

# síntesis

BOLETIN DE COMUNICACION UNIVERSITARIA

Durango, Dgo., Año 5. No. 18. abril-junio 1995

## SUMARIO

página

### INFORMACION

- \* Maestría en pedagogía para académicos de las unidades UPN.  
Consuelo Hernández Valenzuela..... 1

### ANALISIS

- \* La recepción activa de televisión  
María Elena Hermosilla y  
Valeriano Irujo..... 4

### ESPACIO ABIERTO

- \* Análisis de planes y programas de estudio en el Instituto Tecnológico de Durango.  
Yolanda de la Barrera Frayre..... 13
- \* El desnudo en el arte..... 18
- \* El directivo escolar de excelencia  
Antonio Ramírez Ramírez..... 20
- \* La comunicación no verbal: El comportamiento espacial y el racismo  
Jesús Hernández Palacios..... 23

## MAESTRIA EN PEDAGOGIA PARA ACADEMICOS DE LAS UNIDADES UPN \*

**Consuelo Hernández Valenzuela**

La Universidad Pedagógica Nacional ha contemplado como esencial la formación de cuadros de académicos, en cuyas manos estarán las tareas investigativas y de posgrado en las Unidades UPN. Con base en el proyecto "Fortalecimiento del posgrado y la investigación (FOMES 94)", la universidad ha emprendido acciones que persiguen este fin.

Para fortalecer los cuadros existentes, o favorecer la creación de nuevos cuadros en las Unidades que aún no cuentan con posgrado, o que ofrecen algún programa de especialización o de maestría, y que requieren consolidar su planta docente, la UPN ha instrumentado, mediante la modalidad a distancia, la Maestría en Pedagogía, que hasta ahora sólo había sido ofrecida en la Unidad Ajusco, en forma escolarizada.

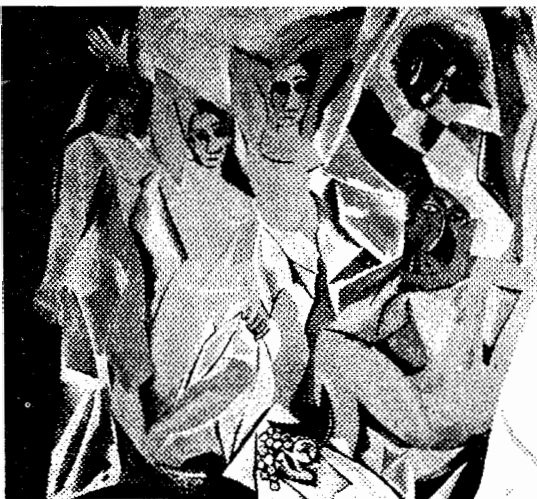
### OBJETIVO DE LA MAESTRIA

La Maestría en Pedagogía, en su nueva modalidad, persigue el siguiente objetivo: *Formar investigadores capaces de: a) aportar el fundamento teórico de proyectos educativos innovadores para la educación básica y normal; b) construir el aparato categorial y las tesis y principios para explicar la realidad educativa; c) fundamentar sus opciones metodológicas; d) contribuir a delimitar teóricamente los campos de intervención profesional en la educación; e) fundamentar su posición respecto del estatuto epistemológico de la pedagogía; f) interpretar y criticar el saber pedagógico existente.*

### PERFIL DEL EGRESADO

Al término de esta maestría, el egresado habrá adquirido las siguientes competencias:

1. Podrá distinguir, analizar, criticar y valorar productos de investigación elaborados desde diversos enfoques teóricos y metodológicos.
2. Tendrá las capacidades para problematizar y para utilizar los saberes científicos, humanísticos y tecnológicos en la solución de problemas y en la elaboración de propuestas innovadoras en el ámbito de la educación.
3. Tendrá la capacidad de analizar y criticar la realidad educativa y la teoría pedagógica.
4. Habrá desarrollado habilidades para construir categorías y tesis, así como para elaborar el fundamento teórico de proyectos educativos.
5. Habrá obtenido los conocimientos y las habilidades que le permitan fundamentar sus opciones metodológicas y su posición respecto del estatuto epistemológico de la pedagogía.



Pablo Picasso. Las señoritas de Avignon.  
Museo de Arte Moderno, Nueva York.

## EDITORIAL

SINTESIS presenta en este número una muestra de los contenidos del material didáctico del curso Educación para los Medios, parte importante, este último, del Proyecto Multimedia. La Universidad ha imprimido gran importancia a la educación de este campo, debido a la trascendencia que cobra el conocimiento de los medios de comunicación, así como de los mensajes audiovisuales en los procesos educativos, dada la repercusión, cobertura y posibilidades técnicas, actualmente ampliadas con la incorporación de la informática.

El curso introductorio de Educación para los Medios, implementado por la Universidad Pedagógica nacional, actualmente en su fase piloto a nivel nacional, pretende acercar al maestro a las aportaciones más recientes de especialistas internacionales en el campo de la educación para los medios. Este curso, según la institución, constituirá el "germen de un movimiento más amplio que comprenda una transformación metodológica y conceptual de las funciones de docencia educativa".

Vale la pena difundir algunos de los materiales de este curso, por tratarse de producciones, resultado de experiencias concretas surgidas en países pioneros en el campo de los estudios de la comunicación. En este número se ha seleccionado, para su publicación, una de las experiencias logradas en latinoamérica: LA RECEPCION ACTIVA DE TELEVISION.

El valor de éste y los demás textos seleccionados radica en que no son producciones teóricas desvinculadas de la práctica educativa, sino auténticas reflexiones de educadores en activo. De ahí el interés por divulgarlos y hacerlos llegar especialmente a los estudiantes de esta Unidad UPN.

La decisión por hacer extensivos estos trabajos, parte también de la importancia de subrayar aquellas acciones emprendidas por la universidad, tendientes al cumplimiento de las políticas institucionales, las cuales persiguen impulsar programas y proyectos que atiendan a las necesidades educativas del país. Tal es el caso del Proyecto Multimedia.

## UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

### DIRECTORIO

Eduardo Maliachi y Velasco  
Rector

Emiliano Hernández Canabarro  
Secretario de Educación, Cultura y Deporte

Juan Manuel García Hernández  
Director de la Unidad UPN 101

Luis Reyes  
Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria

Comisión Editorial  
Consuelo Hernández Valenzuela

Síntesis  
Año 5, No. 18, abril-junio 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:* Portada, 7, 8, 17. Doce mil grandes: Enciclopedia Biográfica Universal. V. 1, México, Ed. Promexa, 1982 (c.1982).

*Ilustración:* 13. Fernando Castro Pacheco. México, INBA, 1980.

*Ilustración:* 18. Historia del Arte Mexicano. V. 9, 2da. ed. SEP-SALVAT. 1986 (c.1982).

----- V. 13 ilustraciones: 1

*Ilustraciones:* 5 y 10. Hombre, Creación y Arte: Enciclopedia del Arte Universal. Vol. 3. Barcelona. Ed. Argos-Vergara (c.1989).

----- V. 2 Ilustraciones: 6 y 18

----- V. 3 Ilustraciones: 2, 9 y 14

----- V. 4 Ilustraciones: 12 y 19

----- V. 5 Ilustraciones: 4 y 15.

*Ilustración:* 11. Lucinda Urrusti. Pintura y Dibujos. México, INBA, 1973.

*Ilustración:* 3. Picasso. Sociedad de Arte Moderno, México, 1944.



Tanto el aspecto formal, como el contenido reflejado en los artículos publicados en este Boletín de Comunicación de los firmantes. No representan, de ninguna manera, el punto de vista institucional.

6. Tendrá los conocimientos y habilidades que le permitan diseñar y desarrollar proyectos de investigación educativa de acuerdo con los cánones de la comunidad epistémica pertinente.
7. Tendrá las competencias comunicativas y las actitudes favorables para trabajar colegiadamente en grupos multidisciplinarios y para fungir como tutor en el nivel de posgrado.
8. Tendrá disposición para argumentar y fundamentar sus posiciones teóricas y metodológicas.
9. Habrá definido su posición en relación con los valores, principios y finalidades que orientarán y regularán su práctica investigativa.

**APOYOS**

El personal que tendrá a su cargo los cursos de esta maestría será el mismo que hasta ahora ha trabajado en la Unidad Ajusco, mediante la modalidad escolarizada. Se contará, además, con académicos invitados, pertenecientes a instituciones nacionales y extranjeras, tal es el caso de: académicos de la UNAM, UAM, CIESAS, COLMEX, ITAM, LAS AMERICAS; académicos extranjeros de universidades españolas e italianas.

Obviamente, no sólo se contará con personal académico para la operación de esta maestría, sino también con importantes apoyos técnicos, materiales y humanos, que en los diferentes campos contribuirán a la excelencia de este proyecto.

Mencionaremos dentro de estos apoyos: asesores técnicos para la modalidad a distancia (ITESM), grupo técnico para la producción audiovisual, coordinación del proyecto, personal para el apoyo logístico del proyecto (producción de guías, control, envío y recepción de material), personal de biblioteca para la adquisición de material bibliográfico, asesores y apoyos técnicos para la producción en estudio de TV, enlace académico y coordinador del apoyo logístico en las Unidades, equipo para reproducción de guías de estudio, , acervo bibliohemerográfico básico, equipo audiovisual, estudio de TV, antena parabólica para recibir señal comprimida digital (satélite Solidaridad), equipo de computación para la planta docente, acervo bibiohemerográfico complementario, equipo para sala receptora (TV de 23", videograbadora VHS, línea telefónica directa y fax), equipo de computación para interconexión (PC486 DX-2 tecnología ISA), antena parabólica para captar señal analógica (satélite Morelos II), interconectividad, tiempo de transmisión por vía satélite, fotocopias, fax y teléfono en Ajusco, viáticos y pasajes para los conductores

de los seminarios, viáticos y pasajes para los estudiantes de la maestría.

Todos estos recursos serán coordinados y/o financiados por la Unidad Ajusco y por las siguientes dependencias e instituciones: Ilce, autoridades educativas en el estado correspondiente, y la Secretaría de Educación Pública (federal).

Gracias a los adelantos que proporciona la tecnología actual, los estudiantes de esta maestría a distancia estarán en frecuente contacto con la Unidad UPN central. Por ejemplo, a través de la imagen televisiva vía satélite, será posible la transmisión de conferencias, eventos y programas de apoyo a la maestría, o bien, también podrán estar próximamente los estudiantes en permanente comunicación a través del correo electrónico.

Mediante un sistema tutorial se pretende apoyar al estudiante. Cada tutor atenderá un número limitado de alumnos, lo que favorecerá una atención de calidad.

**EXPECTATIVAS**

Dentro de las expectativas institucionales a un mediano plazo, respecto de este nuevo programa de maestría, la Universidad Pedagógica Nacional espera contar con una masa crítica de investigadores, capaces de desarrollar posgrados y otros programas educativos de alta calidad, a lo largo del territorio nacional. Para así, favorecer la construcción de la teoría pedagógica, alto compromiso de esta institución.

Este innovador programa indudablemente es uno de los apoyos más significativos que la Universidad instrumenta en favor de sus académicos a nivel nacional. Por lo que ha encontrado magnífica respuesta en las diferentes regiones del país.

La Unidad Durango resultó favorecida, al ser seleccionada, junto con otras Unidades UPN, para la impartición de esta maestría. Las Unidades seleccionadas se encuentran ubicadas en la siguientes ciudades del país: La Paz, Campeche, Colima, Tuxtla Gutiérrez, Parral, Guanajuato, Chilpancingo, Pachuca, Tepic, Oaxaca, Querétaro, Chetumal, Villahermosa, Xalapa y Mérida.

La participación de los docentes de la Unidad Durango, al cursar esta Maestría en Pedagogía, seguramente repercutirá de manera deseable en el servicio que se presta a la comunidad magisterial de nuestro estado.

\* Datos tomados de los documentos básicos para la operación de esta maestría.

**MAPA CURRICULAR DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGIA**

**MAESTRIA EN PEDAGOGIA**  
(MODALIDAD A DISTANCIA)

SEMESTRE	CURSOS SEMINARIOS	CREDITOS
I	PROBLEMAS EPISTEMOLOGICOS Y METODOLOGICOS I	10
I	SEMINARIO DE INVESTIGACION	10
II	PROBLEMAS EPISTEMOLOGICOS Y METODOLOGICOS II	10
II	SEMINARIO DE INVESTIGACION	10
III	TEORIA PEDAGOGICA I	10
III	SEMINARIO DE INVESTIGACION	10
IV	TEORIA PEDAGOGICA II	10
IV	SEMINARIO DE INVESTIGACION	10
CONCLUSION DE LA TESIS Y PRESENTACION DE GRADO		20
<b>TOTAL DE CREDITOS</b>		<b>100</b>

## LA RECEPCION ACTIVA DE TELEVISION \*

**María Elena Hermosilla y Valeriano Fuenzalida \*\***

CENECA  
Santiago, Chile,

### Introducción

Este texto desea presentar una visión de cómputo de la estrategia que ha desarrollado ceneca para la Recepción Activa de la Televisión. Luego de describir brevemente el origen del trabajo en CENECA, se expone el planteamiento desarrollado acerca de la influencia cultural de la TV en la sociedad; finalmente se hace una síntesis de la concepción de ceneca acerca de la Recepción Activa de TV y de los grandes objetivos asignados a la educación para formar televidentes activos.

### El sistema televisivo chileno

En su origen, a fines de la década del 50, el sistema televisivo chileno excluyó la propiedad privada en este medio. La TV nació experimentalmente en las mayores Universidades chilenas; las Universidades parecían cautelar mejor el pluralismo cultural y político, el cual se preveía amenazado bajo una TV privada.

La Ley de TV de 1970 legalizó la TV dirigida por las Universidades, y creó, además, la empresa estatal Televisión Nacional de Chile; ésta debería tener un carácter plural, representativa de la Nación y no sólo del Gobierno. La Ley creó también diversos consejos orientadores del sistema televisivo, de modo que la sociedad pudiera influir pluralmente en la dirección y programación de todas las emisoras.

Así, el sistema televisivo chileno disponía hasta 1973 de redes no privadas, en manos de las Universidades y del Estado; y preveía también una orientación pluripersonal para el conjunto del sistema y para cada Red. Éstas iban a competir entre sí tanto en programación (información, entretenimiento y cultura) como en audiencia; deberían atraer financiación publicitaria, pues sólo recibían un pequeño porcentaje de dinero proveniente de fondos públicos.

El Gobierno Militar instaurado en 1973 intervino las Universidades chilenas a través de Rectores-delegados; introdujo modificaciones en todo el sistema televisivo concentrando el poder en personas designadas directa e indirectamente por el Gobierno. En consecuencia, se terminó con el carácter pluralista y la orientación social en las emisoras, transformándolas de hecho en redes gubernamentales. La TV adquirió rápidamente un carácter persuasivo, política e ideológicamente, en favor del régimen autoritario.

