigma positivista en las ciencias naturales había establecido por un gan tiempo la racionalidad científica a la que las ciencias sociales y las ciencias de la educación se orientaban con el fin determinado de lograr su *status* de "ciencia"; pero la crisis de la modernidad ha resquebrajado ese bloque monolítico, a través del rechazo al inductivismo (Popper), de la sustitución de la verificación por el falseacionismo como medio para comprobar la verosimilitud de una teoría (Poper), de la determinación de las teorías por la lógica (Lakatos), del



4. Raphaelle Peale (1774-1825)
Sandía, melón y Campanillas. 1813. Oleo sobre tela.

papel que juegan las condiciones sociales en la lógica del descubrimiento (Kuhn) y del anarquismo metodológico (Feyerabend).

La crisis de la univocidad del concepto de ciencia ha permitido que las diferentes ciencias se tornen a sí mismas a buscar una epistemología que responda a las particularidades de su objeto de estudio. En el caso de la educación, esta crisis, aunada al propio desarrollo ambiguo de sus ciencias, ha hecho evidente que actualmente éstas presenten una indefinición en relación a su propia identidad, que los límites entre ellas se desvanezcan, que las redes conceptuales que unen sus categorías de estudio se vuelvan cada vez más difusas y sobre todo que la constancia semántica de los conceptos se desmorone, pero el contexto de reflexión presente posibilita que la educación se constituya en un objeto de estudio sujeto a un proceso de construcción, que mediante la interacción constante entre los esquemas de conocimiento de sus teóricos con sus particularidades e identidad como objeto de

conocimiento, permita establecer una matriz conceptual y categorial de base.

1.2. Planteamiento metodológico

En el proceso de autorreflexión que la comunidad pedagógica requiere forzosamente de empezar, es menester precisar el planteamiento epistémico que posibilitará y determinará la entrada. En ese punto se coincide con Carlos Angel Hoyos (1992) cuando precisa "nos apoyamos en la posibilidad hermenéutica crítica, asumiendo una lectura dialéctico-explicativa-comprensiva" (1). En este sentido adquiere relevancia la creación de espacios dialógicos que permitan lograr la comprensión intersubjetiva, que a su vez posibilite que en el devenir dialéctico de la construcción o reconstrucción de tesis se avance en un sentido positivo.

En el presente trabajo se inicia el proceso de autorreflexión personal a partir de la historia de la educación, al considerar que la historicidad de la educación subsume a su interior otras relaciones constituyentes de la práctica educativa y porque

los palacios con una vida cortesana más rica; se realizaban prácticas cortesanas, se procuraba el aprendizaje del latín y del francés, de ciencias como la ética, derecho natural, política, retórica, arquitectura, economía, estadística, historia, heráldica, genealogía y geografía, pero sobre todo se ponía especial atención en la enseñanza de la religión.

La educación nobiliaria respondía a ese momento de transición de sistema político y económico, pero junto a ella y otros tipos de educación coexistía la educación pública, ya que mientras en el siglo XVI el Rey se preocupaba de la educación de sus súbditos en nombre de la iglesia, en el siglo XVII se ocupaba de su educación por sus intereses personales, ante la necesidad de funcionarios para su aparato administrativo.

El realismo pedagógico era la doctrina educativa que orientaba los diferentes tipos de educación (nobiliaria, de los letrados y de las clases populares); su principal reacción fue contra la enseñanza verbal y memorística prometiendo un método real que exigía "la mostración y conocimiento de las cosas, antes que el de las palabras, o por lo menos la mostración de las cosas al propio tiempo que el de las palabras" (3).

2.2.- Estructura Horizontal (contexto procesual).

En la Edad Media la educación tuvo como punto de partida la doctrina eclesiástica que tomaba como modelo de vida humana a Cristo; la inestabilidad política de las nuevas naciones hizo que un gran número de hombres se concentraran en los monasterios, lo que originó y fortaleció la educación monacal que permitió la conservación y tradición de la doctrina clásica.

Hacia el siglo XII surge la educación seglar: educación caballeresca, enseñanza gremial y escuelas municipales, las cuales se desarrollaron independientemente del control eclesiástico con propósitos evidentemente mundanos.

Como punto culminante de la Educación de la Edad Media fue la creación y desarrollo de universidades que intentaron rescatar la ciencia de las catedrales y monasterios.

En el renacimiento durante el siglo XVI la educación cambia la imitación servil del hombre clásico; al principio el ideal educativo se centraba en la



6. Baugin. Naturaleza muerta con tablero de ajedrez, o los cinco sentidos. Hacia 1630. Museo de Louvre, París.

imitación de grandes hombres romanos, lo que dio lugar a la Ciceromanía, donde el modelo a seguir era evidentemente Cicerón.

Posteriormente la educación define cuatro grandes tendencias de desarrollo: 1.- hacer la educación más real y práctica, 2.- incluir la cultura del cuerpo, 3.- llevar las ciencias a todas las clases sociales y 4.- sustituir los procedimientos mecánicos por métodos agradables y atractivos.

Durante el siglo XVII surge el realismo pedagógico que se propone partir de las cosas mismas y condena la enseñanza verbal, memorística y abstracta, durante este período se funda una nueva didáctica con las obras de Ratke y Comenio, se le otorga significación al estudio de la lengua materna y surge una enseñanza diversificada de clase y profesión (donde se inserta la obra de Locke).

En el siglo XVIII surge la pedagogía naturalista que ve en la naturaleza el fin y el método de la enseñanza y cuyo principal representante es Rousseau; la obra de este autor marca una raptura epistémico-pedagógica, se deja atrás el énfasis en el estudio y análisis de las formas de enseñanza, para centrarse en el sujeto destinatario de la Educación, esto es, se originan las nuevas ideas psicocéntricas.

3.- ¿CONSTITUYE LA OBRA DE JOHN LOCKE UNA TEORÍA EDUCATIVA ?

Por teoría educativa se entiende el marco teórico-conceptual

constituido por un conjunto de principios coherentes de carácter prescriptivo que guían la actividad práctica. De entrada se hace necesario distinguir entre Teorías Limitadas de la Educación y Teorías Generales de la Educación (T. W. Moore 1986), la primera contiene prescripciones sobre la forma más efectiva de enseñar una asignatura o un campo conceptual, mientras que la segunda contiene recomendaciones para producir un cierto tipo de persona e incluso un cierto tipo de sociedad, a través de una determinada forma de enseñanza y de ciertos contenidos de aprendizaje.

Se acepta esta distinción por ser de las más completas y claras de las que existen, al tener como criterio clasificatorio el contenido de la teoría, pues otras, por ejemplo la distinción que hace Paciano Formoso utiliza dos criterios clasificatorios, el carácter de su contenido y la rama de estudio de la que procede, al mismo tiempo, al establecer teorías empíricas, axiológicas y filosóficas, sin olvidar que Brenda Cohen (1977) derribó esas bases al demostrar que toda teoría educativa presenta como elementos constituyentes a los empíricos, los valorativos y los ideales.

Dado que la obra de Locke se dirige a una Educación integral a través de la educación física, moral e intelectual, no es posible clasificarla como una Teoría Limitada, así que se comienza por ubicarla como una Teoría General, pero para poder confirmar dicha ubicación es necesario realizar un análisis de los supuestos que debe contener una teoría.

El construir una teoría implica adoptar determinados supuestos sobre los fines de la Educación, sobre la naturaleza humana o infantil, sobre la metodología para transferir un conocimiento y sobre los contenidos más valiosos a adquirir; ahora el siguiente paso es precisar si la obra de Locke los tiene.

a) Finalidades de la educación.

Locke plantea dos objetivos generales para la Educación, uno de carácter individual tendiente a una

idea desarrollista y el otro de carácter social con tendencia funcionalista:

- el fin último de toda Educación es tomar al niño con todos sus defectos, con todas sus imperfecciones, con todas sus posibilidades, tal y como la naturaleza nos lo da, y sacar de él el mayor provecho que sea posible.
- el fin de la Educación es formar hombres virtuosos, útiles a sí mismos y a la patria, en un clima de ordenada libertad y audaz iniciativa y que sean capaces de enfrentar a los diversos papeles que desempeñaran en la sociedad.

Aparte de estos fines generales Locke plantea fines específicos para cada una de las educaciones:

En cuanto a la educación física propone como objetivo el hacer el cuerpo apto para soportar fatigas y rigores.

En la educación moral propone tres objetivos, uno de carácter general y dos específicos de esencia complementaria:

- el general sería que el fin de la educación moral es eliminar las tendencias primitivas de los niños.
- los específicos serían formar al niño de tal suerte que el temor a la vergüenza sea en él mayor que el temor al castigo y a la creación en el niño de relaciones fundadas en la confianza y la estima recíproca.

En relación con la educación intelectual señala dos objetivos que atienden más al carácter dinámico de la inteligencia que a la acumulación de datos:

- formar un intelecto ágil y capaz de enfrentarse a problemas reales de la vida individual y
- preparar el intelecto de modo que absorba cualquier ciencia a la que desee dedicarse y sea capaz de libertad de pensamiento.

b) La naturaleza humana o infantil.

Sobre la naturaleza humana Locke estableció tres supuestos:

- hemos nacido criaturas racionales, pero solo el uso y ejercicio nos hace serlo y no lo somos hasta que la aplicación e inteligencia nos lleva a ello.
- el hombre verdaderamente dichoso es el que ha aprendido a disciplinarse.
- la salud del cuerpo es tan necesaria al hombre para el auge de sus asuntos como para su propia dicha.⁽⁴⁾

En lo referente a la naturaleza infantil Locke nos plantea cuatro supuestos que evidencian el manejo de la psicología empírica de su tiempo:

- cada niño es un ser único.
- los niños son sensibles al deseo de ganarse la estimación.
- el niño gusta de entregarse a actividades diversas, siempre y cuando no se traten de actividades obligatorias.
- las menores y más insensibles impresiones que nos llegan en la infancia tienen consecuencias importantísimas y de larga duración.

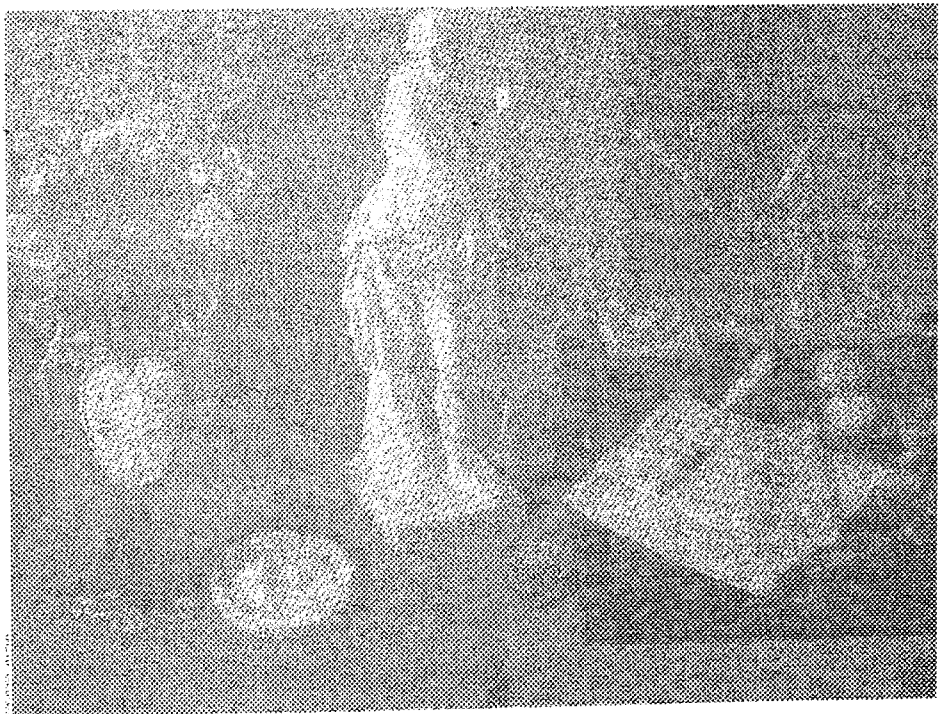
En este rubro cabe señalar la importancia que Locke le asigna a la educación al considerar que la mayor parte de los hombres son buenos o malos, útiles o inútiles a la sociedad, según la Educación que han recibido.

c) Metodología.

