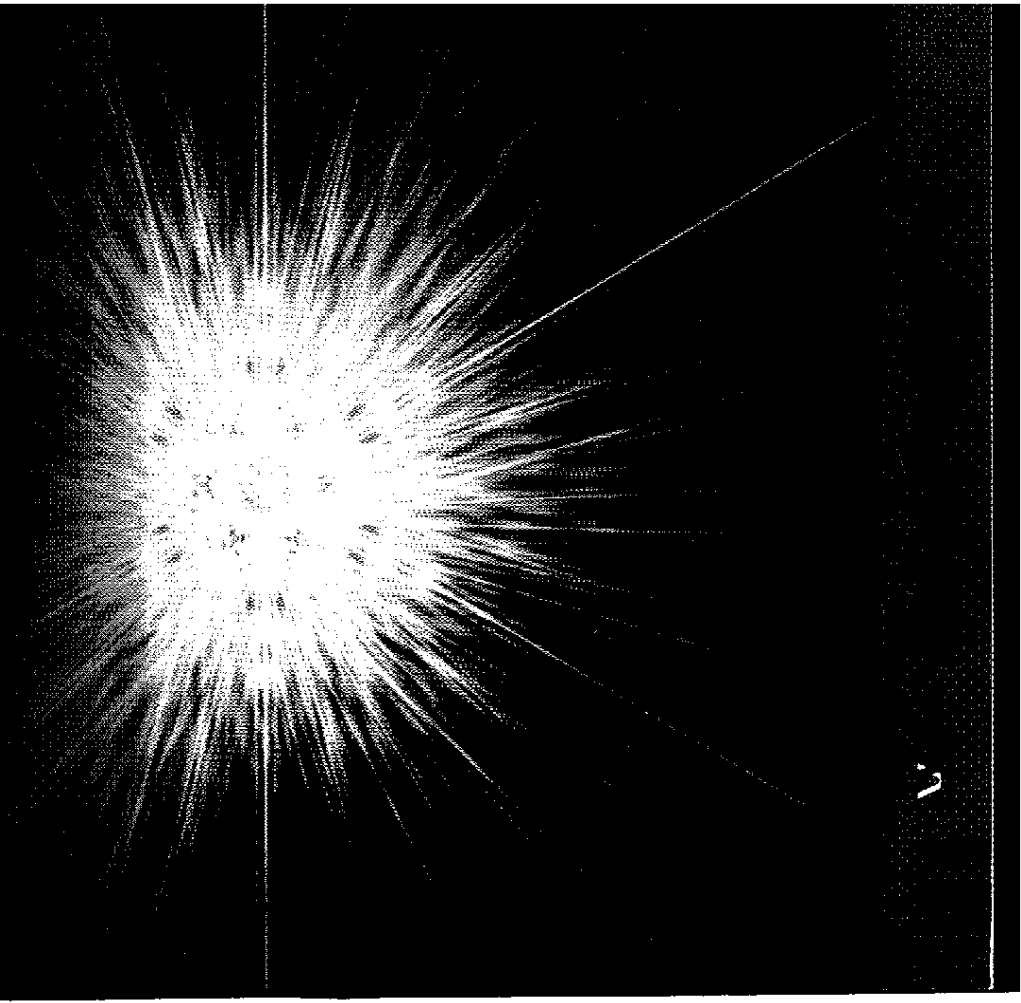


# COMUNICACIÓN Y CULTURA

RODRIGO GÓMEZ GARCÍA Y ANDRÉ DORCÉ RAMOS  
EDITORES



Dr. Enrique A. Fernández Fassnacht  
*Rector General*

Mtra. Iris E. Santacruz Fabila  
*Secretaria General*

**Unidad Cuajimalpa**

Dr. Arturo Rojo Dominguez  
*Rector*

Mtro. Gerardo Quiroz Vieyra  
*Secretario de la Unidad*

**División de Ciencias de la Comunicación y Diseño**

Dr. Christian Lemaitre León  
*Director de la División*

Mtra. Elena Segurajuregui Álvarez  
*Secretaria Académica de la División*

Dr. Eduardo Peñalosa Castro  
*Jefe del Departamento de Ciencias de la Comunicación*

# COMUNICACIÓN Y CULTURA

Problemas comunes en el contexto  
de la digitalización

RODRIGO GÓMEZ GARCÍA Y ANDRÉ DORCÉ RAMOS  
*Editores*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
MÉXICO, 2012