Hacia fines de la dictadura, en 1989, el Gobierno Militar autoriza emisoras privadas de TV. Actualmente el país tiene TV en manos de algunas universidades, emisoras privadas de TV, y la red de TV Nacional de Chile, la cual por una nueva ley propuesta por el gobierno democrático en 1992 y aprobada por el Congreso, recuperó su carácter nacional y autónomo del Gobierno.

Los datos de cobertura señalan que el país, desde fines de la década de los 70, está masivamente expuesto a la TV; dos redes cubren prácticamente todo el territorio del país. El 90 % de los hogares chilenos tiene al menos un aparato receptor; hay aproximadamente 1 televisor por cada 4 habitantes. Chile tiene actualmente el mayor promedio de América Latina en televisores por habitantes y el mayor porcentaje de hogares dotados de receptores de TV.

Desde el punto de vista de la audiencia, en las regiones centrales del país se ve como promedio 28 horas semanales de TV, es decir, aproximadamente 4 horas diarias; cifra que al ser analizada por edad muestra que los niños y preadolescentes elevan su consumo diario a cinco horas.1

CENECA es una organización no gubernamental, creada en 1977, con

el objetivo fundamental de investigar la dimensión cultural y comunicativa de la sociedad chilena y capacitar a personas y grupos sociales en actividades que estimulen su expresividad social. En sus inicios, la institución estuvo enfocada a estudiar y apoyar las dos únicas expresiones culturales de resistencia al régimen militar, que eran el teatro y la canción popular. Posteriormente, inició investigaciones sobre las industrias culturales y el sistema cultural chileno, trabajos que ha ido difundiendo a través de su línea editorial. A partir de la década del 80, inició una estrategia de desarrollo de metodologías educativas en el ámbito de la animación social-cultural y centró su línea de estudios en la formulación de políticas culturales para la democracia que se avecinaba en Chile.

En 1982, la institución emprendió actividades de Educación para la Recepción Activa de la TV, en pleno período de la dictadura.2 Dado el fuerte carácter autoritario y propagandístico impuesto al sistema televisivo chileno, la Educación para la Recepción Activa adquirió una dimensión democratizante, en tanto quería promover una actitud reflexiva ante los mensajes y estimular la expresión cultural.3

La actividad en Educación para la Televisión fue evolucionando en el transcurso de una década. Las diferentes demandas y los cambios económico-culturales ocurridos en Chile han dinamizado el trabajo y lo han complejizado. Los requerimientos desde América Latina han obligado a adaptarse para ser útil en otros países, en contextos muy diferentes al chileno.

Antes de presentar las líneas centrales de la actual propuesta de Recepción Activa de TV, es necesario exponer el tema de la influencia social del medio televisivo.

## PARA COMPRENDER LA INFLUENCIA DE LA TV

El trabajo de formación para estimular un mayor sentido crítico ante la televisión supone una concepción acerca de la influencia social y cultural de ese medio. En ceneca consideramos necesario revisar críticamente algunas expectativas y teorías acerca de la influencia de la televisión, y proponer conceptualizaciones que estimamos dan mejor cuenta de la realidad.

### Expectativas

Junto a las teorías formalizadas conceptualmente, existen opiniones y expectativas difusas en muchos grupos acerca de la potencial influencia de la Televisión. Estas expectativas están más expandidas socialmente que las teorías en sentido estricto, y por ello gozan de una gran vigencia. Para importantes grupos sociales, la gran expectativa ante la TV es su potencial capacidad educativa. El mayor deber ser asignado al medio es contribuir a expandir la enseñanza escolar y los bienes de la llamada "Alta Cultura", escasamente difundidos por su costo y condiciones de ejecución.

La lucha por llevar a cabo los ideales y las esperanzas del Estado Docente desde la escuela parece trasladarse a la TV: lo que la escuela no habría cumplido, o habría satisfecho deficientemente, se estima que ahora podría ser logrado a través de la TV. Educadores, psicólogos y otros expertos en la formación y en el desarrollo humano, constituyen profesiones que son portadoras de esta expectativa cultural. Los espacios didácticos por TV, los programas de Teleescuela y de enseñanza infantil, la transmisión de obras clásicas de la Alta Cultura, son los mensajes televisivos valorados, cuya presencia se anhela y cuya ausencia se denuncia.

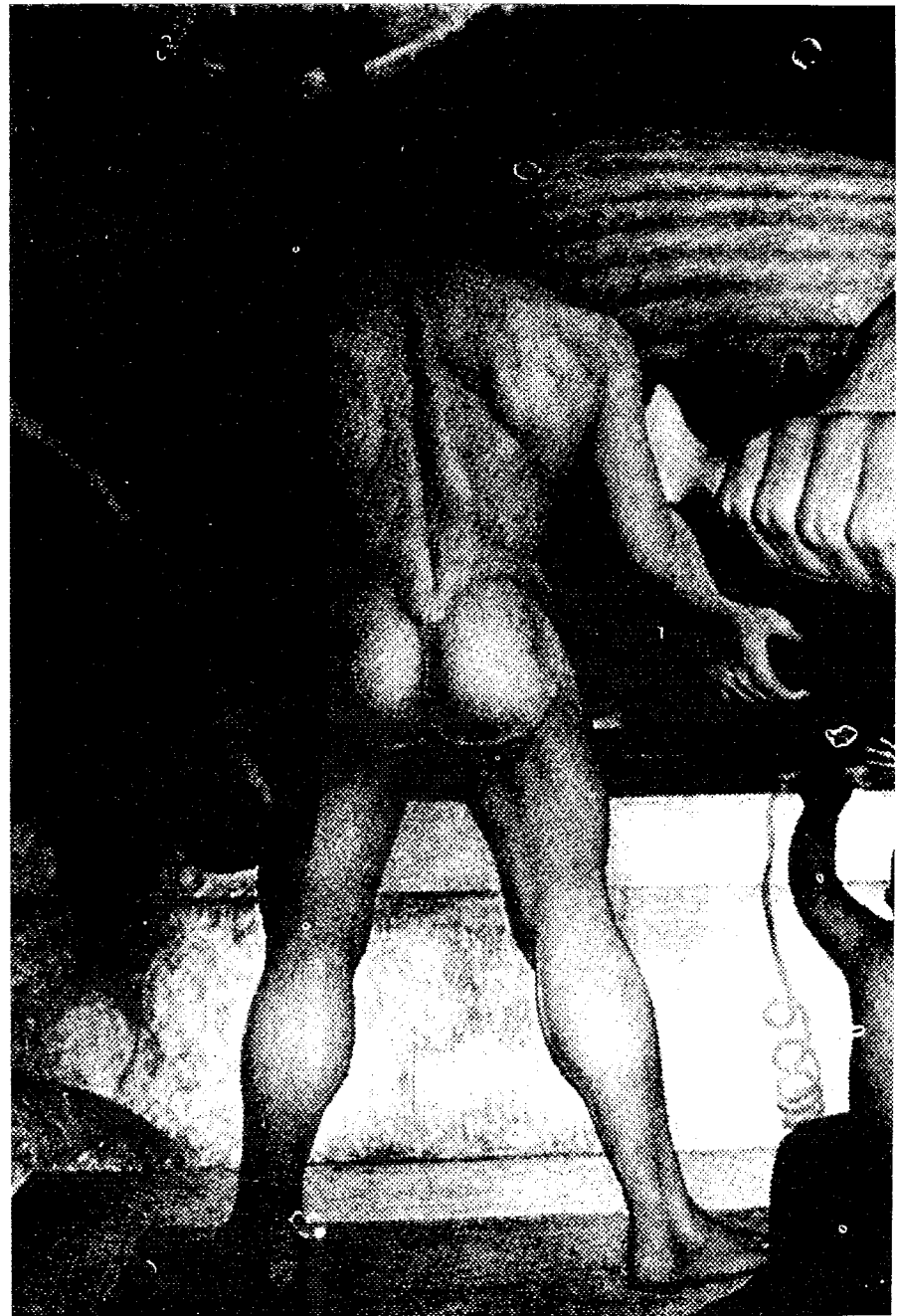
Otros grupos sociales valoran prioritariamente la información de noticias por TV: ésta constituye su mayor preocupación en relación a la influencia cultural de la TV. Los espacios informativos -noticiarios, reportajes, documentales, debates- son valorados como los más importantes. El personal que trabaja en estos departamentos, básicamente periodistas, es considerado el agente profesional clave de la TV. Se siente gran temor

a la distorsión que pudiera introducir la TV, a la disuasión o a la persuasión en un sentido determinado, a la construcción de imágenes positivas y negativas. Los partidos políticos, los gobernantes y agentes públicos, los representantes sociales, diplomáticos y sindicales, las grandes corporaciones privadas, todos ellos son extremadamente sensibles a la información de noticias. Son grupos sociales que valoran básicamente la información televisiva como el área más determinante y más

peligrosamente eficaz en la vida cultural.

Los rasgos comunes de estas expectativas pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- Son incapaces de trascender una concepción instrumentalista de la TV; la TV no es concebida como medio de comunicación sino más bien como un tubo mecánico e inerte, traspasador de "contenidos" educativos, informativos, o concientizadores.



1. Diego Rivera. Detalle de un muro. Capilla de Chapingo. 1926. México.



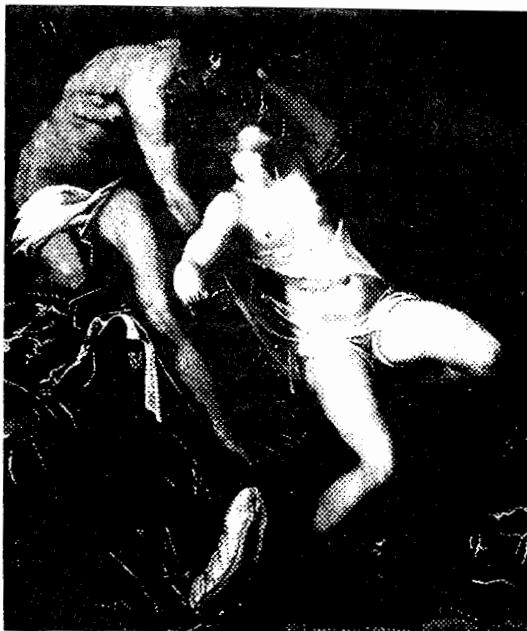
- Correlativamente a la concepción instrumentalista de la TV, se ignora una semiótica del medio; este desconocimiento no permite distinguir a la TV de entre los demás medios de comunicación, perfilando sus códigos distintivos, los géneros con sus verosimilitudes.
- Existe una concepción racionalista del televidente receptor; se privilegia la influencia ideológica, y el interés prioritario es la posibilidad de afectar al ser humano en su nivel racional a través de procesos de concientización. La TV sería un formidable instrumento de concientización; por ello, se desconfía de los géneros de acción y de los programas de entretenimiento, abundantemente presentes en la TV de América Latina.

- Correspondiente a esta concepción racional de las necesidades del televidente, se exhibe también una concepción idealista acerca de la empresa televisiva; son ajenas a sus preocupaciones las dimensiones económicas e industriales de la TV: los problemas de financiamiento y recursos, la gestión de producción, los circuitos de circulación e intercambio del material, el retorno económico para recuperar la inversión inicial. Paralelamente a esta despreocupación por el retorno material, tampoco hay preocupación por el consumo y el retorno en la significación cultural.

Estas expectativas acerca de la influencia cultural de la TV son unilaterales y reduccionistas justamente porque restringen a ciertas zonas humanas y sociales la potencialidad cultural del medio; o las privilegian otorgándoles carácter fundamental. Otras concepciones complejizadas de la TV incluyen cuestiones cuyo valor es desatendido en estas matrices reduccionistas e idealistas del medio y del televidente.

### Modelos conceptuales

Pero los esfuerzos teóricos de quienes cultivan la Ciencia de la Comunicación tampoco han logrado entregarnos un



2. Tintoretto. Tarquino y Lucrecia. (hacia 1560).  
Art. Institute, Chicago.

modelo comprensivo y satisfactorio de la influencia cultural de la TV.

El capítulo octavo del libro *Televisión-Padres-Hijos*, -publicado en 1984- fue dedicado a revisar varios modelos conceptuales acerca de la influencia del medio televisivo.<sup>4</sup> Se estimaba insuficiente el modelo conductista por su carácter individualista, que ignoraba la inserción social-cultural del receptor de mensajes, y por su concepción casual mecanicista de la influencia de los medios. También era insuficiente la concepción macrocultural de McLuhan, que si bien superaba el individualismo, descansaba, sin embargo, en un optimismo técnico ingenuo.

A pesar de la vigorosa crítica realizada en los últimos veinte años al modelo de la Manipulación del Emisor Omnipotente, estas ideas continúan vigentes entre los comunicadores de tendencia behaviorista y entre los conductistas de inspiración pavloviana. Como lo ha repetido varias veces Armand Mattelart, muchos marxistas han asimilado sin darse cuenta el conductismo, sin percatarse tampoco que de esta manera otorgan a la superestructura una primacía determinante. Las periódicas denuncias sensacionalistas acerca de la manipulación subliminal que efectuaría la TV muestran la persistente acogida de estas concepciones. Amplios sectores,

especialmente aquellos que no se han mantenido al tanto de los debates de esta materia, continúan concibiendo los mensajes televisivos como "estímulos" maquiavélicamente elaborados para afectar consciente o subliminalmente a los pasivos e indefensos receptores.

La Semiótica no ha cambiado sustancialmente estas ideas acerca de la influencia de la TV. Al contrario, parece haberlas reforzado. Pues, aún cuando trasladó el objeto de análisis desde las intenciones del emisor hacia el texto objetivo, este desplazamiento no puso en cuestión la eficacia del mensaje en relación al

receptor, incluso confirmó y agravó los temores apocalípticos, pues las técnicas de análisis semiótico permitían descubrir con mucha precisión las significaciones objetivas del texto, las cuales a menudo eran imperceptibles para el propio emisor, o contradictorias con sus propósitos intencionales.