En educación física el procedimiento recomendado por Locke es el endurecimiento del cuerpo, "se ha de proceder de un modo gradual y así insensiblemente, nuestro cuerpo se acostumbrará a todo, sin trabajo y sin ningún riesgo".

En educación moral Locke recomienda un endurecimiento similar al del cuerpo⁽⁵⁾, conviene recurrir lo antes posible al razonamiento del niño, "darles la sensación de que lo que hacéis es en nosotros razonables y para ellos útil y necesario y que no les dáis ordenes, ni prohibiciones por capricho, pasión o fantasía", es necesario que las razones sean propias para su edad e inteligencia y que sean expuestas con pocas y sencillas palabras.

Siguiendo con la línea de la educación moral, Locke plantea tres situaciones metodológicas específicas:



7. Agustín Arrieta.
Mesa resuelta. Museo Bello de Puebla.

- las penas corporales deben evitarse por que enseñan a someterse a la violencia y no a la razón. "el azote es una disciplina servil, que hace servil el carácter".
- considerando que el niño es sensible a la aprobación y censura de los que la quieren, es recomendable alabarlos en presencia de otros y corregirlos cuando se encuentren solos con él.
- el ejemplo como forma de educación efectiva tiene en Locke una gran importancia, ya que considera que por el ejemplo se forma el espíritu del alumno.

En lo concerniente a la educación intelectual sugiere que lo primero es hacerle comprender al niño que se le hace un favor al pretender instruirlo y que ésta implica diversión, un verdadero placer al que se ha hecho merecedor.

En cuanto a la metodología para el aprendizaje en lo general establece que el aprendizaje será siempre atractivo, en los primeros años se utilizará de preferencia el juego, más tarde se cuidará que la enseñanza sea gradual y ordenada, además, deberá fundarse en el hábito y en el ejercicio, y dirigirse directamente a los sentidos, dando al alumno el conocimiento directo de los objetos ⁽⁶⁾.

Para el aprendizaje de ciertas áreas del conocimiento en lo particular propone:

- para la enseñanza del alfabeto y de la ortografía recomienda poner en manos del alumno varios juguetes objetivos que pueda manejar a gusto; los libros sólo se pondrán en las manos de los niños cuando ellos muestren un deseo auténtico de leer, el primer libro que aconseja, para este momento, es el de las Fábulas de Esopo, con muchas ilustraciones y grabados a fin de captar la imaginación infantil.
- para el aprendizaje de las lenguas maternas, francés y latín desecha la gramática como medio de enseñanza, "una lengua surge por accidente - sale del habla común del

pueblo - no se crea artificialmente por medio de reglas, y el que desee hablar una lengua sólo tiene que seguir esta norma: no debe fijar más que en su memoria, en los nuevos hábitos verbales que exige la práctica de la nueva lengua".

- para el aprendizaje de la geografía sugiere el uso del globo terráqueo a fin de que conozca por medio de sus propios sentidos las divisiones del mundo, los distintos países, las montañas, etc.

La importancia que Locke le da al juego es por que piensa que el juego enseña a medir las propias fuerzas, a dominarse, a actuar con provecho sobre el mundo externo y puede ser fuente de enseñanzas intelectuales, pero, sobre todo, por que el mayor atractivo del juego es la libertad; es tal su convicción en este aspecto que llega a afirmar que el juego debe ser obligatorio y el estudio libre, y aunque esto suena paradójico tiene como sustento de base el argumento que sobre la naturaleza infantil expone Locke.

d) Contenido de la Educación.

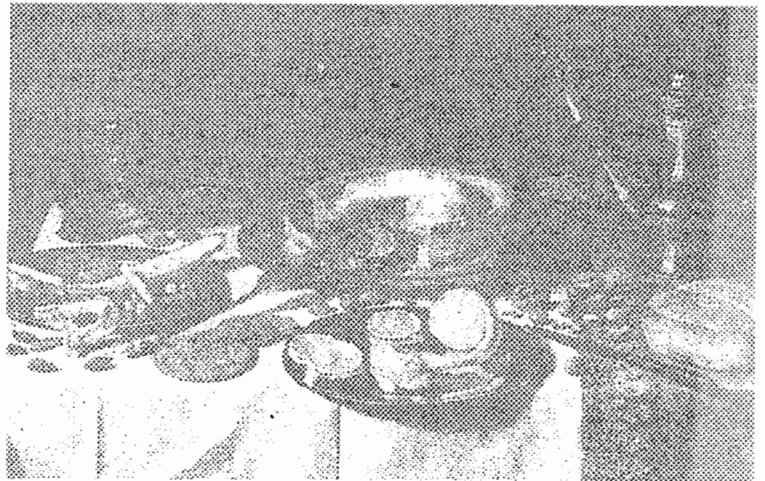
En educación física Locke señala la importancia de tres tipos de actividades:

- es importante habituar al niño desde la infancia a llevar la misma ropa en invierno que en verano, a tomar baños fríos, a nadar a no llevar sombrero y a jugar al aire libre.
- en lo que a alimentación respecta, sostiene que hay que evitar los manjares que pueden ser perjudiciales para los dientes, el niño debe comer bastante pan y poca carne, que

tome en el desayuno y en la cena, leche o avena sin azúcar, pan, mantequilla y queso, en la comida principal del día puede comer, si no le hace daño, un poco de carne pero sin condimentos; nunca debe comer a horas fijas sino cuando lo apetezca, pero no debe comer ni beber demasiado, cualquier bebida alcohólica puede ser dañina para su salud, y el niño debe adquirir la costumbre de no beber nada antes de haber comido.

Se come y se bebe para vivir, no se vive para comer y beber.

- en cuanto al descanso del niño sugiere que debe descansar bien por la noche, esto es, dormir lo que necesite, pero también sin incurrir en excesos, que se acueste temprano, en un



8. Pieter Claesz. Naturaleza Muerta. 1630. Art. Institute, Chicago.

lecho duro, y que se levante pronto.

En cuanto a la educación moral previene que no es conveniente que intervenga la idea del deber, y que los conocimientos que el niño debe adquirir en un estricto orden son: el de Dios, la virtud, la civilidad y la cortesía.

En la educación intelectual precisa que los contenidos deben ser seleccionados en función de su utilidad real y su capacidad formativa y que se deben organizar para que respondan a la curiosidad natural y a los intereses de los niños.



Al niño se le enseñará a leer, después a escribir y por último a dibujar; se le enseñará primero su lengua materna, después otra segunda lengua viva, de preferencia el francés y por último el latín.

El programa intelectual de Locke comprende: el cálculo (ya que todo caballero debe saber llevar los libros de contabilidad para administrar sus bienes), la geografía (por que se enseña con la vista y se conserva con la memoria), la aritmética (por su aplicación tan general en todos los ámbitos de la vida), la astronomía y la geometría (para ampliar sus horizontes más allá del globo terráqueo), la moral, el derecho natural y civil y la legislación nacional (ya que él será llamado a los puestos de juez o de ministros de estado) y la filosofía natural en sus dos partes metafísica y física.

Este programa intelectual debe complementarse con ejercicios físicos y estéticos como la danza, la música, el esgrima y la equitación, con el aprendizaje de un oficio, " me refiero a un oficio mecánico que exija el trabajo manual " pudiendo elegir entre jardinería, horticultura, carpintería, etc, y con visitas al extranjero para que perfeccione su conocimiento de las lenguas extranjeras.

Como se puede observar, la obra de Locke contiene los supuestos básicos de una teoría educativa, existiendo entre ellos una fuerte congruencia interna, por lo tanto puede ser catalogada como una TEORÍA GENERAL DE LA EDUCACION.

Para finalizar este apartado se ofrece la información relativa a la

opinión de Locke sobre la escuela y el preceptor, aunque se admite que esta información pertenece a otra categoría de análisis, no se puede dejar a un lado, debido a la importancia que representa para su propia teoría.

Para Locke las escuelas están totalmente consagradas a la erudición y por otro lado un profesor no puede atender individualmente a los niños en una clase colectiva, por lo que propone la idea de un preceptor por cada alumno; este preceptor debe cubrir las siguientes características: ser un erudito que no esté lleno de erudición, ser un *gentleman* de buena familia que pueda ejercer sin ninguna dificultad toda la influencia necesaria en su alumno, que sepa actuar naturalmente en cualquier circunstancia, que sea un hombre de mundo, que conozca bien su mundo y no pueda ser burlado por él (7).

4.- CONCLUSION.

4.1.- Apreciaciones de carácter analítico y de tipo general sobre la Teoría Educativa de John Locke.

A Locke se le puede considerar como el máximo teorizador de la educación nobiliaria. Esto marcó

irremediablemente su obra y le constriñó a un momento histórico concreto y a una circunstancia social específica.

El carácter nobiliario de su teoría educativa se encuentra focalizado principalmente en los supuestos acerca del contenido de la educación; los supuestos acerca de los fines de la educación y de la naturaleza humana o infantil presentan una relativa significación en la producción del pensamiento educativo, pero lo que sí presenta un alto grado de significación son sus aportes a la metodología que serían retomados y puntualizados por otros autores.

4.2.- Conclusiones Generales del Trabajo.

El momento actual obliga a la comunidad teórico-educativa a emprender un proceso de autorreflexión que lo lleve a redefinir y resignificar sus categorías de análisis para la educación.

Las obras de carácter histórico educativo que abordan la teoría educativa de Locke carecen de sistematicidad y análisis en su presentación, se concreta a reseñar su



9. Naturaleza muerta con bailarinas.
1914. Museo Nacional de Arte Moderno, París.

libro "Pensamiento sobre la Educación". Para solucionar esta situación se realiza el presente trabajo, que toma como eje directriz a la categoría de análisis "Teoría Educativa".

A Locke le tocó vivir el momento de transición a la época moderna. Contribuyó con su pensamiento epistemológico, político y educativo a sentar las bases del proyecto de esa época.

La obra de Locke es una teoría general de la educación, que ofrece de manera congruente supuestos acerca de las finalidades de la educación, de la naturaleza humana e/o infantil, de la metodología para transmitir el conocimiento y de los contenidos que debe contener una educación.

4.3.- Juicio valorativo sobre la Teoría Educativa de Locke.

Para poder expresar un juicio valorativo de la teoría educativa de Locke se recurrirá al concepto de innovación significativa acuñado por Bowen y Hobson (1986) y que establece tres criterios para su operacionalización: "el mérito intrínseco de una idea, la atención que mereció y su persistencia en la tradición intelectual" (6).

En lo referente al mérito intrínseco de una idea, es necesario aclarar que la educación nobiliaria de Locke no presenta un valor por sí misma, pero sí abrió los cauces para la diversificación de la educación.