## Índice

Notas de los editores <i>Rodrigo Gómez García y André Dorcé Ramos</i> . . . . .	13
Apuntes sobre la organización de la actividad científica en el Departamento de Ciencias de la Comunicación. Un enfoque morfo-genético <i>Gustavo Rojas Bravo</i> . . . . .	15
Resumen, 15; Introducción, 16; El concepto de morfo-génesis para entender una universidad de nueva creación, 17; El modelo del ciclo morfo-genético, 20; Las condiciones iniciales, 24; El programa de investigación, 27; La interacción social: la construcción de comunidades académicas, 34; Referencias bibliográficas, 42	
Comunicación educativa: reconocimiento del campo de estudio <i>Caridad García Hernández, Margarita Espinosa Meneses, Eduardo Peñalosa Castro</i> . . . . .	45
Resumen, 45 La interacción: elemento fundamental en el campo de la educación comunicativa, 48; Las representaciones sociales en un contexto cultural de la comunicación educativa, 52; La comunicación educativa como proceso cultural, 54; Fuentes consultadas, 58	
Reflexiones en torno a la determinación del campo de la comunicación organizacional <i>Rafael Avila González</i> . . . . .	59
Resumen, 59; 1. De la pregunta, 60; 2. Del problema, 67; 3. De los indicios, 79; 4. De la conjetura, 94; Comentario final, 96; Referencias bibliográficas, 102	

*Comunicación y cultura.*  
*Problemas comunes en el contexto de la digitalización*

Primera edición: diciembre de 2012  
© 2012. Rodrigo Gómez García  
D. R. © 2012. MEXICO: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD CUAJIMAPA

ISBN: 978-607-477-823-6

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Impreso y hecho en México

Crisis globales, tecnologías de la comunicación y democracia. Una reflexión desde la comunicación política <i>Felipe Victoriano Serrano</i> . . . . .	103
Resumen, 103; Introducción, 104; Tecnologías de la comunicación y política, 107; Tecnologías de la crisis y democracia, 112; Tecnología de la comunicación y democracia en México, 118; Bibliografía, 126	
<b>Políticas públicas culturales para la Ciudad de México. Retos y propuestas para una ciudad que impulse el trabajo creativo, garantice la diversidad cultural y la pluralidad democrática</b> <i>Rodrigo Gómez García</i> . . . . .	129
Resumen, 129; Políticas culturales y políticas de comunicación, 130; Políticas culturales en México. Entre el paternalismo y la falta de armonización, 134; Las políticas de industrias culturales en México, 144; La ciudad creativa y el fomento a los <i>clusters</i> culturales: audiovisuales, editoriales y artesanales, 149; Consideraciones finales, 152; Bibliografía, 153	
<b>La convergencia intermedial vista desde el ámbito de lo televisivo</b> <i>André Dorcé Ramos</i> . . . . .	155
Resumen, 155; De la caja idiota a la televisión inteligente, 163; Bibliografía, 184	
<b>Espacio y tiempo en la imagen cinematográfica digital</b> <i>Vicente Castellanos Cerda</i> . . . . .	189
Resumen, 189; Planteamiento, 189; Antecedentes, 192; Bibliografía, 211	
<b>Imagen en conflicto: representaciones sociales y públicas de la primera fotografía mexicana</b> <i>Alejandra Osorio Olave</i> . . . . .	213
1. 1839: El daguerrotipo como un golpe a la representación moderna, 215; 2. El daguerrotipo latinoamericano	

como signo de la individualidad y la distinción, 217; Reflexiones finales, 230 Bibliografía, 231	
<b>Dos ejercicios de Hermenéutica</b> <i>Marco Antonio Millan Campuzano</i> . . . . .	233
Introducción: el fin de la interpretación, 233; 1er ejercicio: Lorna Simpson y el otro espacio visual, 238; Bibliografía, 251	

<b>Grafos representacionales: herramienta para la transmisión visual del conocimiento científico y su aplicabilidad a la comunicación en torno a la sustentabilidad</b> <i>Diego Méndez Granados</i> . . . . .	253
Resumen, 253; Introducción, 254; 1. Desarrollo sustentable, concepto de ecosistema e iconografía compartida, 261; 2. Investigaciones en torno a la inferencia visual, 264; 3. Apuntes básicos de la matemática conceptual de Lawvere y Schanuel, 268; 4. Grafos representacionales, 271 5. Conclusión, 279; Referencias, 281	

