

Para impensar¹ la comunicación mediada desde una perspectiva sociocultural

Raúl Fuentes Navarro²

EN EL YA LEJANO Y AÑORADO 1970, un crítico californiano de cine, Gene Youngblood, en un libro significativamente titulado *Expanded Cinema*, sugirió que nos encontrábamos ya entonces en la *Era Paleocibernética*, “en transición de la era industrial a la era cibernética... combinando el potencial primitivo asociado al Paleolítico y las integridades trascendentales del ‘utopismo práctico’ asociado a la Cibernética” (1970:41).

Youngblood retomaba conceptos de Teilhard de Chardin y, sobre la *litósfera* o dimensión de lo inanimado y la *biósfera*, dimensión de la vida, enfatizaba la *noósfera* o dimensión cultural, de donde extraía la idea de que nuestro entorno o ambiente natural está constituido por el conjunto de mensajes y redes de información de los medios masivos, si bien consideraba anacrónico su contenido:

En este momento de la Era Paleocibernética, los mensajes de la sociedad, tal como se expresan en las redes intermediáticas, han llegado a ser totalmente irrelevantes para las necesidades actuales del organismo. La situación equivale a aquella en que el sistema nervioso del individuo transmitiera información errónea sobre la condición metabólica y homeostática del propio cuerpo (1970).

-
1. El término “impensar” emula la propuesta de Immanuel Wallerstein (1998) con respecto a las ciencias sociales que, a diferencia de la tarea de “repensar”, implica el abandono de ciertas premisas “tradicionales” que se han vuelto obstáculos para pensar los desafíos actuales.
 2. Profesor-investigador del Departamento de Estudios Socioculturales del IRESO y del Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara.

Además, seguía Youngblood, la tecnología ha hecho posible el surgimiento de la *videósfera*, dimensión vital de la sociedad global, regida por la simbiosis de la televisión y la computadora. Esta dimensión ha ido desarrollando un ambiente totalizador en donde el papel del hombre en el control de la naturaleza es radical, y por ende exige redefiniciones de la esencia del individuo y de la sociedad, así como una “nueva conciencia” sobre la comunicación, la expresión y la información.

La propuesta en la que desembocaba el discurso de Youngblood, muy a tono con el ambiente cultural imperante en los años sesenta y setenta en California, el mismo en el que surgió la informática digital (Castells, 1999), suena ahora muy limitada: un cine *sinestésico*, que reflejara una nueva percepción del mundo circundante y de la conciencia sobre él, radicalmente distinta de la “tradición dramática y comercial”, manipuladora, de los medios. Por una parte, la obra de sociólogos como John McHale o Daniel Bell, y sus continuadores y críticos después de los sesenta, y por otra el desbordado crecimiento de las industrias electrónica y cultural transnacionales, sus productos y aplicaciones globales, han superado con creces las desaforadas profecías zen-tecnocráticas de hace casi treinta años. Pero la “conciencia” no parece haber cambiado mucho los usos y abusos de esas industrias postindustriales. La *videósfera* global sigue, en buena medida, atada a la tradición dramática y comercial, manipuladora, de los medios. Los contenidos en poco han cambiado, aunque se hayan transformado los lenguajes, los ritmos, los soportes tecnológicos y la extensión de los públicos de los medios.

Esta referencia bibliográfica ya antigua, que por supuesto citaba extensamente a McLuhan y otros precursores de la mitología actual sobre la “videósfera multimedia”, permite contrastar los ritmos de asimilación del pensamiento teórico o explicativo con los ritmos de asimilación de las prácticas cotidianas. Antes de que se pusiera de moda hablar de la “postmodernidad” como lenguaje o de las redes telemáticas globales como referentes comunes, la cultura audiovisual era ya objeto de preocupaciones y de exageraciones, de esperanzas y de temores, seguramente desmesurados al mismo tiempo que insuficientes para adelantar “el próximo paso”.

Es enormemente significativo que siga vigente la agitación social, y los movimientos efectivos, por censurar la difusión de ciertos contenidos o formas consideradas “inconvenientes”, “políticamente incorrectas”, si no es que “inmorales”, cuando se vehiculan por el *World Wide Web*, y que una de las respuestas radicales en defensa de la libertad de expresión sea la “declaración de independencia del ciberespacio”,³ que entre cosas dice a los gobiernos del mundo que:

3. Transmitida vía Internet, desde Davos, Suiza, por John Perry Barlow, “disidente cognoscitivo”, cofundador de la *Electronic Frontier Foundation*, el 8 de febrero de 1996.