En lo referente a la atención que mereció, los historiadores educativos señalan que tuvo una gran acogida y fue desarrollada en su tiempo.

En lo que respecta a su persistencia en la tradición intelectual es factible ver que aportaciones suyas como:

- el incipiente naturalismo se verá cristalizado en la obra de Rousseau.
- la importancia que le atribuye al juego en los primeros años tendrán su punto culminante en la obra de Froebel.
- la metodología empirista-realista dominará el escenario

del siglo XVII mediante el realismo pedagógico.

- el carácter utilitarista de la educación ha sido retomado por varios autores, incluyendo a los teóricos de la escuela activa derivada del pragmatismo.

Tras el análisis de los tres criterios que implica innovación significativa es posible afirmar que la Teoría Educativa de Locke representa una innovación significativa; para terminar de precisar este juicio valorativo es necesario enfatizar que la importancia del pensamiento de Locke no se encuentra en el inicio de una tradición intelectual o en el punto culminante de un concepto o idea, sino haber sido un participante activo en procesos del pensamiento epistemológico, político y educativo que sentaron las bases de la sociedad moderna.

NOTAS

1. Carlos Angel Hoyos M. *Epistemología y Objeto Pedagógico*. p. 37.
2. Eduardo Nicol. *Los principios de la ciencia*. p. 52.
3. Francisco Larroyo. *Historia General de la Pedagogía*. p. 329.
4. En este punto es necesario recordar que Locke realizó estudios de medicina y que su salud era una preocupación constante.
5. Su ideal de endurecimiento tanto físico y moral se deriva de la severidad con que fue educado por su padre, severidad que fue desapareciendo paulatinamente hasta llegar a ser grandes amigos.
6. Esta idea constituyó la tesis central del realismo pedagógico, que dominó el pensamiento educativo durante el siglo XVII.
7. Estas ideas se derivan de las impresiones negativas que Locke tenía de la escuela pública a través de su estancia en Westminster.
8. James Bowen y Peter Hobson. *Teorías de la Educación*. p. 6.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. y A. Visalberghi. *Historia de la Pedagogía*. México, FCE, 1993, 709 p.
- BOWEN James y Peter Hobson. *Teorías de la Educación*. México, Limusa, 1986, 491 p.
- CAMPILLO, Cuauhtli Hector. *Manual de Historia de la Educación*. México, Fernandez Editores, 1970, 319 p.
- COHEN, Brenda. *Introducción al Pensamiento Educativo*. México, Publicaciones cultural, 1977.
- CHATEAU, Jean. (coord). *Los grandes pedagogos*. México, FCE, 1985, 340 p.
- DIAZ, Mario de Miguel. *Paradigmas de la investigación educativa española*, 1988.
- FERMOSO, Paciano. *Teoría de la Educación, una interpretación antropológica*. Barcelona, CEAC, s.f.
- HOYOS M., Carlos. (coord). *Epistemología y objeto pedagógico*. México, CESU, 1992.
- LARROYO, Francisco. *Historia General de la Pedagogía*. México, Porrúa, 1962, 738 p.
- LOCKE, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Barcelona, Sarpe, 1984, 284 p.
- MOORE, T.W. *Introducción a la filosofía de la Educación*. México, Trillas, 1992.
- *Introducción a la Teoría de la Educación*. Barcelona, Alianza Editorial, 1983, 130 p.
- NICOL, Eduardo. *Los principios de la ciencia*. México, FCE, 1984.

EL CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS DE TELEVISIÓN: OTRO INSTRUMENTO DE DOMINACIÓN. *

Luis Romero Beltrón y Elizabeth Fox

¿No es el mundo en que vivimos hoy literalmente *un mundo* en el que no podemos continuar siendo indiferentes ante la pobreza, el hambre y la miseria de cualquier parte del globo? Y ¿qué efecto tienen nuestros programas -que destacan el derroche, la disipación, la violencia y el lujo- en aquellos que mueren de hambre?

H. J. SKORNIA

Los anuncios, la música, las imágenes de la radio-difusión y la televisión van, como una gota de agua permanente sobre una piedra por dura que ésta sea, penetrando en los radioyentes y televidentes hasta conformarlos a su medida. Un doble instrumento educativo que todos tenemos en nuestros hogares, por pobres que ellos sean, que va creando, quizá sin darnos cuenta, un determinado tipo de hombre.

LEOPOLDO ZEA

El presente capítulo versa sobre algunas de las imágenes del mundo que parece proyectar la televisión en América Latina. La selección de la televisión no es arbitraria. Quizá en ningún otro medio se ejemplifica tan claramente como en ella el conjunto de imágenes del caso.¹ Y, si bien se puede aducir que el número de personas a quienes alcanza la televisión en nuestros países es todavía bajo, el impacto de este canal de "diversión" es notorio. Además, es bastante posible que las imágenes transmitidas por este medio sean representativas de la mayoría de aquellas exhibidas por la totalidad de los medios masivos.

En este capítulo se pondrá el énfasis en conjunto sobre lo que se ha llamado "...los valores reales, los estilos de vida, las maneras de vivir..." (Goulding, (2) 1973, p. 46) en lugar de hacerlo aisladamente sobre imágenes específicas tales como el sexo, las drogas, la violencia, la guerra, la raza y la religión, o sobre perspectivas referidas a determinados sectores del público, como mujeres y niños. En otras palabras, lo que interesa es cómo puede la televisión constituir un instrumento para la comunicación de ideologías a la población. Por ideología se entenderá aquí "[...] el conjunto de los conocimientos, creencias, valores, normas y patrones de comportamiento y modelos de relaciones sociales que el hombre produce como reflejo de sus formas concretas de vida", (Urrutia, 1973, p.8).(3) Esta definición se complementará con la noción de que la ideología determina "[...] opiniones referentes a los problemas del objetivo deseado en el desarrollo social, opiniones que se forman sobre la base de determinados intereses de clase, a cuya defensa contribuyen" (Shaff, p. 139).(4)

La revista se circunscribirá a "imágenes" que los investigadores y críticos consideran contrarias a las aspiraciones para lograr un desarrollo nacional humanístico, autónomo y verdaderamente democrático en América Latina. Con esto no se quiere sugerir que los medios masivos no proveen, o no pueden proveer, imágenes de naturaleza positiva. Se pretende indicar que es comprensible que sean las imágenes negativas las que concentran la atención, puesto que son las que causan preocupación...

LA CONSTRUCCION DE IMAGENES

¿Cómo se construye tal configuración interior de un universo?; ¿qué determina su naturaleza normalmente intrincada?; ¿cuándo comienza su construcción? Tal vez haya numerosas respuestas específicas, pero, en general, las fuentes de la "visión del mundo" pueden identificarse en la aventura diaria del aprendizaje por medio de la interacción de todo individuo con su ambiente físico y social. Y este intercambio de experiencias que se cristaliza en conocimiento se puede realizar únicamente por medio de la refinada habilidad que tiene el hombre de comunicarse con sus semejantes, con la naturaleza, consigo mismo e incluso con las máquinas. Es cierto,



como lo anota Boulding (1966, p.6) ⁽⁵⁾, que: "Desde el momento del nacimiento, si no antes, existe una constante corriente de mensajes en contra del organismo a través de los sentidos. Al principio, aquellos pueden consistir meramente en luces y sonidos indistinguibles. Sin embargo, a medida que el niño crece, ellos comienzan a perfilarse gradualmente en personas y objetos. El niño comienza a conocerse a sí mismo como un objeto en medio de un mundo de objetos. Ha comenzado la imagen consciente. El mundo de la infancia consiste en una casa y quizá unas pocas calles o un parque. A medida que el niño va creciendo, se amplía su imagen del mundo. El se ve en una ciudad, en un país o en un planeta. Se encuentra a sí mismo en una creciente compleja red de relaciones personales. Cada vez que le llega un mensaje es probable que éste cambie en algún grado su imagen, y a medida que ella cambie, ocurrirá otro tanto con sus patrones de comportamiento."

Más allá de la casa, las pocas calles y el parque, dentro del mundo como un planeta, ¿cuáles son las imágenes de tal mundo que están comunicando los medios masivos? Este es el interrogante de que se ocupa este capítulo, el cual parece pertinente porque, a despecho de lo que hasta ha dicho la investigación científica (o lo que ha omitido decir) respecto del impacto de esos medios en la gente, sería muy poco realista pretender que los mismos no tienen influencia en la formación de las "imágenes del mundo".

IMAGENES EN LOS MEDIOS MASIVOS

Alex Inkeles (1966, p.148) ⁽⁶⁾, teórico del desarrollo, afirma: "Estos medios amplían muchísimo el campo de experiencia humana con el cual puede tener contacto el individuo, así éste se"

sólo vicario (...) También proporcionan modelos de nuevos valores y tipos de comportamiento, algunos de los cuales están bastante fuera del alcance de la mayoría de los hombres, pero muchos de los cuales pueden ser imitados y ejercen influencia directa sobre el comportamiento."

Pool comparte este punto de vista "Los medios crean una imagen del mundo; y en una sociedad moderna, todos la aprendemos a partir de lo que leemos y escuchamos. . Estudio tras estudio han demostrado que los medios influyen poco en las actitudes y en las acciones, pero que su efecto es mucho mayor en las imágenes."

Además, los medios no sólo reflejan la realidad sino que, para bien o para mal, incluso "producen cultura y ayudan a crear la realidad social" (Hartmann y Husband, 1972.p.452).⁽⁷⁾

En efecto, como lo anotara el conocido sociólogo C. Wrihht Mills (1959, p.311):⁽⁸⁾ "Muy poco de lo que creemos que conocemos de las realidades sociales del mundo lo hemos hallado de primera mano. La mayoría de las 'imágenes de nuestras mentes' las hemos obtenido de estos medios, aun hasta el punto de que a menudo no creemos realmente lo que tenemos ante nosotros mientras no lo leemos en el periódico o lo escuchamos en la radio."

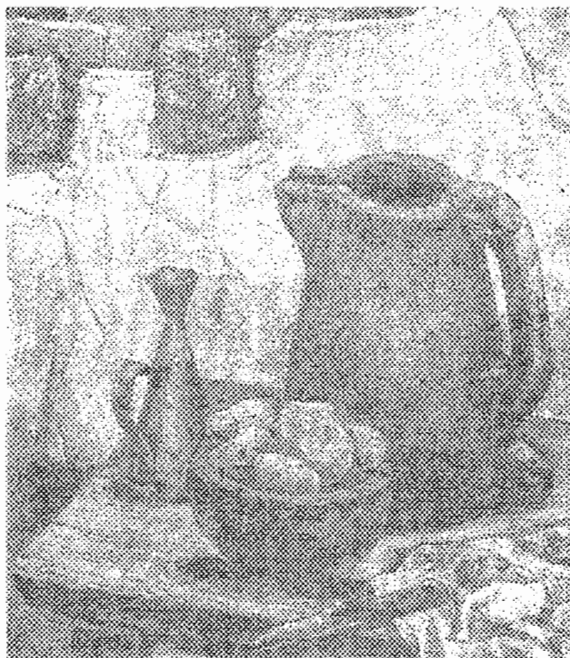
Mills agrega que los medios no sólo suministran información sino que condicionan las experiencias de la gente; tienden a establecer nuestros modelos de realidad y credulidad: "Por lo tanto, incluso si el individuo tiene la experiencia directa y personal de los acontecimientos, ésta no es realmente directa y primaria sino que está organizada en estereotipos (...) Estas creencias y sentimientos más profundos constituyen una suerte de lente a través de la cual los hombres cobran experiencia de sus mundos; ellos condicionan fuertemente la aceptación o el rechazo de opiniones específicas y establecen la orientación de los hombres hacia las autoridades prevalecientes."