## Comunicación educativa: reconocimiento del campo de estudio

CARIDAD GARCÍA HERNÁNDEZ  
MARGARITA ESPINOSA MENESES  
EDUARDO PEÑALOSA CASTRO

### RESUMEN

En este trabajo se describe la interrelación de las áreas de comunicación y educación, que se interesa en aspectos como la influencia de los medios, el diálogo o los procesos de recepción para el pensamiento crítico, y su aplicación a los procesos educativos. La integración de los campos de la comunicación y la educación conduce a la emergencia de un campo interdiscursivo, que amalgama planteamientos teóricos respecto al intercambio simbólico al servicio de la construcción de conocimiento, tanto en entornos educativos formales como informales. Se describen dos fenómenos que son objetos de investigación relevantes en la intersección de los campos de la comunicación y la educación: la interactividad y las representaciones sociales. Se discute acerca de la conceptualización de la comunicación educativa como un conjunto de procesos culturales orientados a la organización social del sentido.

**Palabras clave:** *comunicación educativa, interacción, representación, educación formal, educación informal*

La comunicación y la educación como espacios teóricos y de estudios de campo tienen una larga historia compartida de preocupaciones y objetos de investigación. Desde la invención de la imprenta, el correo y la mensajería, la incorporación de la radio y la televisión, el lanzamiento de satélites hasta el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la po-

sibilidad de digitalización de información, ha estado presente la comunicación de procesos educativos y ha transformado en ambos territorios.

En términos comunicativos, los diferentes medios han organizado y diseñado nuevas formas de transmisión de la información. Su presentación y estructura ha tenido que planearse de acuerdo con su objetivo didáctico. Asimismo, ha considerado el estudio de los receptores y el proceso de recepción como elementos básicos para la formación de pensamiento crítico (Crovi, 2007).

En cuanto al terreno de la educación, los especialistas en estos temas se han visto obligados a rediseñar sus esquemas de instrucción de acuerdo con las características de cada medio de comunicación, ya sea impreso, electrónico, satelital o digital, pues la forma de enseñar y el desarrollo del aprendizaje es distinto en cada ambiente.

Sin embargo, durante muchos años cada campo se desarrolló en forma independiente, sin tomar en cuenta la existencia del otro y sin reconocer las posibles aportaciones mutuas. La complejidad de la tecnología fue factor determinante para que ambos espacios no sólo se tocaran, sino prácticamente se traslaparan uno con el otro atravesados por lo que De Oliveira explica como la "interdiscursividad" y que, de acuerdo con la interpretación de Crovi, se constituye como el elemento que da pie al reconocimiento de áreas y prácticas comunes entre la comunicación y la educación.

Así, desde nuestra perspectiva enseñar significa mostrar, señalar o distinguir algo o a alguien en un proceso de múltiples interacciones que implica tanto enseñanza (del docente) como aprendizaje (de los discentes). Sostenemos, asimismo, que la comunicación constituye una práctica social por medio de la cual se produce intercambio simbólico entre interlocutores que ocupan un lugar social determinado. En ambos casos el eje del proceso se sitúa en el intercambio simbólico (Crovi, 2007, p. 5).

Desde este ángulo la comunicación forma parte implícita de la educación y esto ha sido motivo de un amplio trabajo empírico, pero que consideramos debe profundizar en las raíces conceptuales de lo que concebimos como el campo de la comunicación educativa (CE).

Como punto de partida cabe señalar que la CE, por los diferentes enfoques que la han nutrido, constituye un campo relativamente autónomo, que ha ido construyendo elementos teóricos y metodologías que le dan sustento como una dimensión distinta de la comunicación y la educación como ámbitos interdependientes. Esta conjugación a la que consideramos como un campo de investigación con una estructura propia y con sus reglas específicas, ha puesto en juego dos aspectos. Por un lado, la historia objetivada en la investigación emprendida por instituciones educativas, centros de investigación y, por otro lado, el trabajo de los investigadores interesados en la articulación de la comunicación y la educación. En este contexto, el campo de la CE podría tener un desarrollo tal que permitiera explicar los fenómenos en que se articulan la comunicación y la educación.