El análisis semiótico tradicional destacaba el aspecto cerrado y unívoco del texto televisivo, no dejaba lugar para la presencia de la disputa por el significado del acontecer cotidiano ni del conflicto social. Sin embargo, recientes estudios más sensibles a la lucha por la hegemonía en la significación y más sensibles a las formas expresivas y estéticas de la TV, ofrecen análisis textuales en los cuales se descubre la presencia más balanceada de lo cerrado y de lo abierto en la TV, la estabilidad y el cambio; para Horace M. Newcomb:

... la televisión debe ser vista más bien como dinámica que como estática, como proceso más que meramente producto, como ideología fisurada y contradictoria más que monolítica, polisémica más que unívoca.<sup>5</sup>

A tales conclusiones es posible arribar si como unidad de análisis se toma un programa determinado dentro en el interior de un "texto" constituido por franjas amplias de programación; la significación particular puede ser alterada por la yuxtaposición de otros

elementos significativos. Por otra parte, el análisis del diálogo televisivo muestra la naturaleza heterodiscursiva de la TV, al punto que una serie como *Magnum* en muchos episodios tiene una trama que es casi un pretexto para examinar complejas relaciones e ideas acerca de la cultura contemporánea. Pero, yuxtapuesto un episodio de un determinado programa a otro determinado programa, el discurso varía y puede ser contradictorio; aparece, entonces, la naturaleza heterodiscursiva de la TV y esta especie de "discusión" en el interior de la programación acerca de la ley y el orden, la autoridad y el poder, lo masculino y lo femenino, la familia y la comunidad, etc.; discusión que continúa día tras día sin terminar jamás: Newcomb sugiere que "esta conflictiva mezcla de significados y problemas e ideas socio-culturales es la esencia de la televisión".<sup>6</sup>

Mientras las estructuras de los problemas constituyen el elemento estable y redundante de la TV, la heterodiscursividad de la TV constituiría el elemento de innovación y variación; pero, paradójicamente, la misma serialidad televisiva constituye a esta variación en siempre lo mismo, con lo cual se retoma a la redundancia y a la estabilidad, pero, esta vez, inextricablemente unida a la variación. Para resolver esta paradoja Newcomb recurre a Eco, quien ha propuesto que la TV obliga a abandonar la estética romántica que privilegiaba el polo de la variación por sobre el esquema estable; la TV y otras artes seriales provocarían un retomo a la antigua estética pre-romántica, que apreciaba el valor de la repetición y de la redundancia:

Ahora el énfasis debe ser colocado en el inseparable nudo de esquema variación, en el cual la variación no es más apreciable que el esquema.<sup>7</sup>

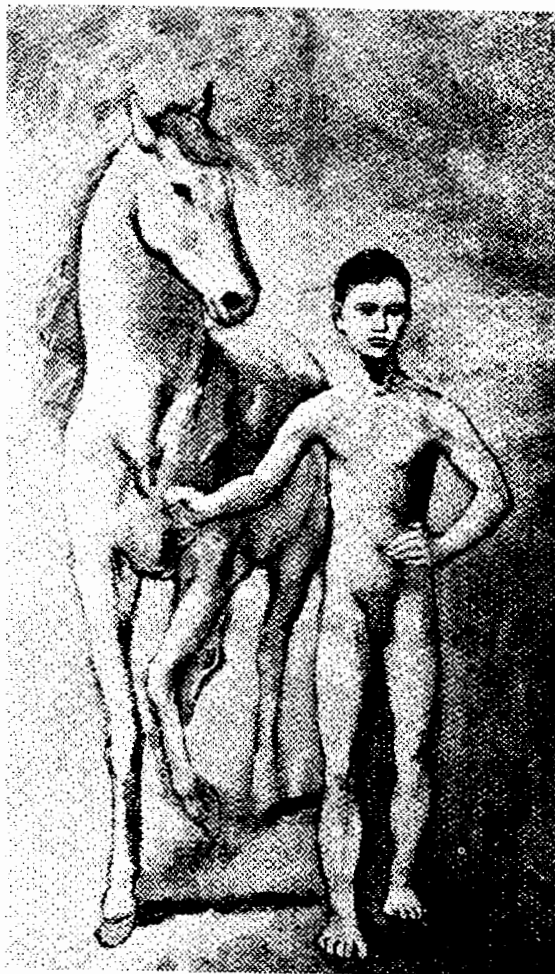
Los nuevos análisis textuales de la TV parten de bases teóricas más amplias que les permiten reconocer el conflicto social y no sólo la voz unívoca de la dominación en el interior de los mensajes; estos nuevos conceptos teóricos han exigido técnicas de análisis capaces de dar cuenta y de descubrir en la textualidad misma la presencia de las fracturas. Sin embargo, permanecemos en la permanencia del mensaje y del medio, complejizado y atravesado por la heterodiscursividad.

Otra corriente de investigación centrada en el análisis de la estructura de propiedad de los medios ha reunido mucha información consistente, que demuestra los procesos de concentración y transnacionalización de los grandes medios masivos de comunicación. Los datos reunidos por este tipo de investigación han alimentado en América Latina el llamado "denuncismo"<sup>8</sup>, pero también han sustentado empíricamente el debate promovido por UNESCO en torno al nuevo orden informativo internacional. Y alentaron la aspiración a formular políticas nacionales de comunicación en los países subdesarrollados. Sin embargo, tal perspectiva de investigación centraba el estudio en el control de los medios y se desinteresaba por la recepción. Aun más, al momento de formular políticas, los planificadores del Estado interpretarían las necesidades de los receptores y tomarían finalmente las decisiones correctas.<sup>9</sup>

### Estudiar la influencia desde la recepción

Los incipientes estudios sobre la Recepción de los programas televisivos abren promisorias perspectivas para tener una visión más cabal de la influencia de la TV. Se presentarán en los párrafos siguientes algunas conclusiones e hipótesis a las cuales hemos ido llegando a través de nuestro trabajo de exploración de la relación entre mensajes y televidentes en el Programa de Educación para la Recepción Activa de la TV.

El trabajo emprendido por el Programa se ha basado en supuestos que progresivamente se han ido confirmando a través de la investigación. El primer supuesto fue la constatación de la importante influencia grupal en la construcción del sentido que las Personas conferían finalmente a los mensajes televisivos. Inicialmente constatamos la gran influencia de la familia -mayor que la influencia del colegio- en los hábitos y preferencias televisivas del joven. Pero, además, sobre ese fondo de influencia familiar se detecta una



3. Picasso.  
El muchacho del caballo. (1905).

actividad grupal espontánea para comentar los programas de TV. En los grupos juveniles, la TV ofrece motivadores temas de conversación e incluso aparecía que el sentido final de un mensaje era elaborado en esa discusión grupal. La relación emocional con la TV aparecía muy importante, pero era también aprendida en el hogar y compartida en los grupos juveniles. Esta misma influencia del contexto familiar y social se detectó en trabajos exploratorios con mujeres adultas de sectores populares urbanos: el significado televisivo y las resignificaciones se van construyendo en confrontación con las percepciones de los hijos, los esposos, los vecinos, los compañeros en organizaciones civiles o religiosas.<sup>10</sup>

### Mensajes y géneros diversos

La TV aparece ante sus receptores como un medio que transmite programas y géneros muy diversos



4. Anders Zorn.  
Muchachas de Delècarlie bañándose.  
(1906). National Museum, Estocolmo.

entre sí. Desde el punto de vista de la recepción, el televidente va realizando un proceso diacrónico de aprendizaje y tipologización de la diversidad de géneros. Este proceso de reconocimiento conduce al televidente a una relación diversificada según los géneros que se le ofrecen. El receptor no entabla una relación unívoca con el medio, sino diversificada según los diferentes programas y géneros.

#### Predominio de la emoción

Un segundo elemento por descartar es la relación básicamente emocional entre el televidente y la TV. Comenzando con las expectativas y emociones generales ante la adquisición de un receptor, para lo cual se hacen esfuerzos económicos desmesurados y desproporcionados en relación a una escala racional de necesidades. La misma información televisiva -la zona más racional de la TV- es recibida más emocional que analíticamente. Ante una información sesgada, la rabia es la relación primaria sobre consideraciones éticas o de frío cálculo de motivaciones. Los eventos deportivos despiertan excitación, ansiedad y suspenso. Los reportajes y documentales despiertan curiosidad por el otro, se enraizan en la motivación al descentramiento. Las narraciones de ficción presentan el atractivo de otros mundos, horizontes y problemas. Los personajes

provocan identificación, reconocimiento, exploración de otras soluciones a problemas compartidos; pero también emoción de la aventura, del suspenso, odio y amor. La redundancia de las series hace racionalmente inexplicable su atractivo; pero su interés es justamente emocional: la novedad de la trama, las habilidades en pugna, las astucias en competencia, la maldad o crueldad que provoca rechazo, el desenlace pleno de ansiedad y distensión.

El juego emocional de la TV tampoco es una creación propia y original: es heredada de otras manifestaciones culturales probadamente atractivas; el teatro, el cine, el radioteatro, la novela policial y la moderna narrativa, las competencias deportivas, los juegos arriesgados y de azar, las acrobacias, etc. Para provocar emoción en el destinatario, la TV recurre al antiquísimo recurso de la técnica dramática, usado exitosamente en el teatro, la literatura y el cine. También la música y el sonido cumplen una función básicamente emotiva. Los diversos géneros de la TV prioritariamente emocionan al destinatario, incluso antes del programa con las expectativas despertadas; durante la emoción, pero también en la elaboración posterior del recuerdo emocional, individual o comentado.

#### Recepción en el hogar

Un tercer elemento destacable es la situación de recepción televisiva en el hogar. La desatención hacia la situación de recepción y hacia el destinatario del mensaje televisivo lleva a querer aplicar a la TV la estética del cine; la TV era "la pantalla chica" en base a una estética del cine que afirmaba la primacía de la imagen sobre la palabra, muchos realizadores de TV eran considerados ignorantes por su supuesto abuso del código lingüístico y el género de la telenovela latinoamericana era considerado subdesarrollado por su redundancia verbal.

Pero si bien cine y TV comparten los mismos códigos

semióticos fundamentales -imagen visual, lenguaje y sonido-, es el contexto de recepción y la diferente relación con el destinatario lo que altera el trabajo "poético" (en el sentido de Jakobson) con los códigos. Ya el trabajo de codificación de la

imagen visual debe adaptarse al contexto de la pantalla televisiva, pero es fundamentalmente el código de la palabra el que es alterado para asumir destacada y explícitamente la función de "contacto" con un destinatario huidizo y solicitado por los múltiples "ruidos" perturbadores del hogar. Para el destinatario cautivo del cine, acomodado en un contexto especialmente acondicionado para impedir su distracción, la función de contacto podía descansar en la visualidad de las imágenes en la pantalla gigante y en la capacidad de atracción dramática de la narración. Pero en la TV, la pequeñez de la pantalla, la situación de cotidianidad "ruidosa" del hogar, la tentación de la competencia televisiva y la pérdida de atención ante la prolongada programación, hace que este contexto del destinatario obligue al realizador a poner de relieve la función de contacto, trabajándola destacadamente a través del código lingüístico. Además de la mencionada característica serial del medio, el destinatario y la situación de recepción obligan a elaborar una poética televisiva diferente a la estética del cine. Ni los géneros televisivos ni las realizaciones para TV pueden ser enjuiciadas a partir de la estética cinematográfica. Nuevamente, pues, las condiciones de recepción se nos



5. Delacroix. Estudio para: La muerte de Sardanápalo. (1827). Pastel. Museo del Louvre, París.



aparecen no como externas a la comunicación televisiva sino constitutivas del proceso de significación.

### La influencia del contexto sociocultural

Un cuarto elemento que conviene destacar es la fuerte influencia del contexto histórico-cultural en la elaboración que el televidente hace de los diversos programas televisivos. Las diferencias entre riqueza y pobreza hacen semantizar diversamente el televisor. Para quien dispone de abundantes ingresos el aparato de TV es sólo una entre varias alternativas de entretenimiento, agrado e información. Para el pobre que apenas tiene como subsistir y que vive confinado territorialmente, como la gran mayoría de las masas urbanas y rurales en América Latina, el televisor adquiere un inmenso valor como fuente de contacto con otros horizontes y como gratificación ante una vida como pocas alternativas. Para una persona de recursos, la publicidad televisiva aparece como ofertas posibles de consumo; en situaciones de miseria y hambre, la excitante publicidad de comidas y bebidas aparece como agresión violenta, especialmente hacia los niños, quienes no pueden comprender -pero sufren- la carencia de esos apetitosos alimentos.

Lo que semantizamos como -violencia televisiva- no es unívoco: en este caso, ese significado no está dado por el referente, ni por la intencionalidad del emisor ni por la elaboración semiótica; más bien está construido en la interacción entre un determinado mensaje con un televidente situado en cierto contexto social. Ese mismo mensaje tiene otra significación para otro televidente situado en otro contexto económico e histórico. La presencia de medios de comunicación alternativos a la TV es otro influyente factor del contexto cultural, ya previamente mencionado; la TV no tiene la misma significación entre televidentes abundantemente expuestos a boletines, periódicos, revistas, radio y cine. Además, las organizaciones de todo tipo se manifiestan como importantísimas fuentes de información y de elaboración de significaciones socio-culturales: Iglesias, partidos políticos, asociaciones profesionales, sindicatos, grupos de acción en diferentes esferas de la vida civil; todas estas agrupaciones aparecen entregando activamente significados a la vida social.

El triunfo de la oposición chilena en el plebiscito contra el general Pinochet es elocuente en cuanto a la influencia relativa de la televisión y de la comunicación extratelevisiva. Según estudios de ILET, el Gobierno Militar en el primer semestre de 1988 exhibió

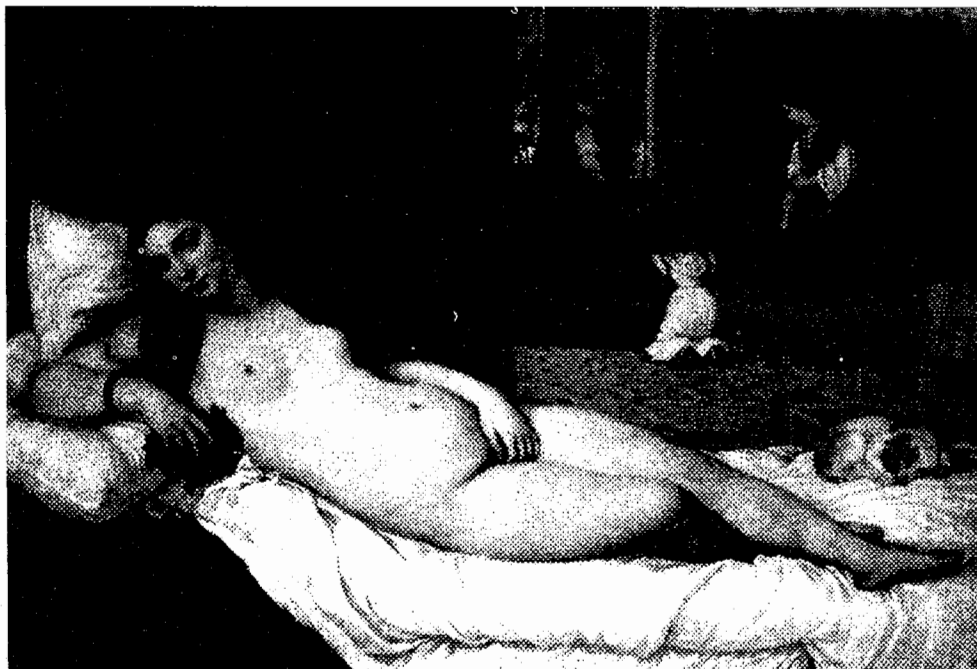
un promedio diario de 27 *spots* televisivos ( 25 minutos diarios) de propaganda para inducir a los votantes a su favor; pero no se permitió propaganda de la oposición. Televisión Nacional, red que cubre íntegramente el territorio nacional, en el trimestre abril-junio 1988 dedicó el 82% del tiempo informativo acerca del acontecer nacional al Gobierno y sólo el 1% a la oposición política. Sólo durante el mes previo al plebiscito la oposición pudo expresarse más libremente por televisión en un espacio diario de 15 minutos. En el contexto de la dictadura, las organizaciones sociales constituyeron la base de resistencia de las significaciones prohibidas.