El Ciberespacio consiste en transacciones, relaciones y pensamientos propios. Se formó como una ola en el tejido de nuestras comunicaciones. El nuestro es un mundo que está por todas partes y en ninguna parte, pero no está donde viven los cuerpos. Creamos un mundo al cual todos entramos sin prejuicios o privilegios otorgados por la raza, poder económico, fuerza del ejército o lugar de nacimiento. Creamos un mundo donde alguien, en cualquier parte, expresa sus creencias, no importa qué tan singulares, sin miedo de ser coaccionado en silencio o conformismo [...] Sus cada vez más obsoletas industrias de la información se perpetuarán a sí mismas proponiendo leyes, en USA y en otras partes. Esa demanda posee el mismo lenguaje en todo el mundo. Estas leyes declararán que las ideas son otro producto industrial, no más nobles que una plancha. En nuestro mundo cualquier cosa que la mente humana pueda crear se puede reproducir y distribuir infinitamente a ningún costo. La transmisión global del pensamiento ya no requiere de sus fábricas para lograrlo [...] Crearemos una civilización de la Mente en el ciberespacio. Puede ser que ésta sea más humana y justa que el mundo que los gobiernos han hecho antes (Barlow, 1996).

El anarquismo creativo es intelectualmente fascinante y es enormemente alentador que siga teniendo expresiones tan vigorosas, así sean mitificadoras. Hay batallas libertarias del siglo XIX y aún de antes que todavía no desembocan en la victoria final de ninguno de los contendientes. En referencia al espacio audiovisual estas batallas se siguen dando, en muy diversos frentes, veinticuatro horas al día, y a todo color. Sin duda hay signos de que avanza un poco la tolerancia pluralista, pero también de que la lógica industrial y mercantil en la producción y circulación de la cultura, ahora mundializada, se fortalece.

Cambiando de perspectiva, aunque no de tema, puede reconocerse que, con todas sus disparidades y desequilibrios, el desarrollo industrial de los medios de difusión masiva en América Latina ha sido notable y ha dotado a la región de amplios recursos para el fortalecimiento de las identidades culturales y la participación latinoamericana en la cultura universal. En este desarrollo, con sus peculiaridades regionales, han contribuido los Estados y los empresarios privados, pero sobre todo, de una manera destacada, los creadores, realizadores, técnicos, artistas y otros trabajadores de la comunicación.

A pesar, entonces, de la avasalladora importación de productos audiovisuales estadounidenses, con los referentes culturales implícita y explícitamente contenidos en ellos, que no habría que olvidar que resultan en general mucho más baratos que las producciones locales, algunas de las industrias latinoamericanas del audiovisual han logrado establecerse como productoras de una oferta cultural apropiada y en no

pocas ocasiones de alta calidad, estrechamente relacionada con algunos ingredientes de la identidad cultural latinoamericana. El ejemplo más claramente reconocido en este sentido es el desarrollo del género “telenovela”, su profundo arraigo entre las grandes mayorías latinoamericanas y su importancia como producto cultural de exportación a prácticamente todo el mundo. Sin duda, un buen ejemplo de la fortaleza de la “tradicción dramática y comercial”, manipuladora, de los medios.

Pero en múltiples foros y debates académicos y gubernamentales latinoamericanos se planteó en los años ochenta y noventa la necesidad de reorientar las acciones y las visiones con respecto al espacio audiovisual y a la forma más adecuada de ocuparlo en el contexto de la globalización y de la mundialización de la cultura. Un ejemplo de este discurso, sobre el que en la práctica hay muy pocos signos de avance, es el siguiente:

Durante mucho tiempo los medios fueron el eje de una política audiovisual concebida como mero instrumento de *difusión* de la cultura. Ahora se trata de asumirlos como espacio fundamental de *producción cultural* y de la transformación del campo educativo. Las nuevas políticas audiovisuales deberán ser capaces de hacerse cargo de lo que los medios de comunicación tienen de —y hacen con— la cultura cotidiana de la gente, y de implicar al sistema educativo en la transformación de las relaciones de la escuela con las tecnologías, los lenguajes y los productos audiovisuales (UNESCO, *et al.*, 1991).