Otros autores han anotado que la visión del mundo de las personas que viven en el mismo ambiente es bastante uniforme (Littunen, Nordenstreng y Varis,

1971).⁽⁹⁾ Y varios comparten ese interés con Goulet (1971, p.1), (10) quien afirma: "Ahora todo mundo puede recibir imágenes originadas fuera de su propio medio ambiente inmediato. Todos pueden ser bombardeados por las mismas imágenes. Esto, a causa de que sólo unos pocos individuos, unos pocos grupos de interés, unas pocas organizaciones, unas pocas sociedades, poseen los medios necesarios para enviar esas imágenes. En consecuencia, una minoría está enviando ciertos valores selectivos a la mayoría a través de los medios de comunicación."

En resumen, las imágenes del mundo que nuestras mentes albergan son: a) adquiridas de la experiencia con la naturaleza y la sociedad por medio de un intercambio activo basado en la comunicación; b) determinantes de nuestro comportamiento; c) muy influidas actualmente por los medios masivos, los que tienden a comunicar a la mayoría de las ideologías que prefieren las minorías.

¿Qué relación tienen estos trazos conceptuales con la realidad de la comunicación de masas en América



10. José Vela Zanetti.
Bodegón de las patatas. 1973.

Latina? En el resto de este capítulo se intentará presentar respuestas en los términos específicos de algunas imágenes de televisión y de su

influencia negativa en los públicos, según lo han señalado varias investigaciones llevadas a cabo en esta región.

UN REPERTORIO DE IMAGENES

No abunda en América Latina literatura de investigación sobre la televisión. Sólo en los últimos diez años, aproximadamente, algunos analistas han centrado su atención en este medio y ello únicamente ha ocurrido en pocos países; en especial, Venezuela, Brasil, Argentina y Perú. Sin embargo, la indagación ya está produciendo motivos de preocupación.

Al estudiar en Venezuela una muestra de películas de televisión, Salazar (1962) ⁽¹¹⁾ encontró que había un 55 por ciento de programas violentos. Además, halló las siguientes características:

a) que los valores con más frecuencia destacados en la mayoría de los programas eran la ambición de hacer dinero, el uso de la fuerza bruta, y la apelación a la astucia y al engaño;

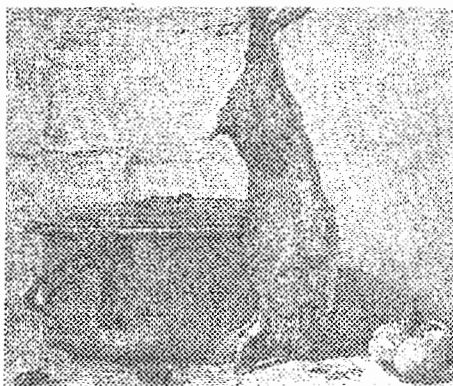
b) que el 100 por ciento de los héroes eran de nacionalidad norteamericana; y

c) que, en lo relativo a la clase social, el comportamiento de los protagonistas variaba de la siguiente manera: en el 75 por ciento de los casos, los individuos de clase media hacían el papel de héroes y sólo en el 15 por ciento el de villanos; en cambio, aquellos pertenecientes a las clases bajas caracterizaban a villanos; en un 45 por ciento de los casos y en un 15 por ciento de ellos a héroes.

Alborno (1962) ⁽¹²⁾ halló que los tipos de valores que se fomentaban uniforme y frecuentemente en la televisión eran opuestos a la política educativa de Venezuela...

EL CONJUNTO DE IMAGENES COMPUESTO

... la investigación sobre televisión en América Latina está en una etapa de desarrollo tan temprana que todavía no se puede generalizar con seguridad y amplitud sobre la base de estudios como los reseñados anteriormente. ⁽¹³⁾ Habrá que realizar todavía



11. Chardin. *Liebre y cacharro de cobre*.
National Museum, Estocolmo.

muchos más, incluso diferentes -en particular en lo que se refiere a mensuración directa de los comportamientos reales a lo largo del tiempo en cuanto a su relación con los supuestos efectos de los medios- a fin de medir con creciente confiabilidad el verdadero impacto negativo de los mensajes en la gente.

LAS IMAGENES BASICAS

Sin embargo, los estudios disponibles relativos a las imágenes de televisión proporcionan ya indicaciones razonablemente válidas de que este medio está tratando de inducir en su público una adhesión a cierto número de creencias⁽¹⁴⁾ respecto de la vida y el destino humanos, las cuales varios críticos consideran nocivas. De un estudio a otro, hay notable similitud en muchas de las observaciones. A pesar de haberse realizado en diferentes ambientes y oportunidades, con diversos focos y con distintos procedimientos, las investigaciones muestran regularidades que sugieren patrones. En efecto, un conjunto compuesto por las imágenes identificadas por dichos estudios

contiene básicamente los elementos frecuentes que van a continuación: individualismo, elitismo, racismo, materialismo, aventurerismo, conservadurismo, conformismo, autoderrotismo, providencialismo, autoritarismo, romanyicismo, agresividad⁽¹⁵⁾

Más que todo sobre la base de la forma como estas imágenes se presentan en los estudios, ellas se pueden definir de la siguiente manera:

Individualismo. La creencia de que las necesidades y aspiraciones del individuo predominan sobre las comunidades de las cuales él forma parte.

Elitismo. La creencia de que el orden social natural requiere el predominio de unos pocos, mejor dotados que los demás.

Racismo. La creencia de que la raza blanca caucásica es biológicamente superior a todas las demás.

Materialismo. La creencia de que las metas más importantes de los seres humanos son la adquisición de la riqueza, la acumulación de bienes materiales, el disfrute de servicios y el logro del bienestar en general.

Aventurerismo. La creencia de que el éxito en la vida del individuo está basado sustancialmente en la osadía, el oportunismo, la viveza y la rudeza empleados para tomar ventaja sobre los otros.

Conservadurismo. La creencia de que las estructuras socioeconómicas características del capitalismo constituyen el orden natural social deseable y que, como tal, debe

permanecer indefinidamente inalterado para el bien de todos.

Conformismo. La creencia de que el estado actual de la sociedad debe aceptarse con resignación debido a que, aunque no es justo para algunos, no se debería intentar cambiarlo puesto que está determinado por el destino y, por lo tanto, es inmutable.

Autoderrotismo. La creencia que tienen algunos miembros de los estratos sociales más bajos de que ellos resultan ser, real, intrínseca y abismalmente inferiores a los de los estratos superiores y de que dicha inferioridad es irrevocable y, por tanto, los hace definitivamente perdedores.

Providencialismo. La creencia de que los miembros no privilegiados de la sociedad no necesitan intentar superar sus desventajas ni por sí mismos ni por medio de una acción social solidaria puesto que, al final, fuerzas externas sobrenaturales intervendrán para hacerles prodigiosamente justicia y concederles felicidad.

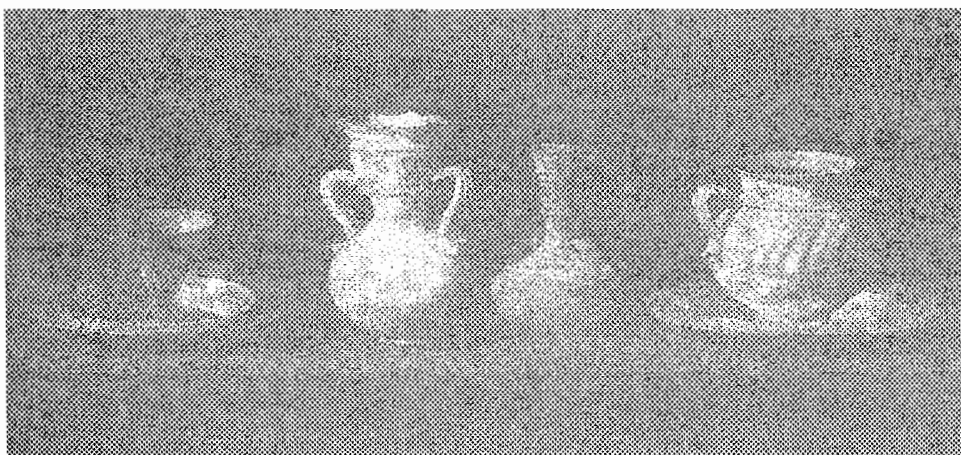
Agresividad. La creencia de que la violencia no es necesariamente un recurso ilícito e indeseable para lograr éxito en la vida.

Autoritarismo. La creencia de que el comportamiento humano debe ser controlado verticalmente en el sentido de que los que no tienen poder deben obedecer de manera ciega a quienes lo detentan.

Romanticismo. La creencia de que el amor constituye una solución mágica a los problemas socioeconómicos y culturales que afectan a muchas personas.

¿UNA ESTRUCTURA "SISTEMICA"?

Más que parecer unidimensionales, estos elementos del conjunto de imágenes descubiertos por estudiosos latinoamericanos parecen constituir conglomerados de creencias estereotipadas. Por ejemplo, el "materialismo" pareciera incluir: 1) al "hedonismo"; 2) al "adonismo"; 3) al "consumismo" y 4) al "mercantilismo". El hedonismo es el culto del placer y la diversión en todas sus formas: alimentación, sexo, ocio, deportes, estimulantes, etc. El adonismo,⁽¹⁶⁾ el culto de la belleza física, por regla general relacionada con la salud y la juventud. El consumismo es el culto de la adquisición de objetos y servicios



12. Zurbarán
Bodegón. Museo del Prado, Madrid.

más allá de las necesidades reales y básicas. El mercantilismo es el culto del dinero hasta el extremo de la codicia, incluyendo el hábito de calificar a las personas fundamentalmente según su habilidad para hacer dinero y gastarlo.

Si, además, se establece una comparación entre las categorías básicas de imágenes identificadas por las indagaciones, se pueden suponer prontamente características relacionadas con ella, ya sea por contraste, afinidad o instrumentalidad. Por ejemplo, el egoísmo parecería vincular al individualismo y al elitismo, , entanto que el conservadurismo y el conformismo acaso se basen en el fatalismo y en un sesgo pro *statu quo*. A su vez, el providencialismo podría muy bien considerarse como un fortalecedor del conformismo, por consiguiente, como una válvula de seguridad para el conservadurismo. Y el racismo podría conectarse con el elitismo y el autoritarismo, tanto como el autoderrotismo podría vincularse con el conformismo, el elitismo y el conservadurismo. Similarmente, puede haber vínculos entre el romanticismo, el providencialismo y el conformismo, así como entre la agresividad, el aventurerismo, el autoritarismo y el individualismo.

Si estas creencias se pueden, en efecto, clasificar -como lo propuso Rokeach (1969)- en "centrales" y "periféricas", se podría sugerir que entre las primeras se incluirían el conservadurismo, el materialismo y el conformismo, probablemente seguidos de cerca por el aventurerismo y la agresividad.

Si las categorías básicas, en efecto, son conglomerados y si, además, están verdaderamente interrelacionadas en forma estrecha, entonces podrían equivaler a un subsistema de creencias dentro del sistema general de creencias ⁽⁷⁾ que cada cual se supone tiene en su mente. Y si son sistémicas -es decir, jurisdiccionalmente definidas y funcionalmente vinculadas- se podría esperar de ellas un impacto tal que las haga efectivamente capaces de inculcar en la gente un "estilo general de vida" o "una ideología". Las serias implicaciones de esto llevan a considerar que la investigación debe inquirir sobre estas posibilidades puesto que, si ellas se sostienen en la verificación inicial, esto sugeriría que el estudio de las imágenes de los medios masivos debería también ser sistémico,

en el sentido de seguir la pista a constelaciones de creencias en lugar de a unidades aisladas de ellas.