Los grupos sociales y sus prácticas aparecen como importantes fuentes elaboradoras de significación, capaces de resistir y de derogar la credibilidad de los mensajes masivos. Existe, entonces, una heterodiscursividad social, que puede llegar a ser conflictiva y contradictoria con los discursos de la televisión. Si bien el televidente aparece a menudo físicamente aislado, él es, sin embargo, un receptor culturalmente situado y socialmente construido. Y este haz de relaciones socio-culturales, que es el televidente, interactúa con los diversos mensajes televisivos para elaborar finalmente el significado existencial y concreto.

### Una estética propia

También los estudios de recepción contribuyen y obligan a precisar mejor una estética televisiva autónoma. Es justamente la situación de recepción en el hogar y con un determinado destinatario lo que obliga a una elaboración "poética" diferente a la cinematografía. Desafiada por la serialidad televisiva, esta nueva estética tendrá que reconsiderar los temas de la innovación y de la redundancia.

Igualmente la sobreabundancia de ficción televisiva -en especial la ficción elaborada típicamente para TV, como la telenovela y la teleserie- obligará a precisar una estética de la narrativa para TV diferente a la estética para la ficción literaria o cinematográfica. Ya se ha comenzado a revalorizar la narrativa ficcional (*story telling*) como uno de los más populares e importantes modos de actitud cultural, la cual previamente había sido descalificada como entretenimiento meramente evasivo y como fantasía



6. Tiziano. La Venus de Urbino. (1538). Museo de los Uffizi, Florencia.

placentera proporcionada por las clases dominantes para alienar al televidente. Daniel Prieto ha podido rastrear la historia occidental de esta desconfianza hasta la filosofía racionalista griega, que divide el *mythos* del *logos* y sólo confiere a este último, la calidad de percepción científica reveladora de la verdad.<sup>11</sup>

### La recepción como fenómeno constructivista

La investigación acerca de la recepción televisiva ha llevado a CENECA a un constante cuestionamiento del paradigma lineal de la comunicación: fuente-emisor-estímulo-televidente-efecto. Según ese paradigma, el emisor dispondría de capacidades omnipotentes para manipular a los indefensos y pasivos televidentes. Como lo expresaba Paula Edwards:

... la eficiencia de la comunicación dependía de la habilidad del emisor para lograr que el receptor aceptara e implementara el mensaje según las intenciones de esa fuente.<sup>12</sup>

Quienes cuestionan ese paradigma lineal-causal afirman que:

... la información no tiene un significado objetivo, único, más allá de la situación y el universo simbólico de fuentes y receptores, sino que adquiere un significado, para unos y otros, dependiendo de su particular situación. La comunicación ocurre cuando la información de

una fuente es seleccionada porque el receptor percibe la relevancia de cierta información para una situación temporal y especialmente estructurada, y la integra a su proceso de construcción de sentido.<sup>13</sup>

Pero la crítica a la influencia omnipotente del mensaje debe ser situada en un contexto más amplio, pues este problema involucra a otras ciencias, como la epistemología de la percepción. Una de las teorías más clásicas del conocimiento humano, el realismo moderado aristotélico-tomista, reconoce la actividad del sujeto humano, quien dispone de un "intelecto agente" para realizar el proceso de abstracción y organización de los datos sensibles; de esa filosofía realista proviene la expresión que el dato recibido se adecua al receptor (*Quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur*). La influencia de la crítica kantiana al realismo ingenuo sigue presente hasta hoy en la epistemología genética, la cual integra también los aportes de la psicología evolutiva piagetiana del desarrollo infantil.<sup>14</sup>

El desarrollo masivo del cine en nuestro siglo estimuló en Alemania el estudio de la psicología de la percepción visual en las décadas de los años veinte y treinta. La *Gestalt Psychologie* comparó la percepción visual humana con la "percepción" a través de la mediación tecnológica del cine; descubrió a través de muchos experimentos que la percepción humana no registra pasivamente la realidad, sino que introduce elementos de organización que no están en el dato sensible. El tamaño de los objetivos, por ejemplo, matemáticamente decrece en razón a la cuadrada de su distancia y tal decrecimiento matemático lo registra la cámara de foto, cine y TV. Pero el ser humano no percibe matemáticamente sino que introduce una estructuración psicológica de la proximidad y distancia, la cual se manifiesta en la constancia de la forma. Esas mismas cámaras cuando son portadas por una persona caminando registran el balanceo del cuerpo; la percepción visual humana en la misma condición introduce una organización de constancia y estabilidad. La psicología de la forma hace muchas décadas que constató

la actividad constructiva en la percepción humana



Ya W. Stern formuló el principio: No existe figura sin configurador. Con esto queda dicho que la percepción no es una simple recepción y producción automática de las sensaciones provocadas por los estímulos, sino que implica una actividad propia del sujeto anímico.<sup>15</sup>

Los estudios fenomenológicos de la percepción cinematográfica han demostrado también las capacidades diferenciales, según la edad, para organizar y sintetizar una narración presentada en un largometraje; el sentido, pues, de una narración no sólo está en el mensaje sino que es percibido constructivamente por el receptor. Estudios del Departamento de Investigación de la TV Sueca con niños, también demuestran una estructuración diferencial de mensajes televisivos; pero al factor edad, ellos agregan la influencia familiar y educativa en el desarrollo de un pensamiento relacionador de diversos elementos; según estos estudios, los niños pueden vivir en contextos educativos donde se explican los motivos, las causas y las consecuencias; o en contextos más cerrados, donde se entregan afirmaciones incuestionables, exhortaciones y reprimendas. El hábitat cultural del niño sirve de *background* diferencial en su organización de la recepción televisiva.

### Historización

Del descuido de la investigación por la recepción, proviene una epistemología deshistorizada acerca de la recepción y acerca del contexto cultural; la recepción había sido concebida según los modelos lineales monocausales que el positivismo del siglo pasado aplicó a los fenómenos naturales. En esa concepción, la recepción era un producto o resultado que podía ser previsto y deducido a partir de los supuestos determinantes causales manipulados por el emisor.

La historización de la recepción nos muestra, en cambio, que la causalidad lineal y omnipotente no se verifica, que ocurre un proceso de recepción constructivista, dialéctico y conflictivo. Y que éste mismo contexto



7. Edgar Degas. (1834-1917). La Tina. Farnington, Museo Hill-Stead.

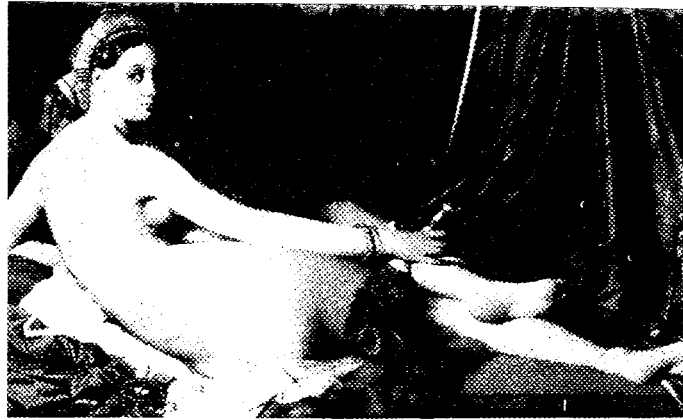
sociocultural heterogéneo penetra semióticamente los textos televisivos, manifestándose en la polidiscursividad. Esta concepción socio-cultural de la recepción se sitúa al otro extremo de las preocupaciones de la llamada "Escuela de Constanza", la cual se interesa por constituir sólo de modo analítico y a priori un "lector transcendental".<sup>17</sup>

### El significado existencial

Nuestros trabajos de investigación con diversos grupos socioculturales nos han permitido, pues, concluir que además del significado intencional propuesto a un mensaje por su emisor, además del significado inminente que puede ser detectado por el semiótico, existe un significado existencial: la relación concreta construida entre un texto televisivo determinado en un género y sus televidentes históricamente situados. Así, entonces, el significado existencial aparece como fruto de una actividad constructivista de un receptor situado en un determinado contexto socio-cultural, ante una proposición de sentido que exhibe un mensaje.

Los datos de recepción entre mujeres pobladoras muestran una manera de ver televisión a partir de la pobreza urbana. También ha sido posible constatar una semantización campesina y juvenil de la programación televisiva; en este caso, la apropiación de la programación televisiva es ambigua: confirma y refuerza tendencias a la autodesvalorización en sectores campesinos; presenta diferentes y atrayentes modelos femeninos que interactúan con otras tendencias extratelevisivas (educativas y laborales), para dinamizar las transformaciones en las aspiraciones femeninas; a los jóvenes campesinos la TV les ofrece modelos de "urbanización por el consumo" y modelos ficcionales ante diversos conflictos de la vida afectiva, escolar, familiar o laboral.

La apropiación del material ofrecido por la TV se efectúa a partir de su realidad socio-cultural; ocurre, pues, un proceso de reconocimiento de algunas semejanzas y contrastación de similitudes. El proceso de identificación emocional con personajes y conflictos ficcionales supone una memoria (personal o colectiva) que permite reconocer y apropiarse del mensaje; lo que reviven



9. Jean Dominique Ingres. La gran Odalisca. (1814). Museo del Louvre, París.

los campesinos adultos acerca de una serie norteamericana, muy diferente a su propia condición campesina, son algunos problemas rurales semejantes y los anhelos de una vida familiar de esfuerzo conjunto y de respeto a la mujer.

También el reconocimiento permite apropiarse, a través del mecanismo de proyección, de los personajes y situaciones que ofrecen "modelos anticipatorios" para conductas y conflictos previsible en el futuro; el reconocimiento aquí opera no a través de la memoria sino de la fantasía y de la imaginación prospectiva del futuro.

Desde la recepción, la identificación no aparece como "un perder identidad por un convertirse en otro ajeno" es decir, la alienación como pérdida de identidad, (individual o colectiva), sino por el contrario, como un apropiarse de lo ajeno y nuevo, reconocido por alguna analogía con uno mismo. La afectación a la identidad campesina, que fue posible constatar en la investigación, opera por la ausencia televisiva que confirma una imagen autodesvalorizada, como grupo sin valores dignos de ser exhibidos públicamente, sin aprecio en su calidad de productores de bienes económicos, ni como agentes sociales, marginados de los debates ciudadanos. La alienación, como crisis de identidad que reforzaría la televisión, sería más bien una improductividad cultural, económica y socio-política; esta improductividad es significada con la ausencia de la pantalla. Este concepto de alienación remite más a procesos improductivos que a "objetos o productos alienadores" (como ropa, modas, bienes de consumo o mensajes).

En la investigación rural es patente la diversa valoración de la televisión

entre campesinos y los dirigentes animadores. Mientras es altamente apreciada por los campesinos, impresiona la insatisfacción y la crítica rutinaria por parte de muchos dirigentes y actores sociales; y también la carencia de una visión comprehensiva y de proposiciones innovadoras.<sup>18</sup>

Vida grupal, contexto socio-económico y géneros televisivos son, entonces, mediaciones culturales que participan dinámicamente en el proceso de construcción de sentido que realiza el receptor.

En síntesis, los nuevos datos procedentes de la investigación de la recepción llevan a concluir que entre el televidente y el texto televisivo, en lugar de ocurrir una relación causal y unidireccional en uno u otro sentido, ocurre una relación dialéctica. El significado existencial es construido por un receptor culturalmente situado, interactuando con la proposición de sentido que le ofrece el texto televisivo, enmarcado en un género determinado.

Acentuar un constructivismo descontextualizado conduciría al idealismo del "receptor transcendental"; acentuar, por el contrario, las significaciones supuestamente impuestas por el texto conduce inevitablemente a la pasividad del televidente ante el determinismo del texto, y a su indefensión ante la manipulación de los estímulos externos.

\* En Roberto Aparici. *La educación para los medios de comunicación*. Antología. México, UPN, 1994.