Son muchos y muy variados los argumentos y puntos de vista que confluyen en la complejidad de la formulación y el ejercicio de políticas culturales con esas características. Pero es ya indudable que pensar la cultura exige partir de que más que a través de la escuela, la escritura o las bellas artes, las visiones del mundo para la inmensa mayoría de la población mundial se forman y transitan primordialmente en el espacio audiovisual, esa cada vez más compleja interrelación entre “medios” que nos sumerge, literalmente, en un universo de mensajes, imágenes y esquemas tanto de percepción como de expresión, cada vez más totalizante. La rápida expansión de Internet, aún muy minoritariamente accesible pero con un amplio futuro inmediato, no hace sino reforzar esta preocupación.

La preeminencia de la cultura audiovisual por encima de otras instancias, más tradicionales, de la cultura “formal”, tiene una especial significación en América Latina, dados los porcentajes prevaecientes de analfabetismo (absoluto y funcional), los relativamente bajos índices de escolaridad de la población, la sensibilidad propia de las múltiples combinaciones de culturas europeas, indígenas y africanas que constituyen los mestizajes latinoamericanos, y el ritmo de expansión de la cultu-

ra mundializada y sus relaciones con las culturas regionales y locales. No sólo se trata de una realidad y un desafío económico o político, sino cultural en su sentido más amplio, el que tiene que ver con la construcción de los esquemas de representación del mundo en los individuos, las comunidades y las sociedades. Es decir, es un problema cultural y educativo porque es un reto a las formas básicas de construcción del conocimiento, aunque habría que tener mucho cuidado con formulaciones apresuradas de sus implicaciones, sobre todo si no se matiza suficientemente en términos conceptuales (Sartori, 1998; Popper y Condry, 1998).

El problema del conocimiento en el universo telemático

Múltiples estudios y reflexiones han puesto en evidencia en los últimos años que la acelerada expansión de la capacidad tecnológica de codificación y difusión informativa, y la consecuente *digitalización* de cada vez mayores porciones de la operación cotidiana de los sujetos, por una parte, y por otra la recomposición de los sistemas de interpretación del mundo, antes localizados y cada vez más *globalizados*, han ido cambiando los modos predominantes de producción social del sentido. Pero está claro que este proceso de recomposición del mundo y sus representaciones ante y desde los sujetos, dista mucho de estar concluido como *transición histórica* y se caracteriza, más que por otra cosa, por las contradicciones multidimensionales que lo constituyen y que exacerba. Los usos y los recursos informativos se articulan cada vez con mayor complejidad a los poderes económicos, políticos y culturales y la diversidad de sistemas cognitivos y axiológicos se ve al mismo tiempo cercada por la racionalización y la radicalización: por la tendencia a la reducción a una sola *lógica*, universal y utilitaria, y por el repliegue defensivo e intolerante a los rasgos diferenciales de las identidades.

La *producción en común de sentido*, mecanismo fundamental de la socialidad humana, se ve así forzada a operar instrumentalmente desde la racionalidad de poderes ejercidos a escalas mundiales y cada vez más impersonales o descentrados de la subjetividad, y desde la reafirmación del dominio de las particularidades locales, cerradas al intercambio más allá de ciertos límites tradicionalmente definidos, que al verse amenazados, se estrechan.

Las telecomunicaciones informatizadas están en el centro de este proceso, son su condición de posibilidad. Los sistemas *telemáticos*, síntesis de las comunicacio-

nes a distancia y el procesamiento automático de la información, abarcan cada vez más esferas de la actividad humana.

La interacción entre sujetos, cada vez más complejamente mediada por esta tecnología, tiende a disolver el sentido en la *objetividad*: la comunicación se reduce a la actualización del sentido unilateralmente generado y difundido o, en el mejor de los casos, a la incorporación por el sujeto de las condiciones de operación del sistema, no siempre más amplias que las del entorno natural.