* Este texto es un fragmento del capítulo IV de *Comunicación dominada. Estados Unidos en los medios de América Latina*, de Luis Ramiro Baltrán y Elizabeth Fox de Cardona, Editorial Nueva Imagen-ILET, 1980, pp. 81 86 y 103-107.

1. Los siguientes son, entre otros, estudios pertinentes sobre televisión diferentes a los examinados en este trabajo: Morel, Ossandón y Fuenzalida (1973); Stryker (1957); Swan(1957); Figueroa (1970); Hornik et al. (1973); Lima (1968); Masotta (1971) y Ruiz Durán (1972).
2. Goulding, Peter, "Contribution" en Symposium on International Flow of Television Programmes, Universidad de Tampere, Publicada en *Monistesarja*, núm. 14, Tampere (Finlandia), 1973, pp. 46-49.
3. Cada vez más expertos latinoamericanos de mentalidad reformista, la mayoría de los cuales sigue las orientaciones europeas del "estructuralismo" y la "semiología", están explorando conceptualmente la relación que existe entre ideología y comunicación de masas. Véanse entre otros los siguientes trabajos: Verón (1968, 1970 y 1971); Sodre(1971); Assman (1973 y 1974); Freire (1971); Ribeiro (1970); Indart (1973); Acosta (1977); Munizaga (1972) y Urrutia (1973).
4. Adam Schaff, "Marxisme et Sociologie de la Connaissance", en *L' homme et la société*, núm. 10, París, Anthropos, p.139.
5. Kennet E. Boulding, *The Image: Knowledge in Life and Society*. Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1966.
6. Alex Inkeles, " The Modernization of Man", en Veiner, Myron (Ed.) *Modernization: The Dynamics of Growth*, Nueva York, Basic Books, 1966, pp. 138-150.
7. P. Hartmann y P. Husband, "Los medios de comunicación de masas y el conflicto racial", en McQuail, *Sociología de la comunicación masiva*.
8. Wright Mills, *The Power Elite*, N. York, 1959, Oxford University Press.

9. Irjo Littunen, Kaarle Nordenstreng y Tapia Varis, *Imagen and Stereotypes in Cross- Cultural Relations and Problems of International Broadcasting*. Tampere, Universidad de Tampere y Finnish Broadcasting Company, 1971.
10. Denis Gulet, *Sobre la economía política de las industrias de la imagen*, Cambridge, Mass., 1971. Documento presentado al Seminario Interamericano sobre Educación y Comunicación Social. México, mayo, 1971.
11. J.M. Salazar. *Televisión, actitudes y propaganda*, Caracas, universidad Central de Venezuela, 1972.
12. Orlando Albornoz, *Valores Sociales en la educación venezolana*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1962.
13. Se refiere a los estudios reseñados en páginas que no se incluyeron, realizados por Antonio Pasquali, Eduardo Santoro, César David Rincón, Martha Colomira de Rivera (Venezuela); José Marquez de Melo (Brasil); Azriel Bibliowics, Silvina Walger y Carlos Ulanovsky (Argentina); Gorki Tapia (Perú); Armand Mattelart (Chile). En dichos trabajos se analizaron radionovelas y telenovelas, series policíacas, series de dibujos animados, consultorios sentimentales y el programa educativo infantil "Plaza Seésamo".
14. Rokeach (1969, p.2) define las creencias como "inferencias hechas por un observador respecto de estados de expectación subyacentes".
15. Esta secuencia no implica clasificación jerárquica.
16. Este neologismo -derivado del nombre de Adonis, el dios griego de la belleza- se propone como adecuadamente expresivo del concepto y exento de las patológicas connotaciones de una alternativa como "narcisismo".
17. "Un sistema de creencias podría definirse como aquel que lleva dentro de sí, en alguna forma organizada psicológicamente aunque no necesariamente lógica, todas y cada una de las incontables creencias de una persona acerca de la realidad física y social " (Rokeach, *op. cit.*, p.2).



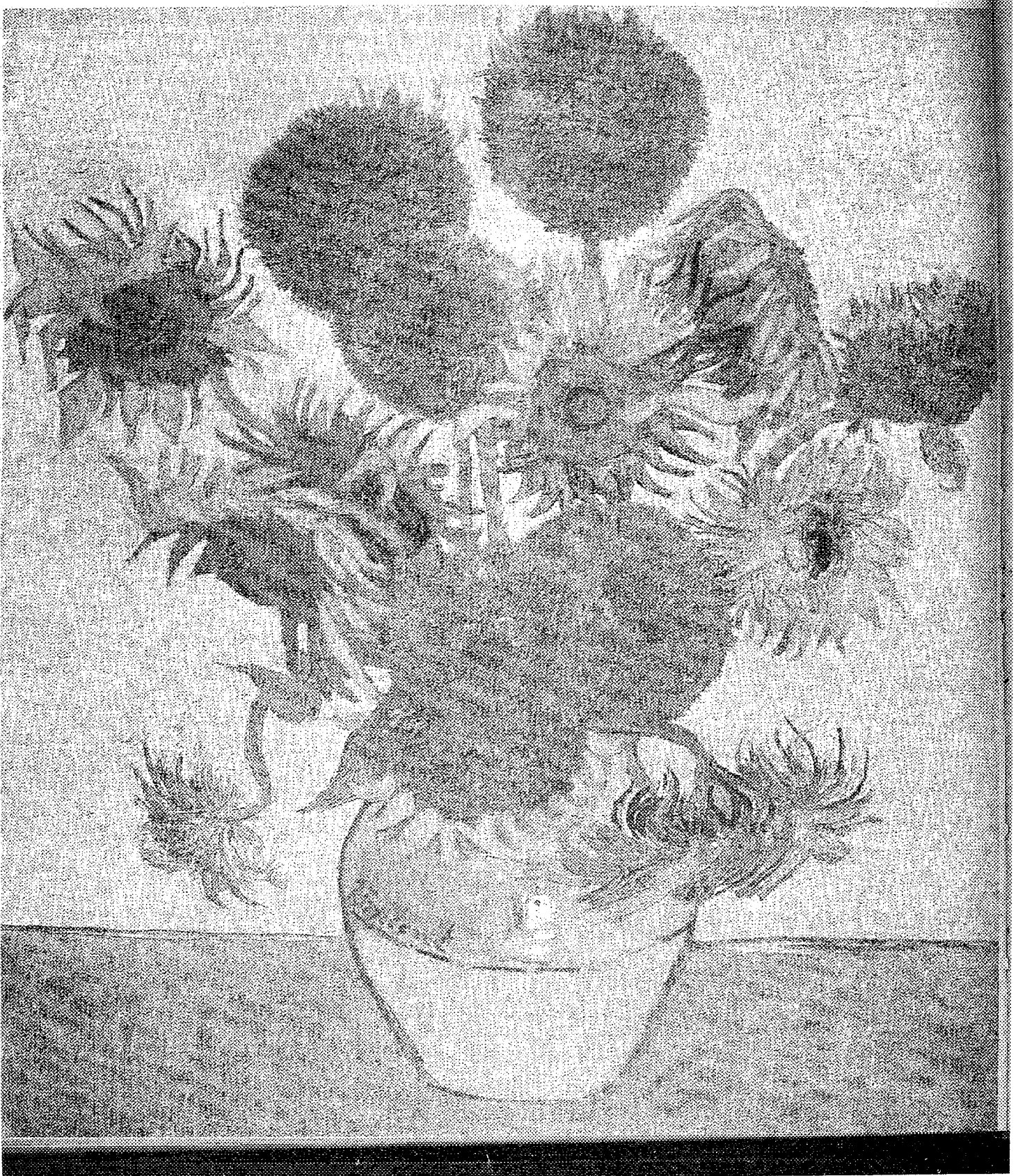
13. Luis Eugenio Meléndez.
Bodegón. Museo de Arte Moderno, Barcelona.

NATURALEZA MUERTA *

Nombre dado a la composición pictórica que agrupa objetos inanimados, ya sean cerámicas, flores, frutas, animales muertos, etcétera. En España durante el s. XVII se acuñó para este tipo de obras el nombre de bodegón. La naturaleza muerta fue inicialmente un elemento de simple carácter decorativo. Incluso las frutas pintadas en las tumbas egipcias con objeto de servir de alimento al muerto en el viaje al más allá eran, como las guirnaldas y las frutas que figuraban en las casas romanas, temas ornamentales. Si bien los romanos manifestaron gran entusiasmo por los cuadros que representaban naturalezas muertas, y así lo prueban algunas decoraciones encontradas en Pompeya y en Herculano, ya los griegos les habían precedido en ese entusiasmo, pues grande era su aprecio por semejante tipo de obras, denominadas por ellos *xenia* (es decir, dones, presentes), que solían ofrecer a sus invitados. Entre los romanos la naturaleza muerta satisfacía su sentido del realismo y su interés por los placeres del triclinio. Plinio menciona a un pintor, de nombre Piraeikos, que alcanzó fama gracias a obras de ese tipo. Son varias las residencias pompeyanas que cuentan con naturalezas muertas, aunque éstas nunca constituían el tema del panel central. Al agrupar carnes, piezas de caza, vajilla o frutas, el autor no pretendía tanto conseguir hábiles efectos de composición -lo cual se procuraría más tarde- como exponer cada elemento con la máxima exactitud, procediendo para ello en ocasiones a

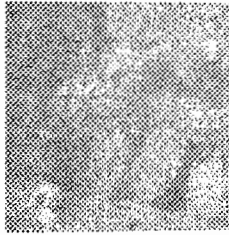
alimentos (disposiciones por planos superpuestos o sucesivos) que permitían sacar gran partido de los volúmenes y del colorido. Los pequeños maestros campanianos del s. I hicieron gala de gran virtuosismo en el desarrollo de estos temas rebosantes de sabor y de vida, semejantes a las escenas de banquete, y que se encuentran en los mosaicos. Las delicadas evocaciones de frutas de la quinta de Julia Fénix, en Pompeya, tienen un encanto impresionista que estimula por igual la vista y el gusto.

La naturaleza muerta ornamental reaparece en la Roma cristiana de las catacumbas con un carácter simbólico (racimos de uva, espigas de trigo, palomas, etc.). En Bizancio, por el contrario, fue ignorada - a excepción de algunos detalles de mosaicos y de miniaturas-, como lo fue también en la Edad Media, época en la que resultaba inconcebible que el interés del artista pudiera centrarse en objetos independientes de los temas principales; no obstante, numerosos artistas introdujeron en sus cuadros, religiosos o profanos, naturalezas muertas. Devolver a la naturaleza muerta su perdido carácter ornamental fue la gran innovación de Memling: ramo de flores pintado en el reverso del retrato de un joven (col. Rohoncz, Lugano). *La perdiz*, de Japoco de' Barbari (Pinacoteca de Munich, 1504), *El naranjo*, de Giovanni da Udine, y la *Cesta de frutas*, de Caravaggio (Ambrosiana, Milán), jalonan el resurgir de este tipo de obras en el s. XVI. Reunión de objetos varios se observan también en *San Jerónimo en su oratorio*, de Carpaccio (h. 1455-h. 1525) o en el *Retrato de Georg Gisze*, de Holbein el joven.