- \*\* Educadores e investigadores de los medios de comunicación en Chile, han trabajado también como productores y realizadores de televisión. Responsables de CENECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística), han publicado, entre otros, los siguientes libros: *El televidente activo*, *La telenovela*, *Educación para la comunicación televisiva*.
1. Fuenzalida, Valerio, "Transformaciones en la Estructura de la Televisión Chilena", en *Estudios sobre la Televisión Chilena*, CPU, 1984 (2, ed.), Santiago.
  - Fuenzalida, Valerio, "Television in Chile: a History of Experiment and Reform", *Journal of Communication*, volumen 38,2 (Spring 1988), pp. 49-58.
  2. CENECA -Comunicación y Cultura para el desarrollo es una ONG (Organización No Gubernamental) con estatuto legal de corporación privada sin fines de lucro. Fue creada en 1977 por profesionales vinculados al campo de la comunicación desde una perspectiva interdisciplinaria y plural, pretende contribuir al desarrollo de la sociedad desde la dimensión cultural y comunicativa. Para cumplir este propósito realiza actividades de investigación, capacitación y animación sociocultural de diversos campos: medios masivos (cine, radio, televisión), área artística, teatro profesional, industrias culturales, políticas de comunicación, desarrollo y expresividad local, música popular, y otros.
  3. *Televisión en Chile: un desafío nacional*, Seminario CENECA-CED. 1987, Santiago, Fuenzalida Valerio, *Problemas y desafíos de la televisión chilena*, CPU, 1986, Santiago.
  4. Fuenzalida, Valerio, *Televisión-Padres-Hijos*, Ed. Paulinas-CENECA, 1984, Santiago, pp. 95-129.
  5. Horace M. Newcomb, *One Night of Prime Time, An Analysis of Television's Multiple Voices*, Paper presented at the Conference *Popular Culture-East and West*, Indiana University, 1986, p. 4.
  6. Horace M. Newcomb, *One Night of Prime Time, An Analysis of Television's Multiple Voices*, Paper presented at the Conference *Popular Culture-East and West*, Indiana University, 1986, p. 26.
  7. Umberto Eco, *Innovation and Repetition: Between Modern and Post-Modern Aesthetics*, Daedalus, invierno 1986, p. 180.
  8. Prieto, Daniel. Entre el denunciismo y el preciosismo., *Chasqui*, 15, Julio-Sept. 1985, pp 33-43. Contreras, Eduardo, "Las prácticas de la comunicación popular en el redimensionamiento de la investigación en la comunicación", en: *Comunicación Popular Educativa*, CIEPAL, 1984, Quito, pp 179-206.
  9. Fuenzalida, Valerio, *Modelos de recepción de Mensajes*, *Chasqui*, 27, Julio-Sep. 1988, pp 66-70.
  10. Edwards, Paula, "La Televisión de la mujer pobladora", cap. 11, en; Fuenzalida, Valerio; Hermosilla, María Elena, *Visiones y ambiciones del Televidente.*, CENECA, 1989, Santiago, pp 61-87.
  11. Prieto, Daniel, *Voluntad de Verdad y Voluntad de Espectáculo*, CIESPAL, Quito, 1984.
  12. Edwards, Paula, "De la Educación para la TV a la Recepción Activa" en; Fuenzalida Valerio, *Educación para la Comunicación Televisiva*, CENECA-UNESCO, 1986, Santiago, p. 78.
  13. White Robert, A., "Mass Communication and Culture Transition to a New Paradigm", *Journal of Communication*, vol. 33 (3), 1983, pp. 279-301. Cfr. Georgundi TV. Rosnow, R. L., The Emergence of Contextualism, *Journal of Communication*, vol 35 (1), 1985, p.7. 586. También: Dahlgren Peter, "Media, Meaning and Method: a Post Rationa Perspective". *The Nordicom Review of Nordic Mass Communication Research*, 1985/1992, pp 9-15.
  14. Piaget, Jean, *Naturaleza y métodos de la Epistemología*, Ed. Proteo, 1970, Buenos Aires.
  15. Lersch, P., *La Estructura de la Personalidad*, Ed. Scientia, 1958, Barcelona, t. II, p 351; el texto de Lersch proporciona además una interpretación epistemológica de la estructura humana gestáltica, Kohler, Wolfgang, *Psicología de la Forma*, Biblioteca Nueva, 1972, Madrid, Arnheim, Rudolf, *Arte y Percepción Visual*, Eudeba, 1971, Buenos Aires, Kanizsa, Gaetano, *Gramática de la visión*, Paidós, 1986, Buenos Aires.
  16. Rydin, I., *Children's Understanding of Television*, Swedish Broadcasting Corporation, 1976. También: Gardner, H., y Brown, L. K., "Symbolic Capabilities and Children's Television", en: Murray, J. P., Salomón, G. (ed.), *The Future of Children's Television*. Boys Town and Markle Foundation, 1984, Nebraska.
  17. Roben, C. Holub, *Reception Theory, A Critical Introduction*, Methuen, London, 1985.
  18. Fuenzalida, Valerio; Hermosilla, María Elena, *Visiones y Ambiciones del Televidente*, op, cit., capítulos III, V, IX y X.

## MUTACION

La revista regional PRAXIS UNIVERSITARIA publicación cuatrimestral de la Región Centro-Norte de la Universidad Pedagógica Nacional, se complace en invitar a profesores adscritos a este centro de trabajo, interesados en la publicación de sus propios artículos y otros productos intelectuales escritos, en los que se aborde la problemática educativa, a colaborar y aprovechar el espacio de comunicación que representa esta publicación.

Los colaboradores, cuyos artículos resulten dictaminados favorablemente por el Consejo Editorial, además de la publicación de su obra, se harán merecedores a una constancia que acredite su participación en la revista.

Mayores informes en el Área de Difusión de esta Unidad UPN.



# ANÁLISIS DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE DURANGO \*

**Yolanda de la Barrera Frayre**

## INTRODUCCION

Abordar el tema de la revisión y el análisis de planes y programas de estudio, lleva a la consideración necesaria de los fundamentos de la formación profesional y la elaboración del *currículum*, en los cuales se incluyen cuestionamientos tales como:

¿Cuáles deben ser las prioridades a atender?

¿Qué carrera es importante actualizar o inaugurar?

¿Qué conocimientos, generados en otros países, son importantes para nuestros fines y necesidades nacionales y regionales en esta materia? ¿Cuáles serían las vías para abordarlos y asimilarlos a los procesos académicos de formación profesional?

¿Cómo hacer llegar dichos conocimientos a los sectores involucrados en la formación académica institucional?

Se considera que los planes de estudio deben ser instrumentos de transformación del profesional universitario, para que éste a su vez pueda responder a las necesidades prioritarias del país, que son las de las mayorías, y no como hasta ahora, que básicamente se han especializado en el uso de tecnologías importadas.

Los objetivos de aprendizaje determinan el valor social. Por lo mismo es indispensable analizar las fuentes de donde se obtienen.

Fundamentos del plan de estudios:

Fundamentos relacionados con el contexto social del país.  
Fundamentos relacionados con el contenido normativo e informativo propio de la profesión.

Fundamentos relacionados con la institución educativa.

Fundamentos relacionados con el estudiante.

La formación de profesionales es entendida como un proceso educativo propio de las escuelas y facultades, que responde de forma diversificada, a través de las distintas carreras, al proyecto de desarrollo y modernización socioeconómico y educativo nacional.

Dentro del marco del proceso de Modernización Educativa (1989), que incluye desde el ciclo básico hasta el nivel superior, se presenta el Proceso de Reforma de la Educación Superior Tecnológica (1992), lo cual constituye un renglón fundamental, por la relevancia que adquiere frente a las prioridades de desarrollo e independencia nacional. Dicho proceso atiende básicamente a tres necesidades: elevar la calidad académica, incrementar la eficiencia de los servicios educativos y lograr la pertinencia de los estudios que ofrece.

El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, a través de la Dirección General de Institutos Tecnológicos, marca



10. Rubens. Rapto de las hijas de Leucipo. (hacia 1618).  
Arte Pinakothek, Munich.

directrices a sus planteles para la puesta en práctica de la propuesta de Reforma, en la que se deberá atender la reformulación y actualización de los planes y programas de estudio, de las carreras que el sistema ofrece.

En el Instituto Tecnológico de Durango, se atienden los nuevos planes y programas de estudio, del área de ciencias básicas y matemáticas, desde el periodo agosto-diciembre 1993, derivándose de ello una confrontación con retos de actualización profesional y cambios curriculares, que llevan a una reflexión de los planteamientos de la Reforma, así como del propio proceso enseñanza-aprendizaje, por parte de profesores el área.

Lo anterior, crea la necesidad de implementar ciertas acciones que permitan verificar la congruencia y pertinencia de los cambios propuestos realizados, generándose así, los trabajos de academia enfocados a realizar una revisión y un análisis de la reestructuración de los planes y programas de estudio de las materias de probabilidad y estadística, probabilidad, estadística, estadística aplicada, estadística I y estadística II, incluidas en cada una de las retículas, de las diferentes carreras que se imparten en el propio plantel, atendidas dentro del área de ciencias básicas y matemáticas.

La intención del presente trabajo es poner a consideración de las instancias correspondientes, la serie de acciones metodológicas que se implementan para la revisión y el análisis de los planes y programas de estudio, del área de ciencias básicas y matemáticas de las asignaturas antes señaladas, como una alternativa viable para la identificación y apropiación de problemáticas que se dan dentro de la actividad académica en sus respectivos niveles; así como, para la generación de propuestas que contribuyan a su solución.

## ANTECEDENTES

### A. PROCESO DE REFORMA DEL SISTEMA DE EDUCACION TECNOLOGICA

La educación tecnológica históricamente ha sido considerada como un instrumento eficaz del Estado, que permite abrir el acceso al nivel de educación superior y a

todos los sectores de la sociedad, así como, atender la demanda social del sector público de bienes y de servicios.

Para dar cumplimiento a lo anterior, surge la creación de los Institutos Tecnológicos, los cuales dentro del periodo de 1958 a 1970, sumaban un total de 14 planteles, que atendían a una población de 5,781 estudiantes; dentro del periodo de 1970 a 1976 se da la apertura a 31 planteles más en diferentes entidades de la república mexicana, generándose en ese momento una gran proliferación de planes y programas de estudio, lo cual continúa durante las dos últimas décadas, hasta que llega el año de 1992, en el que se cuenta con 104 planteles conformando al Sistema de Educación Tecnológica, los que atienden un total de 130,000 estudiantes, de los cuales el 10% corresponde al nivel superior.

El Sistema de Educación Tecnológica, cubría la demanda estudiantil del nivel superior de ese entonces, apoyándose en la estructura curricular de 55 carreras que obedecían a las áreas de ingeniería y a las de ciencias sociales y administrativas, coordinadas por tres direcciones generales: la Dirección General de Institutos Tecnológicos, que atendía a 41 carreras; la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, atendiendo a 6 carreras y la Unidad de Educación de Ciencia y Tecnología del Mar con un total de 8 carreras atendidas.



11. Lucinda Urristi. México.

El Programa Educativo, atendiendo a la estrategia de fomentar la educación tecnológica en todos los niveles, para tener un menor rezago tecnológico, así como a la vinculación de la educación tecnológica con los requerimientos del sector productivo del país, realiza el planteamiento de la Reforma de la Educación Superior tecnológica en agosto de 1992, contando con retos u objetivos centrales, tales como: la creación de estudios pertinentes, la consideración de las condiciones y necesidades actuales y a mediano plazo del país en general, y regiones en particular, la operación eficaz de los servicios, y el alcanzar niveles de excelencia académica en la formación de sus egresados.

Dentro de los problemas principales a los que obedece el planteamiento de Reforma de la Educación Superior Tecnológica, se encuentra la proliferación de las 55 carreras existentes, derivando ésta alrededor de 2300 programas de estudio diferentes, lo cual deja como consecuencia: ineficiencia, baja calidad académica y falta de pertinencia o de relevancia en el proceso educativo vigente.

Se destaca de lo anterior, el propósito fundamental de la reforma, que es el de ofrecer una alternativa congruente con la dinámica de las transformaciones que caracterizan al mundo actual, de manera de que los jóvenes estén preparados para enfrentar los cambios en forma exitosa y, con ello, consolidar la educación superior tecnológica como un elemento que apoya el desarrollo del país. Así como, el dar una respuesta educativa, que considere las necesidades locales y regionales, las demandas del sector productivo y, en general, de la economía nacional en el marco de la globalización internacional.

La aplicación de la propuesta al planteamiento de la Reforma genera un año de intensos trabajos, originando, como uno de sus resultados más significativos, la reestructuración de planes y programas de estudio, que obedece básicamente a una:

- Racionalización y redefinición de planes y programas a través de criterios y estándares educativos de carácter nacional, que permiten la incorporación oportuna y eficiente en el proceso de globalización económica que se da a nivel mundial.
- Formación genérica en el área profesional, que permita al egresado una inserción más exitosa en el mundo del trabajo, y otra al final de la carrera.
- Racionalización de 55 carreras de nivel licenciatura a un total de 19.
- Elaboración de programas de estudio de primero y segundo semestres (áreas de ciencias básicas y matemáticas).
- Reducción en el manejo de 2,300 programas de estudio a un total de 800.
- Estructura crediticia de la carrera conformada entre un rango de 400 a 440 créditos.
- Cantidad de horas-clase regulada en un rango que va de 4,000 a 4,400 para las distintas carreras.
- Estructura curricular por carrera, que presenta tres áreas crediticias. **Genérica:** que comprende ciencias básicas

y matemáticas, ciencias de la ingeniería, diseño de ingeniería y ciencias sociales y humanidades;  
**Especialidad y Residencia.**

**B. EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE DURANGO Y LA REFORMA.**

Con base en los resultados del proceso de Reforma, el Instituto Tecnológico de Durango, atiende actualmente las siguientes carreras:

- Ingeniería mecánica
- Ingeniería química
- Ingeniería eléctrica
- Ingeniería electrónica
- Ingeniería civil
- Ingeniería bioquímica
- Ingeniería Industrial
- Ingeniería en sistemas computacionales
- Licenciatura en informática
- Arquitectura

Las asignaturas de matemáticas que se atienden en el área de ciencias básicas y matemáticas son:

- Matemáticas
- Matemáticas I
- Matemáticas II
- Matemáticas III
- Matemáticas IV
- Matemáticas discretas
- Métodos numéricos
- Probabilidad
- Probabilidad y estadística
- Estadística
- Estadística aplicada
- Estadística I
- Estadística II

A continuación se presenta un cuadro comparativo, que muestra el número de créditos en el área de matemáticas, en relación a los créditos genéricos de cada una de las carreras.

CREDITOS		
CARRERA	RESIDENCIA	ESPECIALIDAD
INGENIERIA EN SISTEMAS COMPUTACIONALES	20	80
INGENIERIA INDUSTRIAL	20	88
INGENIERIA ELECTRICA	20	94
INGENIERIA CIVIL	20	80
INGENIERIA QUIMICA	20	80
INGENIERIA BIOQUIMICA	20	86
INGENIERIA ELECTRONICA	20	82
INGENIERIA MECANICA	20	80
* LICENCIATURA EN INFORMATICA	20	94
* ARQUITECTURA	20	78

\* Carreras no ingenieriles.

**FUNDAMENTACION**

La revisión y el análisis que se presenta tiene su fundamento en el desarrollo de cuatro acciones principales:

- Revisión y análisis de mapas curriculares (retículas) de cada una de las carreras impartidas, señalando en éstos las asignaturas del área de matemáticas.
- Revisión y análisis de programas sintéticos y de programas desarrollados por unidades de aprendizaje, de las asignaturas de *Probabilidad, Probabilidad y estadística, Estadística, Estadística aplicada, Estadística I y Estadística II.*
- Obtener y concentrar información relevante de análisis tal como: nombre de la asignatura, horas teórico-prácticas y de valor crediticio, carrera y semestre en que se ofrece, objetivo del curso, contenido del programa, aprendizajes requeridos, relación con otras asignaturas (anteriores y posteriores) del plan de estudios, aportación de la asignatura al perfil del egresado, entre otras.
- Realizar observaciones y comentarios, resultantes de la revisión y del análisis de cada uno de los puntos anteriores.

**METODO**

La serie de acciones implementadas para la revisión y análisis de los planes y programas de estudio, por parte del área de estudio, se presentan a continuación a manera de pautas metodológicas, vistas éstas, no como un recetario que hay que seguir al pie de la letra, sino como un componente de reflexión y análisis del propio proceso enseñanza-aprendizaje.

- \* Optimizar tiempo en sesiones de academia.
- \* Establecer plan de trabajo y programas de actividades entre profesores del área.