No obstante, la posibilidad de “saltos cualitativos” en la interacción subjetiva para la producción de sentido sobre las prácticas socioculturales, comienza a ser real para mayor número de sujetos en mayor número de situaciones, conforme avanza la tecnología y las condiciones de su operación por el sujeto rebasan las disponibles al margen de ese sistema. Los ejemplos actuales son múltiples y la adaptación cultural sorprendente en muchos de ellos. Si es correcta la imagen de la “transición”, habrá que imaginar sus límites: qué tipo de interacciones comunicativas no podrán ser mediatizadas tecnológicamente en el futuro inmediato, así sea por razones económicas, físicas, sentimentales o de cualquier otro género, en términos del sentido más pleno de la existencia.

Rearticular los procesos subjetivos e intersubjetivos de *significación*, a través de los *esquemas perceptuales e interpretativos* que en cada sector cultural median las relaciones posibles con las estructuras y los sistemas objetivos de procesamiento y difusión de la *información*, es una clave que, además de restituir la *complejidad* de los procesos socioculturales en los modelos de comunicación, puede servir para enfatizar la *agencia* o acción transformadora implícita en las *prácticas de comunicación*, es decir, en la interacción material y simbólica entre sujetos concretamente situados, que supone la recurrencia por parte de ellos tanto a sistemas informacionales como a sistemas de significación, cuya competente *mediación* determina la producción y reproducción del sentido: el de las prácticas socioculturales de referencia y el de la comunicación misma.

En este sentido, la propuesta de Guillermo Orozco sienta las bases no sólo para comprender de una manera más apropiada los problemas de la construcción del conocimiento social en esta época, sino también y sobre todo para fundamentar la *acción*:

La interrelación fundamental entre conocimiento, discurso y poder se da a través del control. Es en el control donde el poder se hace realidad y donde se muestra la efectividad del discurso y la relevancia de los conocimientos que lo sustentan. Y viceversa, es en la ausencia de control donde se evidencia el fracaso de ciertos discursos y sus representaciones y la falta de poder.

Los medios de comunicación son poderosos no porque sean un poder en sí mismos, un “cuarto poder”, sino porque constituyen un espacio donde se gana, se mantiene o se pierde el poder. Esto debido a que las sociedades de fin de milenio están basadas cada vez más en sistemas de información e imagen, sistemas que a su vez, constituyen mecanismos privilegiados de control. Sistemas informativos que generan sus propias lógicas y códigos, por lo que para usarlos y servirse de ellos es necesario relacionarse con su propio lenguaje, aprendiendo los códigos y las lógicas correspondientes (Orozco, 1996).

La *educación para los medios* es entonces un proyecto de alta relevancia social, de donde surja una *pedagogía crítica de la representación*, pues

si el gran poder de los medios consiste en ‘certificar’ el conocimiento de la realidad, a través de sus alianzas con el bloque del poder y de su potencial tecnológico para construir discursos, metáforas, y legitimarlas, esto es, para construir y cada vez más, monopolizar las representaciones de lo social, el para qué de la educación de las audiencias consistiría en deconstruir esas representaciones, mejorando sus competencias analíticas y comunicativas para construir las propias y, a la vez, sus capacidades organizativas para presionar por difundirlas en los medios. Porque hay que llegar a los medios en tanto *esferas públicas* y poner a circular ahí las propias representaciones” (*Ibid*).

El problema del conocimiento en el espacio telemático es entonces, además de una cuestión epistemológica y teórica de importancia prioritaria para los investigadores sociales, un asunto de relevancia política fundamental. De ahí la necesidad de incrementar no sólo las discusiones tanto académicas como públicas, y las acciones de grupos sociales responsables al respecto, sino también de buscar la forma de articularlas eficientemente entre sí, para poder encontrar las opciones de “salida” de esta etapa de *transición cultural* hacia una sociedad global en que la vida de los sujetos sea más equilibrada, justa y disfrutable.