Ahora bien, es importante subrayar que el campo educativo es múltiple y variado: se habla de manera general de tres ámbitos en los que surge la educación: el formal, el no formal y el informal.

La educación formal significa aquel proceso institucionalizado que se efectúa en escuelas y centros educativos. Se basa en una serie de interacciones estructuradas que tienen como finalidad el aprendizaje. Los agentes involucrados (docentes y discentes) asumen funciones determinadas y aceptan conscientemente su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de educación es acreditado socialmente por algún tipo de certificado que avala lo aprendido.

La educación no formal incluye actividades estructuradas y planeadas para el aprendizaje, pero que no tienen un carácter

obligatorio, ni existe de por medio una certificación que valide el conocimiento aprendido. Esta clase de educación corre por cuenta de organizaciones cuyo objetivo es apoyar de algún modo la educación formal. Los ejemplos tipo que se dan para ilustrar ese paradigma educativo son: cursos extracurriculares, actividades que se realizan en las diversas comunidades o colonias como representaciones, talleres, pláticas, entre otros.

La educación informal es entendida como un proceso de aprendizaje continuo, cotidiano, no planificado, que se da por la interacción habitual entre los sujetos que comparten espacios de índole familiar, laboral, comunitaria; por tanto, la educación informal resulta un hecho social espontáneo.

Estos tipos de educación no siempre pueden delimitarse fácilmente. Sus fronteras se desdibujan, sobre todo entre la educación no formal y la informal, debido a que comparten rasgos y sus diferencias pueden llegar a ser mínimas. De este modo, las características de una educación estructurada y certificada ayudan a su distinción. Al igual que la caracterización de la forma en que opera el proceso de enseñanza en cada uno de ellos.

Con el fin de estudiar diversos fenómenos que tienen lugar durante los procesos de aprendizaje (tanto en ámbitos formalizados como en áreas informales) se proponen dos conceptos fundamentales que permiten el análisis desde la comunicación en las esferas educativas: interacción y representaciones sociales. Conceptos esenciales que vinculan los ámbitos de la comunicación y el educativo.

#### LA INTERACCIÓN: ELEMENTO FUNDAMENTAL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN COMUNICATIVA

La palabra "interacción" es definida por el *Diccionario de la Lengua Española* como una "Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc.". En el

ámbito educativo, este término ha sido utilizado para aludir a la relación que se establece entre estudiante-contenidos; estudiante-profesor; estudiante-estudiante (Moore 1989); pero también es utilizado por autores como Cabero (2007) para referirse específicamente a una relación entre sujetos, a un tipo de actividad sociocultural situada en un contexto, la cual puede efectuarse presencial o virtualmente.<sup>1</sup> Desde la perspectiva comunicativa, los intercambios de información pueden ser concebidos como interacciones que los sujetos realizan en un contexto determinado.

Como referente, como acción específica, la interacción ha sido abordada a lo largo del tiempo desde múltiples enfoques teóricos provenientes de distintos campos de conocimiento y con diferentes miradas metodológicas. La sociología, la antropología, la psicología y la lingüística son algunos de estos ámbitos que nos interesan para comprender este concepto que tiene implicaciones de acción y orden social.

Entre las teorías sociales que consideran la interacción como elemento central se encuentra la continuación de la escuela de Chicago. Este grupo de investigadores y teóricos provenientes de múltiples campos del conocimiento desarrollaron lo que se conoce como *interaccionismo simbólico*. Independientemente de las críticas que recibieron por el origen empiricista de sus trabajos y la complejidad en la clasificación y categorización conceptual, hubo teóricos que afianzaron dicho enfoque con argumentos que aportaron a los estudios sociales. Tales fueron los casos de John Dewey y George Herbert Mead como los más importantes representantes, sin dejar de lado el origen de esta línea de investiga-

<sup>1</sup> En el ámbito educativo existe imprecisión entre el uso de los términos "interacción" e "interactividad". Aquí, seguimos la diferenciación que algunos autores han realizado sobre estos dos términos: comprendemos la "interacción" como la influencia recíproca entre humanos; en tanto que el término "interactividad" es utilizado para designar "la relación del sujeto que aprende con el contenido de enseñanza" (Ferreira Gravié, 2002).

ción *sociológica* y *sociopsicológica* en 1938 por Herbert Blumer, o los trabajos de Cooley, James y Pierce (Joas, 2009).