\* Establecer metas u objetivos en la realización de la tarea.

\* Interactuar con personal académico y administrativo de la institución.

\* Solicitar, e intercambiar información, acerca del proceso de Reforma del Sistema de Educación tecnológica.

\* Revisar y analizar los diferentes documentos normativos del Proceso de

Reforma (Libros Verdes, para el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos).

- \* Revisar mapa curricular (retícula) de cada una de las carreras, para analizar la ubicación de la asignatura dentro del plan de estudios, así como su relación con otras materias, anteriores o posteriores.
- \* Atender el análisis del objetivo, perfil de egreso y programas sintéticos, de cada una de las asignaturas y carreras de interés que imparte la institución educativa.
- \* Considerar el valor crediticio de cada asignatura dentro del plan de estudio, al igual que el total de horas teórico-prácticas que se le asignan y el semestre en que se ofrece.
- \* Comparar los programas sintéticos y los programas desarrollados por unidades de aprendizaje, de la(s) asignatura(s) de análisis, para verificar la congruencia o relación entre ambos y el mapa curricular.
- \* Revisar los programas desarrollados por unidades de aprendizaje, en función del objetivo de la asignatura y de las aportaciones que éstas dan al perfil del egresado.
- \* Realizar observaciones, sugerencias, conclusiones y recomendaciones por carrera, que contribuyan al programa de seguimiento de la propuesta de Reforma de Educación Tecnológica, y, sobre todo, que

permitan el mejoramiento de la actividad académica que se desarrolle en cada institución educativa.

- \* Incluir la realización de cualquier otra actividad, que no sea considerada hasta el momento, y que contribuya al logro óptimo de la realización de la tarea emprendida.

## RESULTADOS

Los resultados del trabajo realizado, a la fecha, se resumen en los siguientes puntos significativos, que permiten:

- \* La identificación y apropiación de problemáticas reales del quehacer cotidiano.
- \* Identificar y comprobar el significado que el área de ciencias básicas y matemáticas tiene dentro de la estructura curricular de las carreras atendidas.
- \* Fundamentar la solicitud del trabajo conjunto para con el nivel medio superior y con otras academias institucionales.
- \* Establecer propuestas concretas para la participación en reuniones de seguimiento curricular en nuestro sistema.
- \* Interactuar y fortalecer vínculos de relación laboral entre compañeros colegas.
- \* Verificar la congruencia o incongruencia que se da entre los nuevos planes y programas de estudio para

## CUADRO COMPARATIVO DEL NÚMERO DE CRÉDITOS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS EN RELACIÓN A LOS CRÉDITOS GENÉRICOS

CREDITOS				
CARRERA	TOTALES	GENERICOS	C. BASICAS Y MATEMATICAS	MATEMATICAS
INGENIERIA EN SISTEMAS COMPUTACIONALES	440	340	110 32.35%	66 19.42%
INGENIERIA INDUSTRIAL	430	322	108 33.54	64 19.87
INGENIERIA ELECTRICA	440	326	100 30.67	56 17.17
INGENIERIA CIVIL	440	340	96 28.23	56 16.47
INGENIERIA QUIMICA	408	308	120 39.00	50 16.23
INGENIERIA BIOQUIMICA	440	334	176 52.70	50 14.97
INGENIERIA ELECTRONICA	438	336	102 30.35	48 14.28
INGENIERIA MECANICA	440	340	114 33.50	56 16.47
* LICENCIATURA EN INFORMATICA	440	324	146 45.06	42 12.96
* ARQUITECTURA	440	342	58 16.96	24 7.00



con la realidad educativa institucional, así como, las relaciones que se establecen dentro del mapa curricular de cada una de las carreras que se imparten dentro del plantel, entre otros aspectos importantes.

\* Identificar temas y subtemas prioritarios a desarrollar en las asignaturas atendidas.

**CONCLUSIONES**

La experiencia obtenida al momento, sobre la revisión de los planes y programas de estudio, permite la identificación y apropiación de problemáticas reales que se presentan dentro del quehacer cotidiano del profesor, ya que lo pone en el marco de la reflexión, para la ejecución de acciones concretas que incidan en el mejoramiento y elevación de los niveles académicos institucionales.

Asimismo, permite identificar y comprobar el significado que el área de ciencias básicas y matemáticas tiene dentro de la estructura curricular de las carreras atendidas. También brinda el acceso al conocimiento de los fundamentos en que se sustenta el Programa de Reforma de la Educación Tecnológica, dentro del marco del Proceso de Modernización Educativa; aspecto prioritario para el buen desempeño de la actividad académica.

La revisión y análisis de los planes y programas de estudio del área de ciencias básicas ha hecho posible identificar la repercusión que tiene la enseñanza de las matemáticas en los niveles de educación media superior, puesto que, los alumnos que ingresan al Instituto Tecnológico de Durango deben cursar en los primeros semestres asignaturas del área de probabilidad y estadística, en las que se requiere específicamente que el alumno tenga conocimientos sólidos sobre álgebra, funciones, límites, conjuntos y cálculo diferencial e integral, que permitan optimizar el desarrollo de los programas actuales de estudio.

La tarea realizada al momento deja la motivación y la inquietud de continuar trabajando, con el propósito de que, en lo futuro, el área de ciencias básicas y matemáticas pueda participar en reuniones de seguimiento curricular, que se implementen por parte del propio proceso de Reforma; y también interactuar con diferentes cuerpos académicos de la institución, así como con otras instituciones de nivel superior y medio superior, que permitan una retroalimentación real del trabajo hasta aquí generado.

- Síntesis del trabajo *REVISIÓN Y ANÁLISIS DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL ÁREA DE CIENCIAS BÁSICAS Y MATEMÁTICAS DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍA Y LICENCIATURA QUE ATIENDE EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE DURANGO, CON BASE EN EL PROCESO DE REFORMA DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA SUPERIOR DE 1993*. Realizado por los profesores de la Academia de Matemáticas del ITD: Agustín Cervantes Gómez, Norberto de la Barrera Frayre, Yolanda de la Barrera Frayre, Ma. de Lourdes Gracia favela, Gerardo Mar Padrón y Rosa Edith Rosales Reyes.

**BIBLIOGRAFIA**

ARELLANO RIVAS, Juan Francisco *et al.* *Seminario de actualización profesional II. Análisis de asignaturas del área de ciencias básicas y matemáticas en torno al ITD y la región.* (apuntes). Especialización en docencia. División de posgrado. CIIDET-ITD. Querétaro, México.

CERVANTES GOMEZ, Agustín *et al.* *Revisión de planes y programas de estudio.* (apuntes) Academia de matemáticas. Departamento de ciencias básicas. División de estudios profesionales. Subdirección académica. ITD. Durango, México.

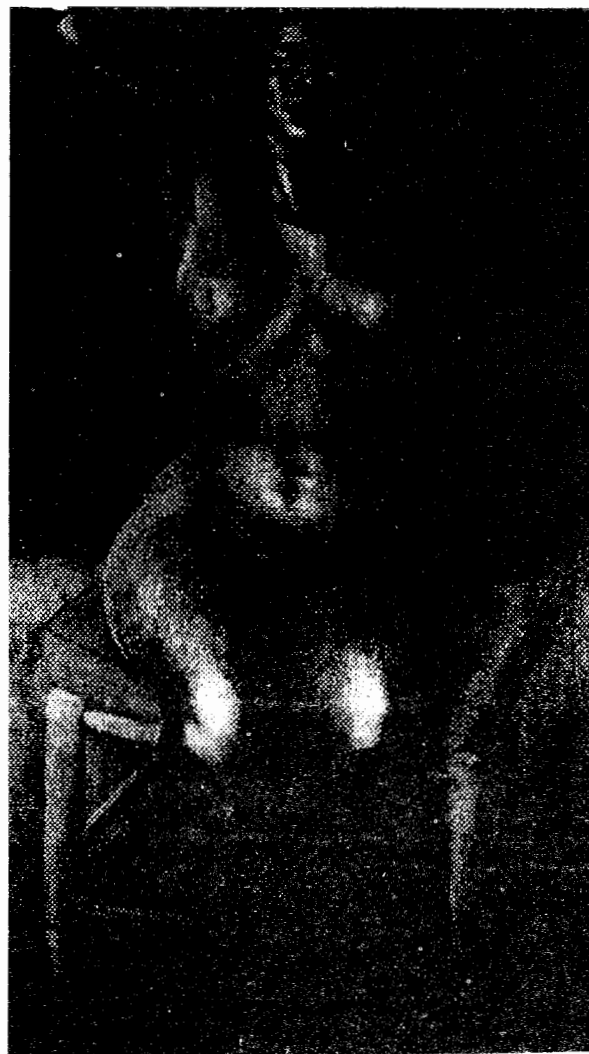
DIAZ BARRIGA, Angei. *Didáctica y curriculum.* México, Ed. Nuevomar, 1990.

GUAJARDO GONZALEZ, Gonzalo (comp.) *et al.* *Desarrollo curricular.* Especialización en docencia. División de posgrado. CIIDET. Querétaro, México.

MARIN MENDEZ, Dora Eiena. *La formación profesional y el curriculum universitario.* México. Ed Diana. 1993.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, SEIT. *Documento cero. Reforma de la educación superior tecnológica.* México. 1993.

----- *Programas desarrollados por unidades de aprendizaje, asignaturas de probabilidad, probabilidad y estadística, estadística, estadística aplicada, estadística I y estadística II.* Reforma de la educación superior tecnológica. México. 1993.



12. Diego Rivera. *Bailarina en reposo.* (1939). Col. Domingo Lavin, México, D.F.

## EL DESNUDO EN EL ARTE

**DESNUDO \*** Las civilizaciones más antiguas intentaron ya representar personajes desnudos, porque el cuerpo humano se ha considerado, desde siempre, como una de las obras maestras de la Creación: hace aproximadamente veinte mil años, los hombres Paleolítico quisieron rendir homenaje a los misterios de la fecundidad, y esculpieron, para ello, estatuillas femeninas en las que acentuaban determinados caracteres morfológicos (*Venus de Lespugue*, *Venus de Willendorf*, etc.). Los egipcios dieron a sus dioses formas humanas más o menos veladas, sometidas a la idealización y a los principios convencionales que regían todo lo que estaba fuera de lo común. Los griegos vieron sólo en el cuerpo humano la apariencia externa; la serie de los *curós* que, desde la época arcaica, se encuentran en la plástica helénica, constituyen un testimonio de esa obstinada voluntad de circunscribir lo real. A partir del clasicismo, la gracia femenina se convirtió en el tema predilecto de los artistas. Antes de alcanzar el desnudo total (*Venus Esquilina*, h. 460 a. de J.C.), los artistas se sentían más inclinados a recubrir las formas con ropaje adherido (*Victoria desatándose la sandalia*), consiguiendo acentuar así la presencia camal. A través de los modelos de los más grandes escultores (Mirón, Fidias, Policeto, Escopas, Lisipo), el hombre parecía querer dictar a la naturaleza las proporciones que él juzgaba ideales. Roida por una sorda y profunda incertidumbre, la época helenística sólo concibió la representación de desnudos masculinos en una especie de instantaneidad inacabada (*Hércules Farnesio*, *Gigantomaquia* de Pérgamo); la representación del desnudo femenino constituía, a su juicio, un himno a una nueva sensualidad (*Venus de Milo*). Entre los romanos, el tema de Venus triunfante inspiró, durante más de cuatro siglos, a los artistas de la pintura al fresco (pinturas del palacete de los Misterios, en Pompeya) y del mosaico. En la India, el desnudo femenino se evocó, desde los primeros siglos, con una plenitud que, en aquella misma época, hubiera sido provocadora en Occidente. En la religión budista existía, en



13. Francisco Zúñiga. Desnudo de adolescente. México.



14. Renoir. Torso de mujer al sol (hacia 1875-1876). Museo del Impresionismo (Jeu de Paume), París.

efecto, una categoría de divinidades inferiores, las *apsaras*, cuyo cuerpo ondulante debía seguir ciertos movimientos rítmicos de la danza, y cuyos senos, pesados pero firmes, pretendían evocar la presencia del *atman*, principio mismo del alma.

El cristianismo perjudicó, durante mucho tiempo, la forma artística del desnudo. Con objeto de marcar distancias con los desnudos paganos, las primeras imágenes de la Crucifixión representaban a Jesús vestido con el paño latino, cuando no con la túnica siña llamada colobio. Durante la época romántica, el desnudo fue muy raro; se dio en algunas representaciones de Adán y Eva expulsados del Paraíso o, por ejemplo, en la muy sensual *Eva pampante* de Autun (1125-1135). La plástica gótica reservó el desnudo para las representaciones de los condenados en los enormes Juicios finales de las catedrales (Bourges), y otro tanto hicieron miniaturistas y fresquistas. El estilo cortesano internacional, cuyo apogeo se sitúa en el s. XV permitió que el desnudo femenino alcanzara una nueva popularidad. Los maestros flamencos (Van Eyck, Van der Weyden, Van der Goes) impusieron un tipo de mujer muy peculiar, de pecho alto y pequeño, vientre redondo y largas piernas, que obsesionó a Lucas Cranach el Viejo (*Ninfa de la fuente*, h. 1537, Besancon; *Juicio de Paris*, 1530, Karlsruhe; *Venus y Amor* 1531, Bruselas). En 1507, Durero pintó dos tablas que representaban a Adán y a Eva (Museo del Prado); se trata de dos grandes y armoniosos desnudos, algo rebuscados, que ponen de manifiesto una viva influencia italiana. Ya antes, Botticelli (*Nacimiento de Venus*, Florencia), Piero di Cosimo (*Simonetta Vespucci*, Chantilly) y Masaccio (*Adán y Eva expulsados del Paraíso*, capilla Brancacci, Santa María del Carmine, Florencia) había dado libre expresión a una imaginación liberada de viejos prejuicios religiosos. Abrieron, así el camino a los grandes maestros del Renacimiento (Giorgione, Tiziano, Miguel Ángel), cuyos desnudos son, ante todo una especie de himno panteísta que exalta la pulsación íntima y cósmica de la carne. Al lado del *Concierto campestre* (Giorgione) y de la *Danae* (Tiziano), la *Eva Prima Pandora*, del francés Jean Cousin, presenta ya esa faceta un tanto ácida y afectada que los manieristas de la Escuela de

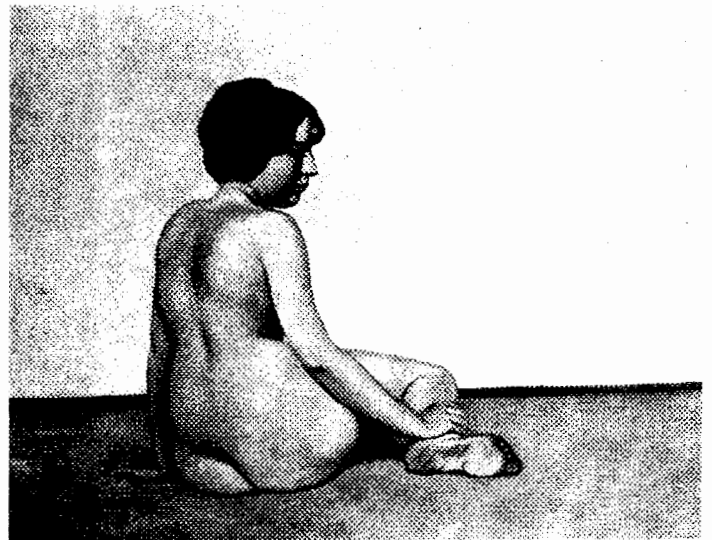
Fontainebleau y algunos otros autores (el Corregio, el Parmesano) había de cultivar con evidente complacencia (*Leda y el cisne*, h. 1530, Berlín). Durante el s. XVII triunfó, sin embargo, la influencia del Tiziano. La obra de Jaques Blanchard (*Cimón sorprendiendo a Ifigenia*, h. 1633, Louvre; *Angélica y Medoro*, Nueva York) ofreció visiones soberbias, apenas menos suntuosas que las de Rubens. Éste, sin duda alguna, uno de los máximos pintores de desnudos femeninos, no tuvo rival cuando se trata de representar el aspecto nacarado de la carne, la elocuente flexibilidad de un cuerpo o la frescura de los tonos sanguíneos (*El Juicio de París*, Museo del Prado; *Las tres gracias*; *Andrómeda*). Su contemporáneo Velázquez prefirió, a la opulencia flamenca, la elegancia de pintor de la corte, para quien el desnudo no dejó de ser algo accidental (*La Venus del espejo*, 1648-1651, Londres). En la obra de Rembrandt (*Lia esperando a Jacob*, 1636, Leningrado), la riqueza de los oros se suma a la plenitud de las formas para suscitar así una atmósfera de intensa voluptuosidad; pero también se representa en ella, con cruel realismo, el ocaso de la carnal belleza de *Betsabé* (1654, Louvre).