14. Vincent Van Gogh.
Girasoles. Tate Gallery. Londres.

La naturaleza muerta fue la gloria de Flandes; pero sus artes de nobleza las adquirió en Holanda. Los flamencos sabían apreciar el valor del objeto captado en su verdad cotidiana y gustaban de admirarlo en la obra de sus pintores, ya fuese en el interior burgués (*Retrato de los esposos Arnolfini*, de Van Eyck, Londres), ya en el taller de un artesano (*San Eloy orfebre ofreciendo un anillo a los desposados*, de Petrus Christus, col. Lehman, Nueva York), ya en el libro de horas, el florero y la vela de la *Anunciación de Merode* (de R. Campin, Nueva York) o en la mesa de *La última cena* (de Dierick Bouts, Lovaina); sin embargo, los lugares y los objetos que acabamos de mencionar sólo son accesorios a los que falta una cualidad primordial: el sabor, el gusto. Para los holandeses, en cambio, la mesa ya estaba puesta y, así, la naturaleza muerta, aperitiva o degustativa, hizo irrupción en un mundo que, inanimado hasta aquel momento, no había excitado los sentidos. Fue el triunfo de la naturaleza viva, que pasó a ocupar el primer término del cuadro, mientras el tema tratado hasta entonces como principal pasaba al fondo del mismo, donde se vislumbraba como simple recordatorio. Pieter Aersten y Joachim van Beukelaer fueron los más destacados pintores de este género. La naturaleza muerta holandesa respiraba abundancia y serenidad; la estructura interna del cuadro tenía también su importancia, ya que de ella dependían las relaciones existentes entre todos los objetos representados. La aterciopelada pulpa de un melocotón, la irisada concha de una ostra o del nácar del mango de un cuchillo, el sordo brillo del bronce o el centelleo de un vaso de vino, que parecen captar y reflejar la luz, todo a un tiempo, son observados, analizados y, por último, trasladados al lienzo con tan plácida despreocupación que el estado de ánimo del artista holandés repercute necesariamente sobre el espectador. Pero entonces entró en juego el apetito, las ganas de comer. ¿Dónde surgió, a finales del s. s. XVI, el género pictórico denominado "la mesa está servida"? ¿En Flandes? ¿En Holanda? La naturaleza muerta comestible se puso de moda con suma rapidez. Sus contemporáneos bautizaron con los nombres de "banquetes", "pequeñas frutas" o "mercados de frutas" a aquellos muestrarios sobrecargados y, sin embargo, distribuidos de modo admirable, en los que podía abarcarse la totalidad de cada plato y delatarse por anticipado con las delicias prometidas. Entre 1620 y 1640, la Escuela de Haarlem alcanzó una especie de edad de oro de este tipo de pintura eminentemente gustativa y ello merced, sobre todo, a Pieter Claesz y a Wilhem Claesz Heda, quienes, al pintar con armoniosos tonos grises sus naturalezas muertas, inclinaban el ánimo a la reflexión, a la meditación. Lo que dio en llamarse el "festín monocromo" de los holandeses poseía en el fondo una gravedad más sensible, una especie de interiorización imprevista: La Reforma había dejado su huella. Mientras, en España, el sentido realista del arte había despertado también el interés por los bodegones. Así surgieron las acertadas creaciones de Sánchez Cotán (*Bodegón de la col*, San Diego,



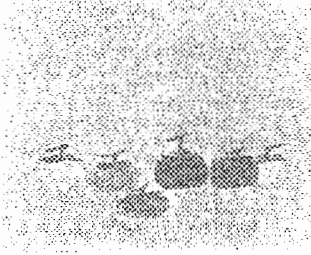
California) y de Velazquez, quien de hecho los trató en función de la figura humana y no como tales naturalezas muertas (*Vieja friendo huevos*, Edinburgo; *El aguador de Sevilla*, Londres) y, de modo muy especial, los bodegones de Zurbarán, de luz entre mística y violenta (*Cidras, naranjas y rosa*, Florencia). Más tarde nacería en Leiden un nuevo género: la *vanitas* o "pintura de vanidades", en la que el objeto y su silencioso vivir constituyen motivos de meditación; es un género que hallará eco en Francia, más adelante, en plena época jansenista, y también en España, si bien aquí parece consecuencia de la Contrarreforma. Su gran figura será Valdés Leal, autor de la *Alegoría de la muerte y de Finis Gloriae Mundi* (ambos para el Hospital de la Caridad, Sevilla), en los que, junto a un hábil uso de las veladuras, aparecen objetos (esqueletos, guadañas, globos terráqueos, balanzas, relojes de arena, etc.) relacionados todos con la caducidad de las cosas humanas.

Francia por su parte, afronta la naturaleza muerta bajo la doble influencia flamenca e italiana (monumentalidad y efectos de luz heredados de Caravaggio). Un pintor casi desconocido sobresale en semejante cruce de influencias: Lubin Baugin, cuyo *Postre de barquillos* (h. 1630, Louvre) consiguió, a través de la sobriedad del trazo, de la firmeza de las armonías plásticas y de una esbozada austeridad, trascender el motivo representado hasta alcanzar una depurada evocación de espíritu cartesiano. Pero la naturaleza muerta seguía siendo un "género menor" y, como tal, quedaba relagada a los artesanos decoradores del Gremio de San Lucas; la Academia la consideraba con desprecio. La reconciliación se llevó a cabo gracias a Pierre Antoine Lemoyne, excelente pintor de naturalezas muertas, quien, al fundirse las dos entidades, fue elegido por sus nuevos colegas de la Academia para pintar, junto con Le Nain, un cuadro de frutas destinado a Mazarino. En efecto, las flores y las frutas se apreciaban mucho más en Francia o en España (donde destaca, en el s. XVI que ahora nos ocupa, el nombre de Juan Antonio de Arellano) que en Holanda. Los jardines se multiplicaban y, con ellos, el cultivo de las flores se convertía en una auténtica moda. En pintura, flores y frutas se asociaban con todo tipo de objetos de los más diversos

significados simbólicos, asociaciones que, en ocasiones, expresaban una visión panteísta y materialista del mundo, concorde con las ideas de Descartes y de Spinoza. La naturaleza muerta grave y casi mística a lo Baugin, y la pintura de vanidades comenzaron a eclipsarse en Francia y a ceder sitio a un género más en consonancia con los esplendores grandilocuentes de momento histórico. Este mismo fenómeno se dio en Holanda y en Flandes durante el período de euforia que siguió a la guerra de los Treinta Años tras la pasada austeridad, la abundancia y la exuberancia hicieron su aparición en cuadros de "comidas" enormes y muy nutritivas. Rembrandt, en la Holanda calvinista, en la católica Flandes, inclinaron el género



15. Carlos Villaseñor. *Bodegón con gato*. México.



Burgoon y Michael D. Miller, en sus aportaciones a la edición de *"La Comunicación Humana. Ciencia Social"*. Esta revisión conceptual sobre cómo los elementos se relacionan y actúan en el proceso de la comunicación en el enfoque teórico del conductismo, es acerca de la cual Berlo realiza el estudio que nos presenta

referente a la comunicación en el libro anotado.

No es aún el tiempo de intentar la aplicación práctica de los conceptos que se sugieren, pues considero que el fundamento teórico no ha sido suficientemente expuesto al análisis en el primer curso sobre Teoría de la Comunicación I. Por lo que desde mi punto de vista sería una aplicación bastante superficial, usando una expresión popular, diría: "sobre las rodillas". Un siguiente trabajo será útil si en él se analiza con detenimiento el enfoque del conductismo sobre el que Berlo basa su estudio. Así como también merece atención el modelo estructural de comunicación que presenta, y estar atentos al carácter de proceso dinámico, concepto con el que intenta alejarse de un funcionalismo cerrado. Del conductismo acepta las posibilidades del cambio de conducta, intencional pavloviano, y de los neconductistas la interacción E-R que introducen los asociacionistas. Como se ve es objeto rico en posibilidades de estudio la aportación de Berlo. Asunto demasiado serio para ser abordado en la brevedad de este texto.

En el presente ejercicio escolar se rescata sucintamente el aporte conceptual del modelo de comunicación y sus componentes, así como también, las interrelaciones a que hace referencia en su libro (los seis primeros capítulos). Se trata lo referido a la fuente y codificador; receptor y decodificador; mensaje, canal y ruido; comunicación eficaz; influencia de los sistemas sociales y la influencia del lenguaje en el proceso de comunicación.

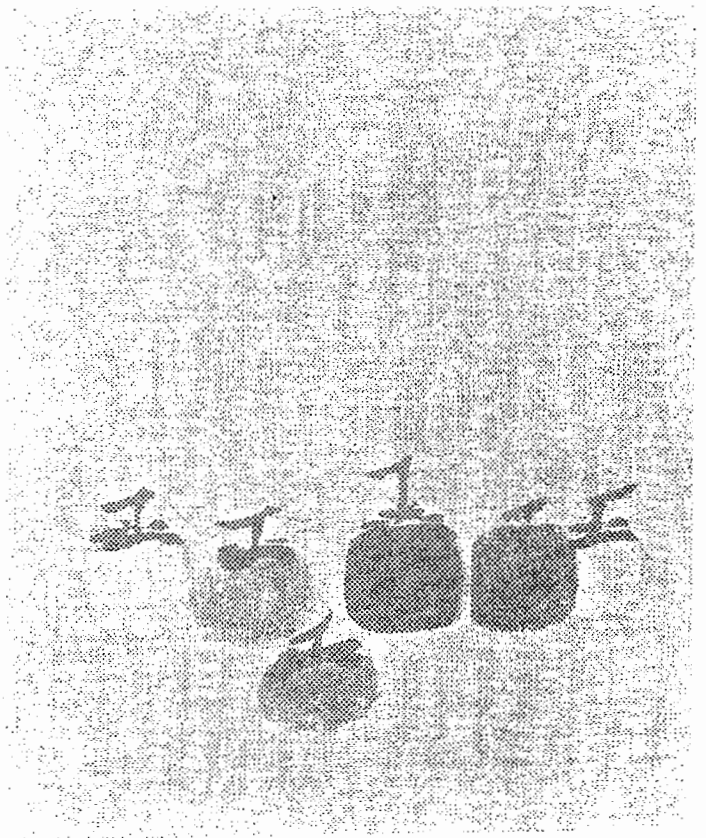
La Fuente y Encodificador

El modelo de comunicación privilegia algunos elementos, tal es el caso de la fuente, de tal forma que se puede decir que alguna persona o grupo de personas, aparecen como fuente generadora de señales, etc. que pueda ser expresado como mensaje, con propósitos definidos, comunicar "algo" a alguien, es decir, que tales personas tengan un motivo o razón para ponerse en comunicación. En la comunicación humana un mensaje puede ser considerado como conducta básica: traducción de ideas, propósitos e intenciones en un código, en un conjunto de símbolos. En el modelo de comunicación más elaborado, así como en el más simple, se pone atención a la fuente, al receptor, así como al codificador, porque ¿Cómo llegan a traducirse en código, en lenguaje, los propósitos de la fuente?. En el proceso de la comunicación el codificador es el encargado de tener las ideas de la fuente y disponerlas en un código, expresándose el objetivo de la fuente en forma de mensaje. En la comunicación de persona a persona la función codificadora esta reservada a la capacidad motora de la fuente: ya sea que se encode usando la palabra oral o escrita, así como el lenguaje manual o

corporal. Cuando se trate de situaciones más complejas, es posible asignar la función codificadora a otro elemento y para ejemplificar hablaremos de la radio, y será fácil detectar que este hace las veces de "canal", que es otro elemento en el proceso de la comunicación. Bastará pues decir que un canal es un medio, un portador de mensajes, o sea un conducto. Es exacto decir que los mensajes solo pueden existir en algunos canales. Pero a pesar de esto la elección de los canales, es en ocasiones, un factor importante para la efectividad de la comunicación.