Para esta escuela la interacción es, en primera instancia, un concepto que alude al carácter simbólico de la acción social. En la interacción las definiciones de las relaciones son establecidas por el colectivo, son recíprocas y quedan abiertas al reconocimiento y las negociaciones de los miembros de una comunidad. En consecuencia, el significado se deriva del proceso de interacción y no de procesos meramente mentales. El aprendizaje –desde este enfoque– indica que “la preocupación central no reside en el modo en que las personas crean mentalmente los significados y los símbolos, sino en el modo en el que aprenden durante la interacción en general y la socialización en particular” (Ritzer, 2001, p. 241).

Ahora bien, el interaccionismo simbólico entiende el lenguaje como elemento central de la interacción. Las palabras, concebidas como símbolos, tienen un significado y hacen posibles a los demás símbolos. Desde esta mirada las redes de comunicación, por ejemplo, existen porque en ellas prevalece el uso de las palabras y de un lenguaje no necesariamente textual (alfabeto digital); y a través de éstos, lo que ahí ocurre adquiere significado. Las interacciones entre los sujetos que conforman las redes constituyen un complejo ejemplo de los símbolos que el sujeto recrea como respuesta ante una realidad que se le impone. Dewey señala que la acción es la que determina qué estímulos son relevantes dentro de un contexto definido por la propia acción (Joas, 2009).

Parte del trabajo de John Dewey se enfocó al ámbito de la educación, justamente para poner a prueba algunos de sus presupuestos teóricos. Cabe señalar que en el proceso de interpretar y evaluar las consecuencias de la actividad colectiva, la comunicación juega un papel fundamental, pues todos los participantes están motivados para influir y expresar cuáles son las consecuencias de dicha comunicación colectiva en su propia persona.

Por tanto la filosofía política de Dewey no toma como punto de partida un antagonismo entre los individuos y el estado, sino los problemas internos de la acción del grupo. Tanto el estado independiente como el individuo autónomo se constituyen en el público (en cuanto comunidad de comunicación integrada por todos los afectados por las consecuencias de tal acción) fundado en la comunidad de la acción (Joas, 2009, p. 124).

Así es como la acción de la que hablan los interaccionistas simbólicos se manifiesta en el discurso, formas del habla y texto que caracterizan situaciones informales e institucionales que conforman nuestras sociedades. De este modo, el estudio del discurso revela comportamientos de las personas en actos sociales, políticos o culturales en diversos contextos locales, además de los marcos más amplios de la estructura social y la cultura (Van Dijk, 2005).

Desde esta perspectiva, el discurso es acción, por lo que un análisis discursivo apuntará a los distintos niveles estructurales (sintáctico, semántico, estilístico y retórico), así como al estudio del género del texto comunicativo (argumentativo, narrativo, etc.). Igualmente, se reconoce una estructura más abstracta, puesto que el discurso puede estudiarse en términos de los *procesos cognitivos* de su producción y de su comprensión por usuarios del lenguaje, pues los sujetos usan el lenguaje estratégicamente para la acción. Cabe observar entonces la coherencia, el orden de las palabras y el estilo. Esto implica que, en la producción del discurso, los usuarios del lenguaje manifiestan los roles y las identidades que ejercen activamente, puesto que los sujetos ejecutan acciones en diferentes marcos comunicativos, basados en diferentes formas de conocimiento social y cultural, con variados objetivos, propósitos y resultados (Van Dijk, 2005). Del mismo modo, a través del discurso, los hablantes buscan imponer, consciente o inconscientemente, una determinada visión del mundo asumida como real o verdadera. En concreto, el estudio



del discurso revela el orden social y la manera en que los sujetos se representan el mundo. Así, a través de las interacciones entre sujetos se transmite y adquiere cierto tipo de conocimiento; patrones de comportamientos, representaciones sociales, entre otros.

La interacción, entonces, puede ser enfocada como el elemento que permite la construcción social del conocimiento y, en mayor o menor medida, como el rasgo sobre el cual el proceso de comunicación logra completar su ciclo.

#### LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN UN CONTEXTO CULTURAL DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

De acuerdo con Pierre Bourdieu, el soporte de la cultura —o lo que más precisamente ese autor llama *capital cultural*— se manifiesta en dos formas: de manera objetivada (mediante objetos, el cuerpo, la vestimenta, por mencionar algunos casos) y de manera interiorizada, es decir, la cultura que el sujeto ha incorporado a sí mismo, hasta convertirse en elemento indisoluble de su ser.

Sin bien la cultura objetivada es un ámbito importante de la comunicación educativa, puesto que es el vehículo a través del cual se realizan múltiples interacciones de tipo pedagógico y se manifiestan expresiones de los sujetos construidas a lo largo del tiempo, nos interesa destacar ahora la importancia de la forma interiorizada de la cultura, ya que ésta es la que da sentido a la cultura objetivada. Por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo a distancia se conciben por los educadores como elementos fundamentales que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si los estudiantes involucrados en dicho ámbito comparten la creencia de que las TIC no son suficientes para organizar y transmitir el conocimiento, puesto que no las vinculan directamente con la figura de

autoridad intelectual y afectiva del profesor, el uso de las TIC será limitado, sin legitimidad...

Las creencias y los valores son representaciones socialmente compartidas, constituyen un bagaje de conocimiento que los actores sociales interiorizamos en forma selectiva y jerarquizada y que ponemos en acción en nuestro desempeño social de manera espontánea, cuando menos lo imaginamos.

En este marco, resulta importante comprender el concepto de las representaciones sociales (RS) y su vínculo con la comunicación educativa. De acuerdo con Serge Moscovici (1996), las RS son construcciones sociocognitivas diferenciadas del pensamiento ingenuo o de sentido común, y se definen como un "conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado". Este tipo de conocimiento se elabora socialmente con finalidades prácticas y le permite al sujeto formar-se una idea del conjunto social.

Toda realidad es, de ese modo, representada, apropiada y reconstruida por los grupos sociales, e integrada a su sistema de valores de acuerdo con el contexto en el que se ubica. Bourdieu diría que el sujeto la incorpora como una "estructura estructurante", es decir, que a la vez que se hace cuerpo y forma parte de nuestro sistema de valores, tiene la capacidad de reproducir y reproducirse en los otros, de acuerdo con las reglas que predominan en los diferentes campos.

Las RS tienen componentes que nos permiten comprenderlas en el entorno social en términos más amplios, y en la comunicación educativa, en lo concreto. Moscovici e importantes seguidores de su teoría —como Jean-Claude Abric y Denise Jodelet— señalan que las RS tienen un carácter estructurado. Se componen de un núcleo y de una periferia.

El núcleo es el eje fundamental de las RS y se mantiene de manera consistente. La conformación del núcleo se da a lo largo del tiempo, como resultado —diría Bourdieu— de las luchas y tensio-

nes de los actores sociales dentro de un campo social y de la conformación de reglas y capitales culturales específicos de dichos campos. Por lo tanto, se relaciona a condiciones históricas, sociales e ideológicas profundas hasta significar los valores esenciales de un grupo (Giménez, 2010).

Por otra parte, se identifica la periferia constituida por creencias o estereotipos, y cuya función es acoger informaciones nuevas o recientes que de alguna manera protegen y retroalimentan al núcleo central. La periferia depende de contextos más inmediatos y su tendencia es adaptar las experiencias cotidianas a los valores del núcleo central, como una forma de actualización.

En resumen, apreciamos que las rs son un camino fructífero para abordar situaciones comunicativas en la educación formal, no formal e informal cuyos contenidos y estructuras nos permitirán profundizar en formas interiorizadas de la cultura como engranes fundamentales en esta articulación de este campo del conocimiento, y nos permite observar esquemas de percepción, valoración y acción hasta convertirse en *habitus*, es decir, como regularidades relacionadas con entornos educativos socialmente estructurados. Son durables y se manifiestan como principios generadores de prácticas y representaciones más o menos regulares y reguladas, sin que por esto –señala Bourdieu (1990)– estén sujetas a reglas.

#### LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA COMO PROCESO CULTURAL

El análisis de las interacciones y de las representaciones sociales necesariamente alude al contexto en el que se insertan: una concepción simbólica de la cultura. Las interacciones y las representaciones sociales (o *habitus*, si lo homologamos a la perspectiva de Pierre Bourdieu) son procesos objetivados, pero particularmente interiorizados por los individuos y las colectividades que dan cuenta de hechos simbólicos que ocurren en la sociedad, por

lo tanto, en el campo de la comunicación educativa en su conjunto (formal, no formal e informal). De alguna manera, a través de ellos podremos generar interpretaciones sobre la organización social del sentido, particularmente educativo, como significados transmitidos históricamente, encarnados en formas simbólicas y manifiestos en formas de comunicación determinadas.