Hacia una teoría sociocultural post-disciplinaria de la comunicación

Sólo en la última década, la bibliografía que busca re-establecer ciertas certezas teórico-metodológicas en torno a la comunicación y su estudio académico es ya inabarcable, incluyendo intentos cada vez más radicales de formular los fundamentos

epistemológicos de nuestro campo, como los de Anderson (1996), Schiller (1996) o Mumby (1997) en el mundo anglosajón; Miège (1996) o Wolton (2000) en el francés; Sodré (1998) en el latinoamericano, y otros muchos más. Dan Schiller resume la necesidad actual de *impensar* la comunicación:

Hoy la extensión y el significado de la comunicación se han vuelto virtualmente incontenibles. Estudiar comunicación, como se evidencia cada vez más ampliamente, no es sólo ocuparse de los aportes de un conjunto restringido de medios, sea a la socialización de los niños o los jóvenes, sea a las decisiones de compra o de votación. Ni es sólo involucrarse con las legitimaciones ideológicas del Estado moderno. Estudiar comunicación consiste, más bien, en elaborar argumentos sobre las formas y determinaciones del desarrollo sociocultural como tal. El potencial del estudio de la comunicación, en suma, converge directamente, y en muchos puntos, con los análisis y la crítica de la sociedad existente en todas sus modalidades (1996: vii).

Schiller se propone desentrañar los complejos procesos de “compromiso temático, diferenciación conceptual y síntesis an ltica que han estructurado la indagación crítica sobre el carácter de la comunicación como una fuerza social determinante” durante los últimos cien años. Con su revisión histórica, aporta una explicación plausible de la separación construida entre “comunicación” y “trabajo”, y sugiere una reintegración conceptual alrededor del concepto de “producción de la cultura”, siguiendo entre otros a Raymond Williams, tratando de conciliar aportes de la economía política y de los estudios culturales:

Otros esfuerzos que sin duda han permitido avanzar sustancialmente en el estudio de la comunicación y los medios son los del dan s Klaus Bruhn Jensen (1995) y el británico John B. Thompson (1993, 1995), el primero de ellos a partir del pragmatismo y la semiótica peirceana, y el segundo con base en la “nueva” teoría social y el marco interpretativo de la hermenéutica profunda.

Pero la orientación teórico-ideológica de los estudios en ciencias sociales se ha movido en los últimos años también sobre otro “eje”, más bien metodológico, de donde surgen retos que la investigación de la comunicación debe enfrentar, ahora que “la dimensión subjetivismo/objetivismo tiene la primacía, tanto en las humanidades como en las ciencias sociales en general, así como en la comunicación” (Rosengren, 1993). Ahora “se enfatiza mucho más que antes el enfoque del sujeto actuante y deseante, el individuo humano como tal”, además de que “la perspectiva histórica se ha fortalecido aún más, como un complemento bienvenido a la perspectiva unilateral y ahistórica de los antiguos enfoques conductistas y científico-sociales [funcionalistas]” (*ibid*).

Según Jensen y Jankowski (1991), en el campo de la comunicación de masas se han dado, en este sentido, dos desarrollos interrelacionados: la emergencia de enfoques metodológicos cualitativos y la convergencia, en torno a este “giro cualitativo”, de disciplinas de las humanidades y de las ciencias sociales (ver también Lindlof, 1995). Aunque estos autores reconocen el predominio histórico (social y políticamente determinado) de lo cuantitativo y la fragmentación de los referentes, resumen la oposición de los objetos de estudio “comúnmente asociados” a las metodologías cuantitativa y cualitativa en la producción (objetiva) de *información*, por un lado, y los procesos (subjetivos) de *significación* por el otro. El estudio de la comunicación debería integrar estos procesos objetivos y subjetivos, y eso sólo puede hacerse mediante modelos teórico-metodológicos multidimensionales y complejos.

Coincidentemente, Klaus Krippendorff considera que la mayor parte de la investigación sobre la comunicación ha estado guiada por el estudio de los *mensajes*, y que esa perspectiva está siendo “lentamente desafiada por lo que podrían llamarse explicaciones reflexivas” (1993). Los sesgos conceptuales hacia los mensajes se pueden caracterizar en tres postulados *objetivistas* e implícitamente *normativos*: primero, los mensajes se pueden describir objetivamente, trasladar físicamente de un contexto a otro o reproducirse; tienen una existencia real, objetiva e independiente de alguien que los reciba. Segundo, los mensajes afectan, persuaden, informan, estimulan; cualquier efecto que causen es función de sus propiedades objetivas. Tercero, la exposición a los mismos mensajes crea comunidad entre emisores y receptores y, en el caso de los medios masivos, entre los miembros de la audiencia.