Hasta aquí hemos introducido, en cuanto a la comunicación, una fuente, un codificador, un mensaje y un canal. Si nos detenemos aquí ninguna comunicación se habrá establecido.

Para que esto suceda debe haber alguien en el otro extremo. La persona o las personas situadas en el otro extremo del canal pueden ser llamadas el receptor de la comunicación. Al receptor le hará falta un decodificador para traducir, decodificar el mensaje y darle la forma que sea utilizable por el receptor. De la que hablaremos, más ampliamente en el siguiente apartado. Las fuentes y los receptores deberán ser sistemas similares, es decir, contar con códigos comunes. La comunicación entre las personas puede ser interpersonal e intrapersonal, en este caso la fuente y el receptor sería la misma persona, a D. Berlo le interesa la comunicación interpersonal. Hasta aquí se hacen evidentes los elementos de un modelo de proceso de comunicación que incluye: la fuente de la comunicación, el



17. Naturaleza muerta.
Mu-ki (hacia 1200-1250): **Seis Caquis**. Col. del Daitoku-ji, Kyoto.

encodificador, el mensaje, el canal, el decodificador y el receptor de la comunicación.

Para M. Burgoon y M. D. Miller, son asunto de consideración algunas variables de las personas en el proceso de la comunicación ya sean fuente o receptor. De la fuente estos autores analizan algunas de importancia: la credibilidad de la fuente, la atracción entre la fuente y el receptor, el poder de comunicación y la similitud entre la fuente y el receptor. La credibilidad de la fuente la confiere el receptor, y a menos que este no la confiera no existirá credibilidad.

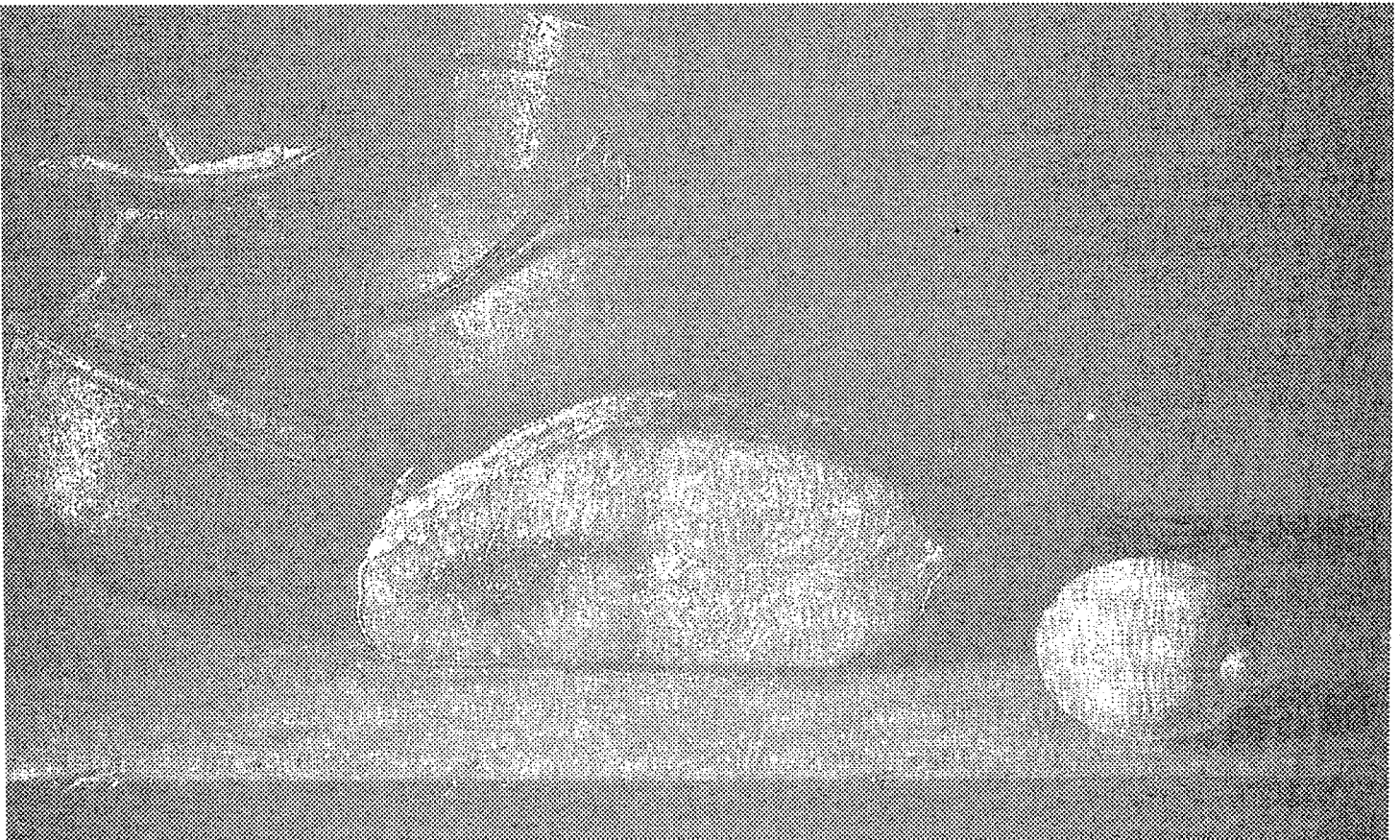
La credibilidad es concedida por el público, de igual forma puede ser negada por el mismo. Ante esto los autores señalados, encontraron que la gente toma al menos cinco decisiones independientes acerca de la fuente, estas dimensiones de credibilidad de la fuente son: capacidad, o conocimiento del tema por parte de la fuente, carácter, o grado en que se pueda confiar en que la fuente hable honestamente; compostura, habilidad para permanecer sereno y con sangre fría, especialmente en situaciones difíciles; sociabilidad, que es atractivo básico del comunicador, y extraversión, es arrojada o tímida en las transacciones de comunicación.

Atracción. Hay un ciclo entre atracción e influencia que merece la atención de los autores que aquí estaremos siguiendo.

Al parecer hay tres factores en la atracción hacia los otros. Primero: el factor social que es muy similar a la dimensión sociable de la credibilidad; segunda: la atracción física y finalmente la tarea. Cualquiera que esta sea, o las tres, las que influyen en las otros para ser atraídos hacia la fuente, permite que se realice la comunicación.

La similitud entre la fuente y el receptor puede obedecer a características tales como: la edad, educación, identidad cultural o étnica y posición socioeconómica. También pueden incluirse las creencias, opiniones y los valores. La similitud total, entre las partes produce una situación estática, afirman los autores; quienes evidencian un total acuerdo tiene muy poco de que hablar sobre cualquier tema. Parece necesaria la existencia de un nivel óptimo de disimilitud. Algunas diferencias entre fuente y receptor, agregan elementos de atracción para comprender la mentalidad de las personas y adecuar los mensajes a las características de la personas y cumplir con los objetivos inherentes al proceso de la comunicación.

Poder. Se ha prestado poca atención al poder que ciertas personas ejercen sobre otras. El poder implica la habilidad para controlar conductas. Cierta poder es real, otro es tan sólo percibido por los receptores como real. Los autores señalan la existencia de diversos tipos de poder: el poder coercitivo; el poder referente, el que utilizamos cuando pedimos a alguien que haga algo por nosotros; el poder del experto; el poder legítimo.



18. Luis Eugenio Meléndez.
Bodegón. Museo del Prado, Madrid.

Hasta aquí el modelo seguido incluye la fuente como elemento fundamental, pero hay otros que ni lo consideran para que el proceso de comunicación se realice.

El Receptor y Decodificador.

Si hablamos de una línea de comunicación podemos representar sus extremos, y ubicar en cada uno las personas sujeto de la comunicación, la fuente y el receptor.

De este segundo elemento hablaremos en este segmento: cuando hablamos de comunicación intrapersonal, la fuente y el receptor son la misma persona. Cuando hablamos de personas a extremos de la línea estamos hablando de personas bastante similares, con códigos comunes.

Cuando hablamos de extremos de la línea puede parecer que en la comunicación hay un principio y un final, pero no es así, pues en algunos casos el receptor puede ser la fuente para otros receptores, por lo que no es válido entenderlo como determinado finalmente. Para analizar el modelo resulta válido hablar de fuente y receptor, pero quede claro, que es sólo como recurso didáctico, hablar de estos en forma separada. Aquel que en un momento ha sido fuente, ha sido receptor. Los mensajes que emite están determinados por los que ha recibido. El también puede ser considerado como fuente. Durante el transcurso de una situación de comunicación dada es frecuente que el receptor se conjunte en ambas formas: como fuente y como receptor. Por cierto en lo futuro cuando actúe como fuente se verá más o menos afectado por los mensajes que le fueron enviados como receptor. Teniendo esto en mente, tenemos la necesidad de hablar de un decodificador, en términos de sus habilidades. Si el receptor no posee la habilidad de escuchar, de leer y de pensar no estará capacitado para recibir y decodificar los mensajes que la fuente-encodificadora ha transmitido.

Se puede hablar en diferentes dimensiones del receptor, en términos de actitudes, es decir, de actitudes hacia sí mismo, hacia la fuente y hacia el contenido de los mensajes. También se puede hablar en términos de conocimiento si no conoce el código no podrá entender los mensajes. Si ignora todo sobre el tema del mensaje es posible que tampoco lo entienda. También es posible que el contenido del mensaje no caiga dentro de su área de interés, y el proceso de comunicación no se cumpla. También podemos referirnos a su cultura y su situación dentro de un sistema social. Dado lo dicho para la fuente también es válido para el receptor.

Un punto que hay que destacar es la importancia del receptor en la comunicación, si limitamos esta

reflexión a la comunicación efectiva, el receptor es el eslabón más importante del proceso de la comunicación.

Cuando escribimos es el lector lo que importa; cuando hablamos, lo es el que escucha. El receptor deberá siempre ser tenido en cuenta en la toma de decisiones, con respecto a cada uno de los factores de la comunicación que se incluyen en el modelo. Cuando la fuente elige un código para su mensaje tiene que elegir uno que sea conocido del receptor. La mayoría de las determinantes claves de una comunicación implican las relaciones entre las características de la fuente y del receptor.

La comunicación intrapersonal consideraría las características de la persona que a su vez será fuente y receptor. A dicha estructura se le denomina monádica.

Para que la comunicación sea efectiva es necesario analizar los elementos de un proceso entre personas. A este modelo se le denomina diádico.

Para D. Berlo, este tipo de estructura es de mayor interés, pues son las relaciones con sus características las que definen el carácter de la comunicación. Esto no quiere decir que las características individuales de cada elemento no sean independientes. Lo son, pero, por lo general, en su relación con otros factores, con los cuales operan conjuntamente.



19. William Michael Harnett (1848-1892).
El Cincinnati Enquirer, 1888. Oleo sobre tela. La Casa Blanca.

Dicho sea de paso, esta estrecha vinculación entre los elementos del proceso de la comunicación y las relaciones entre ellos es lo que define el modelo como estructural.

El Mensaje, Canal y Ruido.