En el s. XVIII, los pintores pusieron de moda los desnudos y esbozaron algunas escenas realmente audaces. Ya fueran pintados en interiores, como la *Joven acostada*, de Boucher (Munich), o al aire libre, como *Las bañistas*, de Fragonard (Louvre), los desnudos de aquella época constituyeron siempre indiscretas revelaciones sobre las que se proyectaba una iluminación nacarada, una especie de instantáneas hechas como por azar, para sugerir mejor el aspecto rebuscado, curiosamente prerromántico, de la puesta en escena. Goya pintó *La maja desnuda* (h. 1798-1805, Museo del Prado), cargada de un sensualismo muy poco hispánico, mientras que Ingres encontró, en lo armonioso, un pretexto para dedicarse a turbadores ensayos gráficos o formales (*La gran bañista*, 1808, Louvre; *El baño turco*, 1863, Louvre). tras él, la mayoría de los románticos practicaron este delicado género, entremezclado, en muchas ocasiones, con el orientalismo entonces de moda (*Ester engalanándose*, por Chassériau, Louvre; *La muerte de Sardanápalo*, por Delacroix, Louvre), orientalismo presente también en la obra de Fortuny (*La odalisca*, 1861, Museo de Arte Moderno, Barcelona). Con Courbet, el realismo expresó, a través del desnudo, el aspecto carnal, estrechamente vinculado con las fuerzas ocultas de la naturaleza y con el trabajo sordo que las libera (*Las bañistas*, Montpellier; *Las durmientes*, Petit Palais, París). A partir de Degas, que pintó escenas del aseo íntimo (*Mujer lavándose el cuello*, Louvre, París), y de los impresionistas -muy especialmente Manet, autor de los desnudos que causaron escándalo, *El almuerzo campestre* y *Olimpia*, ambos en el Louvre-, puede afirmarse que no hubo artista que no rindiera homenaje al esplendor de la belleza femenina, aunque, para Cézanne, el desnudo, como, por otra parte, la naturaleza muerta o el paisaje, sólo fuera un medio para expresar las relaciones existentes entre los volúmenes coloreados en el seno de la luz (*Las grandes bañistas*, Filadelfia). A las desnudeces plenas de Renoir, abiertas a las promesas de la vida, se oponían los modelos de Toulouse-Lautrec o de Bonnard, que, en ocasiones, consistían en un cruel mentís.

Para los escultores (Miguel Angel, Canova, Rodin), el desnudo, ya sea masculino o femenino, incluso cuando es la encarnación de algún símbolo (*La Isla de Francia*, de Maillol; *La edad de bronce*, de Rodin), ha de ser, ante todo, plástico. Preocupaciones semejantes expresaron Modigliani, creador de marfileñas desnudeces de elocuentes deformidades, y la mayoría de los pintores de su generación: Matisse, Van

Dongen, etc. Los expresionistas alemanes desarticulaban las desnudeces y expresaron, con gran violencia, las laceraciones de la carne (Emil Nolde, Schmidt-Rottluff, Otto Müller, etc.), mientras que Picasso, con las cinco mujeres desnudas de *Les demoiselles d'Avignon* (1907, Museo de Arte Moderno, Nueva York), afirmó una serie de postulados plásticos que ya nada tienen que ver con la sensualidad ni, en el caso de *Desnudo bajando una escalera*, de Marcel Duchamp (1911, Filadelfia), con la realidad. El desnudo no era ya un desnudo, sino un medio de experimentación, un pretexto, que debía recuperar su verdadera naturaleza en el pincel de los surrealistas, Delvaux, Masson, Magritte, Dalí, Bellmer y Max Ernst encontraron, en el erotismo del desnudo, una forma de expresión totalmente liberada de los tabúes que ellos rechazaban. Las visiones terroríficas de De Kooning (en Estados Unidos) y de Bacon (en Inglaterra) o burlescas de Dubuffet y temerosas de Cremonini, confieren al desnudo moderno una dimensión más intensamente humana, dimensión que se encuentra asimismo en los escultores Henry Moore, Germaine Richier, Giacometti, César (*Desnudo de la Bella de mayo*, 1957), Marino Marini, Ipousteguy, etc. Pero el desarrollo del arte abstracto, que sustituye la forma por la idea, el advenimiento del *pop-art* y su iconografía impersonal, el nuevo realismo y el lugar capital que la tecnología urbana ha alcanzado en el arte contemporáneo han privado al desnudo de su seducción secular. Para un Rosenquist, un Lichtenstein, un Martial Raysse o un Wasselman, ya sólo existe el símbolo -o el signo- femenino en un mundo en mutación. O, tal vez, una imagen, reflejo último de un regocijo milenar de la vista y de los sentidos, que, por otra parte, en las revistas especializadas, es adornada con todos sus artificios o todos sus atractivos: el último refugio del desnudo lo constituyen las revistas como <Play Boy> y los pintores *naïfs*, doble símbolo del <primitivismo> moderno.

\* CABANNE, Pierre. *Hombre, Creación y Arte. Enciclopedia del arte universal*. Volumen 2. Barcelona, Ed. Argos-Vergara (c.1989).



15. Vallotton. *Mujer sentada al borde del agua*. Col. particular. Milán.



16. Fortuny. La odalisca. (1861)  
Museo de Arte Moderno. Barcelona.

## EL DIRECTIVO ESCOLAR DE EXCELENCIA

**Antonio Ramírez Ramírez**

El ascenso a un puesto directivo no solamente es un paso hacia adelante en la carrera académica de un profesor, sino también es una sensación de logro personal y un compromiso con la institución a la cual va a dirigir.

Generalmente la mayoría de los docentes en servicio, al ser promovidos a puestos directivos, carecen de una formación en las áreas de administración, finanzas, relaciones y calidad. Esto es debido principalmente a que se han dedicado a la docencia en los distintos niveles que conforman el sistema educativo nacional.

El directivo escolar del siglo XXI ya no debe manejarse por el sentido común y el "ahí se va". Los estándares de calidad en las instituciones educativas en E U y Canadá son muy altos y, si nuestros dirigentes no están a la altura de estos estándares, propiciarán instituciones de bajo nivel competitivo ante las instituciones escolares de los países del norte de América.

Es importante destacar que la labor del *Management* educativo es complicado, exigente y muy peculiar. Los directivos no desarrollan "trabajo", lo que hacen es realizar

para la institución que dirigen (preescolar, primaria, secundaria, normal, universidad, zona o sector escolar) cinco funciones básicas:

1. planificar,
2. organizar,
3. dotar de personal,
4. dirigir,
5. controlar.

Y tres roles gerenciales:

1. interpersonales,
2. informativos y
3. decisorios.

A un ejecutivo escolar se le juzga por los resultados obtenidos en su desempeño durante el año escolar.

Los profesores de grupo en el nivel básico y los docentes de instituciones superiores realizan actividades con sus manos y su mente en la dinámica de su labor docente. En cambio, el directivo dirige el trabajo en lugar de hacer el trabajo él mismo, su función esencial es cumplir los objetivos globales de la institución escolar que dirige. ¿Cómo se llama en administración esta labor de los directivos escolares? Lester R. Bittel, (1993) lo define como: "*Management* es el proceso en virtud del cual se obtiene, despliega o utiliza una variedad de recursos esenciales en pro de los objetivos de la organización".



El directivo escolar dirige las actividades de los docentes dentro de la institución escolar, pero esto es sólo una parte de sus obligaciones. Otra actividad fundamental es la de ser responsable único del trabajo de los profesores y auxiliares de la educación. Si un profesor no llega puntual, no prepara sus clases y en general falta a sus deberes profesionales, si el directivo escolar solapa estas actitudes poco profesionales es copartícipe de estas acciones.

En varias instituciones escolares es común que los directivos sientan envidia y recelo de los profesores que tienen grados académicos más altos que ellos, y en lugar de aprovechar el trabajo y la preparación de sus docentes para beneficio de la institución que dirigen, buscan la manera de opacarlos o de eliminarlos de la institución. Esto se debe en gran parte a que el directivo escolar desconoce sus funciones y su papel dentro de la empresa educativa que tiene a su cargo.

Por lo tanto es necesario detallar las funciones básicas del directivo escolar. En primer lugar, un directivo planifica, es decir, establece un objetivo global que incluye todas las acciones de los docentes y auxiliares de docencia (conserjes, secretarías, veladores, etcétera). Además, diseña los programas de acción y los tiempos necesarios que contribuyan a la consecución de los objetivos de la escuela.

Organizar es otra función del directivo escolar, quien es responsable de indicar las tareas y deberes que tienen los docentes, para que en conjunto se alcancen las metas y objetivos señalados en el plan global institucional. Es necesario que también establezca las relaciones que existen entre los distintos niveles y puestos de trabajo, verbigracia, quién va a dirigir la coordinación de investigación, de docencia, etcétera.

Dotar de personal (Staffing) es una función consecuente de la anterior, si ya se decidió quién debe hacer qué, ahora lo que se requiere es nombrar a las personas adecuadas para el puesto. Es responsabilidad del director de un plantel educativo (nivel básico o superior) asignar responsabilidades a sus auxiliares, con base en la preparación y profesionalismo, debido a lo cual el directivo necesita conocer perfectamente sus debilidades y fortalezas.

Cuando el directivo ha cumplido con las tres funciones anteriores, se hace necesario poner en marcha la empresa educativa. En esta etapa, el directivo ordena e instruye al personal, en la realización de sus labores. Para llevar a cabo esta función, el directivo escolar tiene que poseer habilidad para comunicar y motivar a su personal, y sobre todo, debe ser líder. El líder se hace, cuando el dirigente:

- está dispuesto a aprender,
- es ético,
- está disponible siempre al servicio de su gente,
- es decidido,
- es enérgico,
- es confiable,
- es sensato,
- es modesto,
- es apasionado y
- es agradable.

Una vez que el trabajo de la institución escolar está funcionando, se hace necesario que los planes y programas escolares se estén llevando a cabo perfectamente por los profesores. Asimismo, que todo esté funcionando bien, de

acuerdo al plan global, y tomar las medidas correctivas necesarias en el caso que se requiera. Esta función de *management* se denomina de control.

Otros aspectos importantes del directivo escolar de excelencia son los roles gerenciales que él tiene que realizar.

Cuando el director representa a la institución en actos públicos, constituye la máxima representación y esencia de la institución, el directivo está llevando a cabo el rol llamado interpersonal. En su papel informativo, el dirigente es el principal depositario de información procedente de instancias educativas superiores y a la vez el difusor oficial de las mismas.

Uno de los roles más trascendentales que el directivo debe ejercer es el papel ejecutorio, él decide cómo y cuándo deben hacerse las cosas. Evidentemente, estas decisiones deben ser racionales y no viscerales, porque las consecuencias de decisiones equivocadas dañan la credibilidad de la institución que representa ante la sociedad a la que sirve, así como la confianza de sus subordinados.

Para poder llevar a cabo correctamente estas cinco funciones y estos tres roles gerenciales, el directivo requiere adquirir, desarrollar y ejecutar, tres aptitudes gerenciales prioritarias: las intelectuales, de relaciones humanas y las aptitudes técnicas.

Cuando el directivo escolar enfrenta problemas de gran complejidad en la gestión escolar, pone en acción sus actitudes intelectuales, su capacidad de análisis, de síntesis, y la interpretación y solución de problemas. El trato amable y atento, el don de gente, el respeto por las ideas de los que no piensan como él, son aptitudes llamadas de relaciones humanas. Los conocimientos pedagógicos, filosóficos, psicológicos y todos los relacionados con el desempeño académico son las aptitudes llamadas técnicas.



17. Pierre Auguste Renoir. Baignista sentada. Art Institute, Chicago.

Lester R. (1993) afirma que "La efectividad de los directivos de una empresa se juzga por los resultados obtenidos para la organización mediante la utilización de los recursos disponibles". De acuerdo a la anterior afirmación, la mayoría de los directivos, de jardines de niños y escuelas primarias de zonas rurales y marginadas, son unos administradores geniales, porque inician su labor directiva sin recursos materiales y al fin del año escolar terminan con números negros y un *stock* de recursos materiales para el siguiente año.

Los aspectos mencionados son básicos para llevar a cabo una adecuada gestión escolar, pero, si se quiere llegar a la excelencia directiva, es necesario trascender en su labor directiva. Esto se logra enfocando sus acciones al servicio de los demás.

Según Franci: "Solamente en la medida en que nos preocupe lo que pasa allá afuera, en el mundo y las cosas, y no de nosotros mismos o de nuestras necesidades, solamente en la medida en que realizamos una misión, cumplimos un deber, llenos un sentido o realizamos un valor, en esa medida nos realizamos." Por lo tanto el éxito de un directivo está en función del servicio que brinda a los demás.