Supuestos como estos han sido la base de las “tradiciones teóricas” que, diferencias aparte en otros aspectos, han constituido el núcleo dominante de la investigación de la comunicación en todo el mundo desde los años cincuenta. El debate actual tiende a cuestionar precisamente lo que, en el contexto más amplio de la teoría social, el británico Anthony Giddens llama “el consenso ortodoxo” (1989), y a enfrentar entre sí, para volver con Rosengren, a los enfoques sociológicos “objetivistas” y “subjetivistas”.

Giddens identifica tres rasgos principales del “consenso ortodoxo” en las ciencias sociales: el *naturalismo* o *positivismo*, “la noción de que las ciencias sociales deben modelarse conforme a las ciencias naturales, y que el marco lógico para abordar problemas sociales es el mismo que el de las ciencias naturales”; el modelo de la *causación social* para explicar la actividad humana, “es decir, el científico social sería capaz de mostrar que en realidad nos mueven causas de las que no somos conscientes. El papel de las ciencias sociales se identificaría con la explicación de los factores de la causación social de los que los actores no se dan cuenta”.

Un tercer elemento asociado con esta visión es el *funcionalismo*, derivado más de las ciencias biológicas, a través del concepto de sistema, que de las ciencias físicas (1989).

Por muy diversas razones históricas, el consenso ortodoxo ya no es tal consenso en el plano de la teoría. Y sin embargo, sus premisas se sostienen en las prácticas de investigación. Giddens insiste por ello en la reconstrucción teórico-metodológica de las ciencias sociales, e identifica los elementos de una “síntesis emergente”, el primero de los cuales es una reconsideración del carácter de la investigación científica. Muchos investigadores, y lo que es peor, la mayor parte de los libros de texto con los que se enseña la investigación, siguen considerando que las ciencias sociales deben seguir el modelo de las ciencias naturales, que se malinterpreta al identificarlo con el modelo de la creación de un sistema deductivo de leyes. Las ciencias naturales son una empresa hermenéutica o interpretativa. Para Giddens, como para la filosofía post-kuhniana de la ciencia, “enmarcar el significado es más fundamental que descubrir leyes. El descubrimiento de leyes fue indebidamente priorizado en los modelos tradicionales de las ciencias naturales y los científicos sociales aceptaron este énfasis ingenuamente” (Giddens, 1989). Si esto es así, la tarea de las ciencias sociales, obviamente interpretativa, no tiene porque ser menos “científica” que la de los científicos naturales.

Entre las diversas perspectivas sobre las que se avanza en la construcción de marcos de interpretación que, por una parte, reintegren conceptual y metodológicamente la diversidad política, cultural y existencial de los *agentes* de la comunicación, y por otra permitan imaginar las dimensiones de la acción comunicativa en términos *constitutivos* y no sólo instrumentales de las prácticas sociales (Habermas, 1989), destaca la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (1984), porque parte de la noción de que el ser humano es capaz de dar cuenta de su acción y de las causas de su acción. Reconoce que los esquemas interpretativos incluyen esquemas ya interpretados por los agentes sociales, y relaciona tres grandes “estructuras” institucionales de la sociedad: las de *significación, dominación y legitimación*, con tres modelos de interacción: *la comunicación, el poder y la sanción*, respectivamente, a través de las “modalidades” o “mediaciones” de los *esquemas interpretativos, los medios y las normas*.

En este marco, lo que los sujetos saben sobre su propia actividad es constitutivo de su práctica, pero esta capacidad de conocer está siempre delimitada institucionalmente. De ahí la importancia del concepto de “conciencia práctica”, es decir, “todo lo que sabemos como actores sociales que hace que suceda la vida social, pero a lo que no necesariamente le damos forma discursiva” (Giddens, 1989: 57). El análisis social puede dar forma discursiva a aspectos del “conocimiento mutuo” que

los actores emplean de una manera no discursiva en su conducta. De ese “conocimiento mutuo” entre los sujetos depende, nada menos, que las actividades sociales tengan *sentido* en la práctica, y la comunicación, esencialmente, consiste en esa producción en común de sentido. Su investigación y teorización no pueden entonces limitarse al estudio de los medios (tecnológicos o no, “nuevos” o no) que los sujetos sociales usan para generar y compartir el sentido de su actividad y, necesariamente por ello, de su propia *identidad*.