Las representaciones sociales son referentes necesarios para las interacciones entre los individuos a través de las cuales hay intercambios de experiencias, concepciones y creencias. De acuerdo con Clifford Geertz (1992), los sistemas simbólicos son simultáneamente representaciones socialmente construidas a la vez que orientaciones para la acción. Desde esta perspectiva necesariamente cabe considerar al campo de la comunicación educativa como objeto de investigación multifacético y multidimensional en los estudios sobre la cultura. De acuerdo con los múltiples autores revisados por Gilberto Giménez (2005)<sup>2</sup> y con su propio análisis, el ámbito de la comunicación educativa como campo cultural presenta una triple problemática de la significa-

<sup>2</sup> Gilberto Giménez, del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, actualmente es uno de los estudiosos más reconocidos en el mundo por sus análisis sobre los procesos culturales. En este afán, ha realizado y publicado en diferentes espacios sus reflexiones sobre autores que han clasificado, definido, distinguido y aplicado estudios sobre la cultura. Lo más valioso de sus aportaciones son sus reflexiones sobre la concepción de la cultura en una época como la actual, en las cuales recoge tradiciones como la de la antropología estructuralista que considera la cultura como sistema de reglas; la de la tradición marxista, que la aprecia como ideología y concepción del mundo; la de la demología italiana, de influencia gramsciana, que la aborda como un sistema cognitivo y evaluativo; la de la perspectiva culturalista, donde se percibe como modelo o pauta de comportamiento, o desde la visión del francés Pierre Bourdieu, como esquemas interiorizados de percepción, valoración y acción.

Cabe mencionar sólo algunos con fines de muestra, pues nuestra recomendación, sin duda, es la consulta directa de su obra: Pierre Bourdieu, Clifford Geertz, Eunice R. Durham, Max Weber, Wendy Leeds-Hurwitz, Alberto M. Cirese, Marc Augé, Eliseo Verón, William Sewell...

ción-comunicación que la ubica, por definición, en una problemática de la cultura.

Primero, la comunicación educativa, por ejemplo en su dimensión informal, constituye un elemento indisoluble de la vida social. En sí misma, la comunicación educativa que se transmite de boca en boca en el diario acontecer, en entornos no formales, como pueden ser los pasillos y jardines en una universidad, representa un ingrediente central de la organización social, pues ahí los sujetos construyen significados con base en sus interacciones que, en un momento dado, pueden ser determinantes para su desempeño social.

En este sentido apoyamos la tesis de Giménez cuando hace referencia al "carácter ubicuo y totalizador de la cultura: ésta se encuentra en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva, como decía Gramsci" (Giménez, 2005: 71). De tal forma que en nuestro campo de estudio se verbaliza en el discurso pedagógico, se materializa en las relaciones entre profesores y alumnos, se hace cuerpo y se apropia del espacio, se objetiva en las relaciones institucionales o en los materiales de estudio y en la interactividad de los sujetos...

Segundo, la comunicación educativa, como producción simbólica de sentido, rebasa los límites del símbolo en sí mismo, pues su significación es la que los sujetos hacen de él con el propósito de actuar sobre el mundo y transformarlo de conformidad con sus propios intereses. De acuerdo con Gilberto Giménez (2005: 71) "el símbolo y, por lo tanto, la cultura, no es solamente significado producido para ser descifrado como un 'texto' sino también un instrumento de intervención sobre el mundo y un dispositivo de poder".

Tercero y último, la comunicación educativa como campo ofrece un repertorio de prácticas culturales específicas que la dotan de autonomía y también de una relativa coherencia. Como señala Pierre Bourdieu (1990), los campos, entre ellos el educa-

tivo, manifiestan propiedades comunes a otros como el económico, el político, el social; sin embargo, cabe considerar que también poseen características y dimensiones que les son propias, con una estructura propia. Las prácticas culturales específicas de la educación, como todas las prácticas culturales, giran en torno a ámbitos institucionales poderosos, como la escuela, la universidad, el gobierno, las corporaciones, los medios tecnológicos, entre otros, dedicados a la administración, organización y negociación de sentidos.