Dirigir un centro escolar, no es simplemente mandar, también se debe educar a los subordinados (docentes, intendentes, secretarías, etc.), para que colaboren eficazmente en la identificación de las metas, y despertar en ellos el sentimiento de pertenencia y respeto a la institución donde trabajan.

El directivo de excelencia no debe olvidar que para enseñar, primero hay que aprender, y para saber mandar hay que saber colaborar, obedecer y respetar. Por lo tanto, el dirigente tiene que poseer una condición *sine qua non*, que es la dimensión ética. Esta dimensión es un proceso de formación personal constante. Los directivos escolares, que pierden o trastocan la dimensión ética, y se dejan influir por opciones oportunistas, corrupción y actitudes desleales a la institución, se convierten en entes egocéntricos con intereses particulares, en una clase de tiranos frustrados, que impiden el crecimiento de las personas que colaboran de buena fe en el engrandecimiento de la institución.

Toda institución educativa (preescolar, primaria, secundaria, normal, técnica o universitaria) representa, *per se*, la cumbre de los valores de una sociedad. Son instituciones nobles y trascendentes; trascienden en virtud de la formación de estudiantes y el digno ejercicio de profesionistas.

La motivación de un directivo escolar requiere ser trascendente, según Pérez López (1985): "A poco que pensemos en ellos, veremos que la acción de una persona tiene (...) consecuencias que constituyen una poderosa fuente de motivación (...) Son consecuencias externas que se buscan por motivos internos (...) La motivación hacia una acción por las consecuencias por el valor que esa acción tiene para satisfacer las necesidades de otra persona."

Esta afirmación es valiosa, debido a que las decisiones que toma un directivo (jefe de sector, supervisor, directivo escolar) pueden dañar o herir los sentimientos de sus subordinados, y pueden crear en estos resentimiento y frustración, los que al paso del tiempo pueden ser de consecuencias fatales. Es indudable que las decisiones del directivo se sustentan en el raciocinio y en el conocimiento

de las fortalezas y debilidades de sus subordinados, con el fin de darle a cada quien lo que merece y tener en los puestos al personal adecuado.

Un dirigente escolar, que tiene conciencia de los efectos de sus acciones, estará en mejores condiciones de interaccionar en una organización, sin provocar en su institución, zona o sector escolar, comportamientos defensivos o bloqueantes de confianza ente las personas que liderea. Esto permite que los subordinados adquieran el compromiso hacia los objetivos de la institución educativa y una confianza en el líder escolar.

Esta toma de conciencia de las acciones que el directivo realiza, permite a las personas sentirse como tales, y propicia entre las mismas el establecimiento de relaciones afectivas entre el dirigente y el personal. Cuando el directivo escolar logra estructurar su labor de gestión con base en los conceptos mencionados anteriormente, el directivo será capaz de "hacer hacer" y por lo tanto, alcanza la categoría de ejecutivo. Ser ejecutivo representa en la jerarquía administrativa la cúspide del *management*.

Ser ejecutivo implica la capacidad de descubrir y utilizar las capacidades y habilidades de las personas. Esto requiere comunicación con el personal a nivel bilateral (motivos internos y externos de las personas). Un ejecutivo escolar se caracteriza por las siguientes acciones que norman su gestión educativa:

1. Propicia en los subordinados la motivación trascendente.
2. Enseña a su personal el valor real de las acciones y sus consecuencias en las demás personas.
3. Ser un ejemplo.

Si el ejecutivo educativo maneja adecuadamente el poder, irá ganando autoridad, y esa autoridad estará en función de la confianza que depositen los subordinados en las intenciones y habilidades de su líder. El uso no adecuado del poder por parte del directivo destruye la confianza de las personas en las habilidades y en las intenciones del directivo.

Un dirigente escolar de excelencia es la resultante de sus habilidades en cada una de las dimensiones y su relación entre ellas. Las dimensiones en que se desarrollan las habilidades del directivo son: la estratégica, formal, y la psicosocial ejecutiva. Ambas adquieren sentido en la dimensión institucional-moral. Sólo los dirigentes que se desarrollan en esta dimensión, prevén a largo plazo la continuidad de las políticas de excelencia y dotan a las instituciones de una mística y de un sentido de servicio que trasciende.

Este sello que imprimen a las instituciones se consolida en un código de valores y comportamientos. Sus seguidores mantendrán para beneficio de la sociedad y prestigio de la escuela, ya sea rural, urbana, o de cualquier nivel educativo.

Directivos escolares existen, pero nuestro país requiere ejecutivos escolares que coadyuven a la transformación de la educación, para beneficio de la sociedad mexicana. Lo más importante de ser ejecutivo, es que se llega a ser a través de un proceso que parte de la decisión de cada dirigente escolar. Si éste quiere trascender, sólo queda un camino: el de la excelencia en la gestión escolar. JL

# LA COMUNICACION NO VERBAL EL COMPORTAMIENTO ESPACIAL Y EL RACISMO

Jesús Hernández Palacios \*

La guerra de Bosnia Hersegovina en Yugoslavia, así como la muerte de turcos en Alemania, ponen al descubierto un fenómeno social que se suponía había superado el hombre civilizado: la xenofobia o racismo (odio racista).

Se suponía que el hombre arribaría al siglo XXI sin la presencia de la guerra, religión y el racismo. ¡falsa ilusión!, que no sólo hace fracasar los pronósticos, sino que pone en riesgo la paz y la justicia social internacional.

Por ello, la frase: "El lobo del hombre es el hombre mismo" se muestra no sólo como una sentencia más, sino como un anatema a la correspondencia de las relaciones humanas, y como un problema antropológico que merece ser estudiado con mayor profundidad.

En este breve ensayo la meta es sencilla: dar paso a la imaginación y la especulación (sobre el racismo como un fenómeno en el campo de la psicología social), es decir, la intención es buscar y cavilar orientaciones y pistas que pudieran intervenir en el desarrollo de este fenómeno; se intenta buscar nuevas rutas a través de temas como la comunicación no verbal, la identidad y la percepción social. Con estos sencillos fines, se espera al final aunque sea una pequeña idea sobre el objeto de estudio. Si logramos generar inquietudes e interés sobre el tema, será una fortuna.

## 1. UNA HISTORIA FICTICIA

Hans Magnus Enzensberger 1993 (1) construye una historia para explicar la relación entre la identidad y la xenofobia: "Dos pasajeros en un compartimiento de tren. Ambos no saben nada de sus antecedentes, procedencia y destino. Se instalan cómodamente acaparando mesitas, colgadores, portaequipajes, esparcen sus objetos en los asientos vacíos. Poco después entran dos nuevos pasajeros, y los dos primeros no les dan la bienvenida. Dan claras muestras de disgusto antes de decidirse a recoger sus cosas, a compartir el espacio y a recluirse en sus asientos. Aún sin conocerse los pasajeros muestran una sorprendente solidaridad mutua, actúan como grupo, ¡aún sin conocerse!, frente a los recién llegados que invaden su territorio. A cualquier nuevo huésped lo consideran intruso. Los recién llegados acaban siendo tolerados, pero siguen siendo estigmatizados por los primeros"...

Con esta narración hipotética el autor desea establecer que la actitud inicial de los pasajeros es similar a la de un aborigen que reivindica la totalidad de espacio o territorio disponible. En esta historia no se llega a la sangre, ¿por qué? El control de su instinto territorial posiblemente esté regulado por el miedo a las sanciones del código disciplinario institucional y de ciertas normas implícitas, como las de cortesía.

Con este inocente ejemplo se trata de indicar que la relación humana, como un hecho comunicativo, no sólo está permeada por el mensaje verbal, sino por las actitudes y la



18. Jerónimo Antonio Gil. México.

diferencia de roles orientada por normas y valores culturales, de carácter personal e institucional.

La gracia de esta historia reside en el conflicto territorial, que en opinión de Hediger "el término territorio indica un área que su propietario defiende y personaliza; como sucedió en la historia, también el espacio personal indica una zona que circunda inmediatamente al individuo y que es vista como una proyección del yo" (1955) (2). Por lo tanto, es un hecho (aunque no exista una teoría) que existan relaciones complejas de correspondencia entre el hombre y el territorio físico. Esta correspondencia ha sido estudiada por etólogos y zoólogos bajo estudios comparativos de animales en correspondencia con sus relaciones con el espacio. De tal manera que las investigaciones empíricas parecen indicar que el comportamiento territorial o espacial está condicionado por formas, normas y valores culturales, que rebasan la relación animal y su territorio por razones de sobrevivencia.

Desde el punto de vista del comportamiento comunicativo, las relaciones humanas e interacciones de la vida ordinaria están sustentadas en elementos tanto verbales como no verbales, tal es el caso del comportamiento social. Con esta afirmación entendemos la historia aquí referida, así como la leyenda de Caín y Abel, bajo el nombre de xenofobia.

Pero, ¿son los mismos fenómenos?, y si lo son ¿qué elementos culturales evolutivos ha incorporado la xenofobia en su proceso, de acuerdo a estas dos historias.

Los estudios llevados a cabo contribuyen a que se comprenda el porqué de la posesión de espacio. Según Altman (1974)(3) "El concepto *privacy* sintetiza el comportamiento territorial, tiene un valor instrumental que supera los motivos de sobrevivencia y pretende alcanzar una autonomía personal mediante el control de un espacio." En el mismo sentido Goffman (1971)(4) se pronuncia al señalar que "La configuración espacial de los comportamientos mismos tiende a definirse de una manera detallada y precisa siguiendo reglas características". De esa manera estos autores establecen aspectos particulares del

comportamiento y con ello el yo o identidad (lo que sienten ser) de las personas.

## 2. UN AGREGADO A LA HISTORIA

El propio Enzensberger agrega: "Supóngase que llegan otros dos pasajeros, entonces el *status* de los segundos varía, hasta ahora eran intrusos, forasteros del territorio, pero resulta que hacen eco de los dos primeros y someten al mismo rito a los terceros"...

Con este agregado se plantea una notable carga de comunicación empática entre los primeros y segundos, pero no para con los terceros, quienes, como ya se dijo, son sometidos al rechazo, dando inicio la misma ceremonia de iniciación, sorprendente es el rápido olvido con el que cada cual oculta y niega su propia procedencia, su identidad. En este instante, los segundos son ya aborígenes y forman con los primeros parte de un clan, los sedentarios. Y los terceros, aunque excluidos, también son parte del juego, pues son el bastidor, o marco donde se recortan estas relaciones jerárquicas.

Entonces, con este comentario desde el enfoque de la psicología social, tajfel (1984) (5) indica que: "La asignación que los sujetos hacen de otros sujetos (percepción social) (acto de cognición) está fuertemente influenciada por el modo de validación que impone el consenso social y el sistema de valores".

Por lo que, suponemos en este texto que en la comunicación verbal y no verbal, como procesos de la construcción de seres sociales está presente la intersubjetividad (espacio simbólico compartido) que permite la comprensión y relación con el otro. Así como de la alteridad (como ese acto también simbólico) que permite la distinción con el otro. Identidad propia y ajena.

## 3. EL COMENTARIO FINAL


Por lo anterior, es probable que la xenofobia sea un proceso incompleto de identidad cultural, sobre todo a nivel de

pertenencia a un colectivo, que circunscribe a un conjunto de situaciones territoriales que no facilitan a ciertos sectores la comprensión de los "otros".

La modernidad cultural no sólo es algo simbólico, sino además, tiene su *alma mater* en el espacio material que puede ser llamado situación o texto, con clara correspondencia a un contexto económico, social y político.

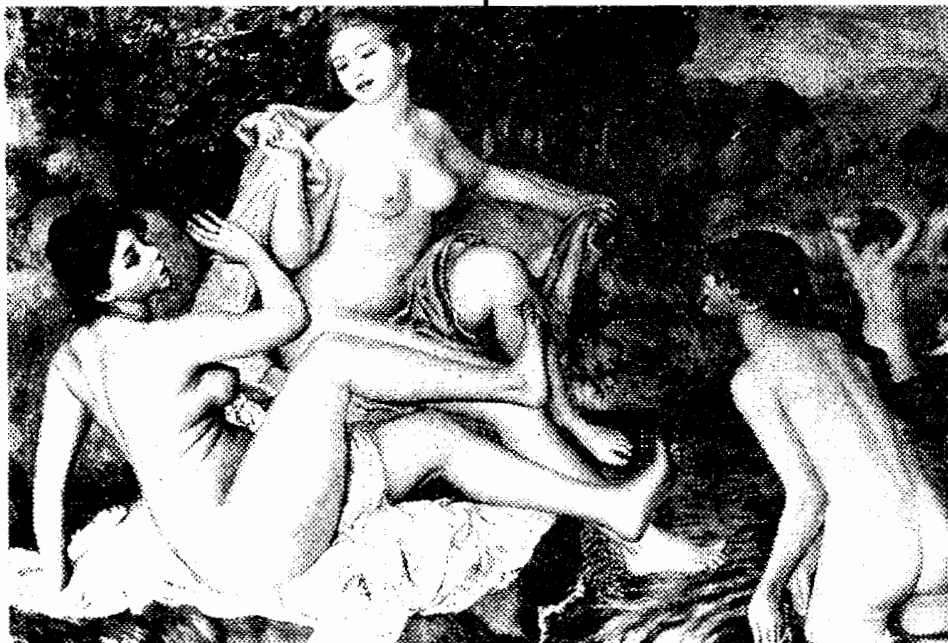
Y si nos colocamos en el contexto cultural del total histórico llegamos a la conclusión de que se caracteriza por una crisis de identidad y de contraculturas que se recortan en escenarios físicos, no como un capricho social, sino como una franca disolución de las expectativas de bienestar material, que se muestran en una incapacidad a la comprensión de otro. Es decir, el yo propio.

¿Será posible mitigar o combatir la xenofobia?  
o, ¿esta hará pasto y blanco de su violencia a la sociedad?

Por lo pronto, este escrito sólo pretende la reflexión sobre el racismo o xenofobia, como algo cuestionable de la sociedad moderna. 

\* Asesor académico en las LEPEPMI 90, Unidad 101 de la Universidad Pedagógica Nacional.

1. Enzensberger H. M. "Identidad y xenofobia" en *La Jornada Semanal*. México, enero 1994: pp. 14 y 15.
2. En Ricci Bitti. *La comunicación como proceso social*. México, Ed. Grijalbo (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes), 1990, p.158.
3. *Ibid.* p. 139.
4. *Id.*
5. Tajfel H. "La categorización social". En Moscovici S. *Psicología Social I*. Barcelona, Ed. Paidós, 1986.



19. Renoir. Las bañistas. Entre 1883-1886.  
Carroll S.-Tyson Collection, Museum of art, Filadelfia.