Ello implica, a su vez, la necesidad de rearticular la tecnología con la cultura, porque adoptar y desarrollar un concepto de comunicación como práctica de producción social de sentido, permite también rearticular un concepto amplio de tecnología que evite que ésta sea considerada sólo como algo “externo” o ajeno a las prácticas socioculturales. La tradicional oposición “tecnología vs cultura” tendría así menor oportunidad para operar como *obstáculo* en la indagación de las múltiples dimensiones que han puesto en evidencia los “nuevos medios” o los “nuevos ambientes” telemáticos (Piscitelli, 1998).

De esta manera, también, desplazando epistemológica y metodológicamente el foco del análisis comunicativo de los medios y los mensajes a los sujetos sociales y los procesos de producción del sentido, podrá abordarse el estudio de la comunicación como ejercicio práctico de la *reflexividad* comunicativa. Pues, a partir de este planteamiento, el escenario estratégico primordial para impensar y repensar la comunicación en el universo telemático no puede ser otro que el diseño de una *metodología comunicacional*, concepto en el que se recupera la perspectiva que han adoptado, por ejemplo, la brasileña Maria Immacolata Vassallo de Lopes (1990) y el estadounidense Robert T. Craig (1989), a partir de la obra de Abraham Kaplan (1964). En palabras de Craig:

Metodología, en su sentido más amplio, es cualquier indagación sobre los métodos; y *método* en el sentido más amplio es cualquier procedimiento ordenado y explícito. (...) La teoría de la comunicación, desde este punto de vista, sería *análoga* a la metodología pero a un nivel lógico diferente. La teoría de la comunicación sería una ‘metodología’ de la comunicación; se encargaría de los métodos de rango intermedio o ‘lógicas reconstruidas’ de la comunicación que tendrían un estatuto normativo en la medida en que pueda mostrarse que dan cuenta de la mejor práctica comunicativa. La metodología de segundo orden de la *indagación* sobre la comunicación, ocupada de los *métodos* de reconstrucción de las lógicas-comunicativas-en-uso, sería por tanto más como la metodología de la metodología misma, y en consecuencia, en algunos aspectos, *distinta* de la metodología de la ciencia natural, porque la ciencia natural pretende sólo describir y explicar su objeto de estudio, no cultivarlo o reconstruirlo (Craig, 1989).

Una exploración metodológica en relación con los usos de Internet se esboza en el capítulo final de este trabajo, en términos de la convergencia *posible*, desde la perspectiva sociocultural, de los conceptos y las prácticas de comunicación y de educación en el universo telemático.

Comunicar y educar: convergencias desde la perspectiva sociocultural

Hace ya treinta o quizá cuarenta años que se habla en los campos políticos, académicos y profesionales de las ciencias sociales de las identidades y las complementariedades entre la educación y la comunicación. Especialmente desde que la televisión comenzó a extenderse y se retomaron y amplificaron con ella las promesas y experiencias suscitadas por ciertos usos educativos de la radio, se habla tanto del “potencial educativo” de los medios de difusión masiva como de la “esencia comunicativa” de los procesos escolares. Se ha hablado mucho de “comunicación educativa”, menos de “educación comunicativa” (Kaplún, 1992; Quiroz, 1993; Huergo, 1997), pero el fantasma de la tecnología es una constante.

Los ensayos y libros, principalmente manuales, publicados en las últimas tres décadas son centenas y quizá millares; las experiencias frustradas al tratar de “aplicar” las recomendaciones de esos textos en la práctica cotidiana son también innumerables, aunque sin duda ha habido propuestas útiles y experiencias exitosas. La reiteración del tema y su pertinente referencia a prácticas concretas sigue haciendo necesaria, aparentemente cada vez más, una clarificación conceptual que permita no confundir niveles y ámbitos de relación. Sobre todo, que facilite la comprensión del lugar que ocupan los factores tecnológicos en procesos esencialmente humanos, intersubjetivos, socioculturales, como la educación y la comunicación.