Hemos hablado de la fuente y del receptor. Vayamos ahora hacia otro elemento el mensaje. Definimos éste como el producto básico verdadero del emisor-encodificador, cuando hablamos, nuestro discurso es el mensaje; cuando escribimos: lo escrito; cuando pintamos: el cuadro, etcétera. Hay otros factores que deben ser tomados en cuenta: el código, el canal y la fidelidad con que se logra la comunicación.

Por código podemos entender todo grupo de símbolos que pueden ser estructurados de manera que tengan algún significado para alguien. Todo aquello que posee un grupo de elementos (un vocabulario) y es un conjunto de procedimientos para combinar esos elementos en forma significativa (una sintaxis) es un código. Un idioma es un código.

Cada vez que codificamos un mensaje hemos de tomar ciertas decisiones con respecto al código que habremos de usar. Primero: qué código; qué elementos del código, qué método para estructurar esos elementos. Segundo: la fuente debe comprender los mensajes a emitir. Se puede decir que la fuente debe conocer que espera del receptor, cuando éste reciba el mensaje. También debe decidir en qué vehículo va a enviar su mensaje. Cuando hablamos nuestra comunicación

es oral y lo que hablamos es transportado por las ondas sonoras. De manera general consideramos los medios públicos de comunicación como vehículos de mensaje: la radio, el teléfono, los periódicos, los filmes, las revistas, el escenario, la tribuna pública, etcétera. Podemos considerar a éstos como vehículos de mensaje, como embarcaciones para que transporten nuestros mensajes. Al comunicar, la fuente tiene que decidir, tiene que elegir un canal. Para hacer esto la fuente tiene que considerar varias causas: lo que se puede conseguir; la cantidad de dinero con que se cuenta y las preferencias de la fuente. Además de otros determinantes para la selección del canal, como: los canales captados por la mayoría de la gente; cuáles son los canales de mayor efecto; los que más se adaptan al propósito que persigue la fuente y cuáles son más adecuados al contenido del mensaje. El contenido, el código y el tratamiento que se le dé al mensaje están relacionados con la elección del canal.

Todos los componentes del modelo deben ser tomados en cuenta por la fuente para que el receptor pueda recibir el mensaje fielmente. Cuando esto no sucede podemos decir que hubo interferencia, que hay ruido en el canal.

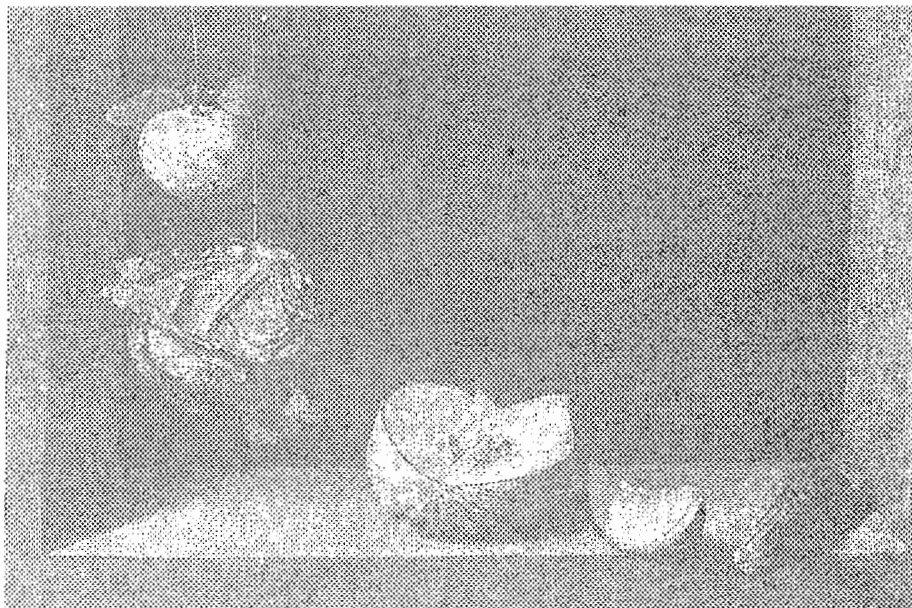
Retroalimentación

Cuando un individuo se comunica consigo mismo, los mensajes que encodifica son retroalimentados dentro de su sistema por su decodificador: esto es lo que llamamos *feedback*. Si una fuente de comunicación decodifica el mensaje que encodifica, si dicho mensaje vuelve a ser colocado dentro de su sistema tenemos lo que se llama *feedback*.

En toda situación de comunicación la fuente y el receptor son interdependientes. La interdependencia puede ser definida como dependencia recíproca o mutua.

Por lo general, en el proceso comunicativo la fuente espera

algo del receptor, e s t interdependencia implica una acción y consecuentemente una reacción. El término *feedback* denomina un aspecto especial de la reacción del receptor. Designa el uso de esta reacción que puede hacer la fuente para determinar su propio éxito. La fuente puede utilizar la reacción de su receptor como verificación de su propia efectividad y como guía de sus futuras acciones.



20. Sánchez Cotán. Bodegón. Col. Fine Arts. Gallery, San Diego, California.

El *feedback* proporciona a la fuente la información con respecto al éxito que obtuvo al cumplir su objetivo. Al hacer esto ejerce un control sobre los futuros mensajes que la fuente encodifica.

El auditorio, en la comunicación personal, ejerce control sobre el orador con su reacciones. En los medios la fuente y el receptor se hallan separados en tiempo y espacio, tiene poca posibilidad de obtener *feedback* por medio de las respuestas de otros. Esta dificultad es subsanada haciendo uso de los "pulsadores" de opinión pública. Las relaciones acción-reacción son de gran valor para el análisis de la comunicación.

Como receptor de la comunicación, en ocasiones pasamos por alto el poder de influencia sobre la fuente. Así pues tendemos a considerar todo el proceso desde el punto de vista de la fuente y a ignorar la interdependencia básica que se genera en la acción-reacción que produjo primero la fuente en el receptor y este a su vez en la fuente.

Comunicación eficaz

La persuasión es una herramienta poderosa de la comunicación, es un proceso dinámico centrado en la intención, en la que la fuente emite un mensaje con la intención de afectar o de influir en el receptor. La persuasión y la idea de influir son sinónimos. Si no hay intención, no hay mensaje. Este sería un enfoque centrado en la fuente. Pero también estaremos hablando de un enfoque centrado en el receptor, cuando decimos que la comunicación ocurre en cualquier momento en que un receptor responde a un estímulo, provenga éste de donde provenga, con intención o sin ella. Para que un comunicador eficaz logre influir, cuidará que todos sus comportamientos sean intencionales y buscará un cambio de conducta en una persona o grupo de personas. Es factor importante para lograr la comunicación.

Influencia de los sistemas sociales.

El hombre es interdependiente con los demás para lograr sus fines. La interdependencia de las metas individuales es la causa de que las conductas estén organizadas en un sistema multipersonal. Cuando dos o más personas dependen una de la otra, necesitan hallar una manera de relacionar sus conductas y metas. Los sistemas sociales son las consecuencias de la necesidad humana de relacionar su conducta con la de los demás, para poder llevar a cabo sus objetivos. En todo conglomerado humano existe una diferenciación de las actividades necesarias a cada conjunto determinado de conductas, que ocupa una posición y tiene relación determinada con otras posiciones. Podemos decir que tal es el nombre que se da a un conjunto de conductas y a una determinada posición dentro de un sistema social. Los roles tienden a distribuirse y a no repetirse. Cuando somos interdependientes de otros para lograr nuestras metas, nuestras conductas tienden especializarse y estratificarse. En otras palabras, dos personas que correlacionan sus propias conductas las organizan de tal manera que una no sea repetición de la otra. Dividen el trabajo y especializan las funciones que desempeñan.

Se desarrolla un sistema social cuando dos o más personas descubren que son interdependientes para llegar a realizar sus metas. La comunicación se halla relacionada con la organización social en tres formas por lo menos. Los sistemas sociales se producen a través de la comunicación. No podemos decir que la posibilidad de comunicación aumente las posibilidades del desarrollo social, pero sí que es esencial para desarrollar agrupaciones sociales y para aumentar las oportunidades de que la comunicación se produzca.

Una vez que se ha desarrollado un sistema social, éste determina la comunicación de sus miembros. Los sistemas sociales afectan el cómo, el porqué, para quién y de quién, y con qué efectos se produce la comunicación.

La organización social limita el campo de receptores para un determinado individuo, es decir, limita el número de personas con las cuales éste transmite y recibe el mensaje. El sistema también establece el contenido y la frecuencia de los mensajes.

La comunicación influye en el sistema social, y éste, a su vez, influye en la comunicación. Ninguna de las dos puede ser analizada separadamente sin que la naturaleza del proceso sea falseada. Uno de los campos importantes de

esta interdependencia es el de la conducta. Los funcionamientos de un sistema pueden ser utilizados para pronosticar de qué modo se habrán de conducir los miembros de ese sistema.

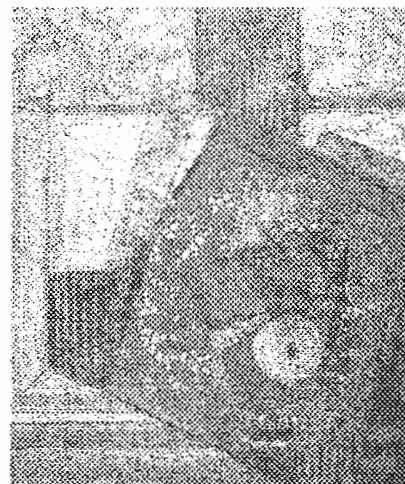
Influencia del Lenguaje.

Para encodificar mensajes hemos de disponer las palabras de manera que el significado resulte claro. Cuando hablamos necesitamos saber pronunciar nuestras palabras; para escribir, se requiere desarrollar esta habilidad. Estamos de acuerdo en que nuestras habilidades comunicativas están en relación directa con nuestra facilidad para manejar el código de lenguaje. Nuestra facilidad en el uso del lenguaje, nuestra capacidad comunicativa, tiene, además, otra acción: influye, en realidad, en los pensamientos mismos. Más exactamente, las palabras que podemos dominar y la forma en que las disponemos unas con otras ejerce influencia sobre aquello en lo cual estamos pensando, la forma en que pensamos, ya sea que pensemos en algo o no. ¿Cuáles son las unidades de pensamiento que se hallan mezcladas en el proceso?

Platón sugirió que el pensamiento necesita símbolos mentales, imágenes que el hombre lleva siempre consigo. D. Berlo sugiere la idea de que la mayor cantidad de unidades de pensamiento está constituida por unidades de lenguaje; que tenemos dificultad en pensar en un objeto, en un proceso, en cualquier construcción, para lo que no poseemos nombre, designación o palabras.

La teoría de que el lenguaje humano afecta la percepción y el pensamiento, fue expuesta por Sapir y Whorf. La hipótesis establece que el lenguaje de una persona habrá de determinar en parte lo que esa persona ve, lo que está pensando, y los métodos que utiliza para pensar y llegar a tomar decisiones. No cabe duda de que estamos inclinados a pensar en cosas que ya hemos experimentado y para las cuales poseemos nombres que podemos manipular. Nombrar es esencial para pensar.

La facilidad lingüística de una fuente de comunicación es un factor importante en el proceso. Lo mismo se puede decir del receptor. Nuestras deficiencias en el uso del lenguaje influyen en la calidad del proceso comunicador.



21. Alfred H. Maurer (1868-1932)
Naturaleza Muerta con Carpeta, (c. 1930)
Oleo sobre Tablero de composición.