Sobre este punto, un ejemplo que de inmediato nos viene a la mente se relaciona con la educación formal y el papel, en este contexto, de las instituciones educativas, los sindicatos, los órganos gubernamentales que "formalizan" la educación a través de programas de estudios, del uso de determinadas tecnologías (software, plataformas educativas), así como otros agentes y agencias que le confieren cierto orden y coherencia al campo, y que estigmatizan todo aquello que quede fuera como minoritario y marginal, y que no por ello deja de jugar un papel importante en la dinámica del campo de la comunicación educativa, según nuestra perspectiva.

En resumen, en palabras de Giménez (2005: 75), la cultura puede entenderse como

el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para la acción) a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

Y es en este marco donde ubicamos los diferentes problemas y escenarios específicos de la comunicación educativa, pues como se ha argumentado, es la concepción simbólica del sentido la que articula, por un lado, los procesos de comunicación posibles entre sujetos, entre sujetos y materiales didácticos, entre sujetos y

medios de comunicación, incluso intrasubjetivamente con los contenidos propiamente educativos y su dotación de sentido para desenvolverse en la vida cotidiana, así como en la formalidad de las instituciones.

## FUENTES CONSULTADAS

- Bourdieu, P. (1990), "Algunas propiedades de los campos". *Sociología y cultura*, México, Conaculta.
- Cabero Almenara, J. (2007), La interacción en el aprendizaje en Red. Uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. Recuperado el 08 del de 01 del 2011, de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca18.pdf>
- Crovi, D. (2007), *Comunicación Educativa y mediaciones tecnológicas*. México: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.
- Dijkt, T., van (2005). *El discurso como interacción social*. Vol. II. Barcelona, Gedisa.
- Ferreira Gravié, R. (s/f), Hacia Nuevos Ambientes de Aprendizaje. Recuperado el 10-04-2011, de [http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/lecturas\\_BB/nuevos\\_ambientes.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/lecturas_BB/nuevos_ambientes.pdf).
- Geertz, C. (1992), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Giménez, G. (ed.) (2010), *La sociología hoy*. Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- \_\_\_\_\_. (2005), *Teoría y análisis de la cultura*, vol. I, México, Conaculta-ICOCULT.
- Joas, H. (2009), "Interaccionismo simbólico", en *La teoría social hoy*, Barcelona, Alianza Editorial.
- Moore, M. G. (1989), "El diseño de procesos de aprendizaje cooperativo en situaciones virtuales", cit. en Francisco Martínez Sánchez (comp.) (2003), *Redes de comunicación en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
- Moscovici, S. (1996), *Psicología de las minorías activas*, España, Morata.
- Rützel, G. (2001), *Teoría sociológica contemporánea*, México, Mc Graw Hill.

## Reflexiones en torno a la determinación del campo de la comunicación organizacional

RAFAEL ÁVILA GONZÁLEZ

Todos los discursos, cualquiera que sea su estatuto, su forma, su valor, y cualquiera que sea el tratamiento que se les imponga, se desarrollarán en el anonimato del murmullo...

MICHEL FOUCAULT, *¿Qué es un autor?*

## RESUMEN

A pesar de su alto grado de estructuración como objeto de discurso, la comunicación organizacional no dispone de los argumentos teóricos que justifiquen su configuración actual como campo epistémico y profesional. Dada esta situación, la teoría se encuentra frente a la extraordinaria oportunidad de contribuir significativamente a la construcción del objeto y, lo que parece más importante, la determinación del campo mismo. Este trabajo propone algunos indicios teóricos para poder discutir las opciones de solución que aparezcan en lo sucesivo, a partir de la exigencia metodológica de explicitar los supuestos que se dan por sentados en toda investigación y que deben permitir, al menos, la deliberación pública y argumentada. Se pronuncia, asimismo, a favor de la producción de modelos teóricos que, no obstante su carácter hipotético, permitan dimensionar los procesos de interacción simbólica como factores estructurantes de la realidad organizativa y, en consecuencia, para que la comunicación organizacional pueda ganar en pertinencia teórica y, eventualmente, profundidad empírica.

**Palabras clave:** comunicación, objeto, campo, lenguaje, comunicación organizacional.