Pueden proponerse al menos tres ámbitos en los cuales puede apreciarse la convergencia de la educación y la comunicación. Uno, el más abstracto, es el de los conceptos que sirven para delimitar aspectos de la realidad sociocultural vivida y orientar su entendimiento y apropiación. Otro, es el ámbito de las instituciones, el de las configuraciones que la sociedad impone a los individuos para estructurar sus acciones en el tiempo y el espacio. El tercer ámbito, quizá el más importante pero difícil de explicar al margen de los otros dos, es el de las prácticas cotidianas, el de las acciones y las interacciones situadas, el de los proyectos que los sujetos impulsan y confrontan para constituir sus identidades y hacerlas prevalecer socialmente.

La comunicación y la educación son, finalmente, nombres genéricos para proyectos, o tipos de proyectos socioculturales, en los que los sujetos creen y por los que luchan en la práctica cotidiana. El educar o hacer emerger del sujeto las manifestaciones de su autotranscendencia, y el comunicar o poner en común los significados y el sentido de lo que sucede en el entorno, son acciones necesariamente intersubjetivas. Nadie se educa sólo, nadie se comunica consigo mismo. Ambas acciones son también, por ello, vectores primordiales de la socialización y de la construcción social de las identidades de los sujetos. Comunicación y educación son procesos dialécticos, mediante los cuales al mismo tiempo se estructuran los individuos, las comunidades y la sociedad que los contiene. En gran medida, son procesos simbólicos, mediados primariamente por el lenguaje, constitutivos básicos de las tramas culturales que le dan forma específica, desde un tiempo y un lugar determinados, a las relaciones del hombre con el mundo.

En ese sentido elemental, la educación y la comunicación son los mecanismos sociales por los que se genera y reproduce constantemente la cultura, sistema de sistemas de significación y valoración convencionalmente adoptados para interpretar la vida en todas sus dimensiones. Son también, desde el punto de vista del individuo, los mecanismos que hacen posible socialmente la operación de los procesos de asimilación y acomodación que Piaget (1971) postulaba como constitutivos de los equilibrios dinámicos de la inteligencia. En este plano, en el que confluyen conceptualmente la génesis de la estructuración social, de la cultura, del lenguaje, de la identidad y de la inteligencia, no hay en realidad problema alguno para fundamentar una sólida e inseparable relación dialéctica entre comunicación y educación, entre cultura y aprendizaje, entre socialización e individuación. Las dificultades comienzan cuando se introducen en este esquema abstracto las consideraciones históricas, es decir, las densas y complejas configuraciones que las sociedades concretas han impuesto en el tiempo y en el espacio a procesos tan importantes como la comunicación y la educación.

Hay al menos dos condiciones ineludibles al pasar a este plano: la educación y la comunicación no son procesos abstractos que realicen individuos ideales, sino prácticas específicas de sujetos concretos, concretamente socializados, y la estructura social consiste en un sistema de posiciones desniveladas y diferenciadas. Además, ni la educación ni la comunicación son procesos espontáneos, ajenos a la normatividad social; por su propia importancia, hace mucho que están institucionalizados. Muchos de los discursos sobre las relaciones entre comunicación y educación caen en esta doble trampa: reducen la educación a la escuela y la comunicación a los medios de difusión, y plantean sus relaciones como si las instituciones y las personas que las

habitan fueran entidades ideales. Y, como es obvio, no existen ni pueden existir instituciones educativas o comunicativas, o personas que operen unas u otras, que actúen en abstracto. De ahí que los esquemas simples del tipo enseñanza-contenido-aprendizaje no puedan hacerse pertinentemente equivalentes a los del tipo emisión-mensaje-recepción. Si esos esquemas para algo sirven, no es ciertamente para comprender las relaciones entre educación y comunicación, a no ser que éstas se reduzcan a procesos institucionalizados, mecánicos y lineales, de difusión de información.

A veces resulta demasiado difícil imaginar la educación al margen de la escuela o la comunicación por fuera de los medios de difusión. Aunque se hable de la familia o del entorno urbano, que indudablemente educan y comunican, o de los procesos interpersonales, modalidad primaria de la socialización y de la acción social, el sentido común acaba por reconocer nítidamente sólo la educación escolarizada y la comunicación mediada como auténticas actualizaciones de la idea central. Es lo mismo que sucede con la religiosidad, difícil de reconocer independientemente de una iglesia, o con el trabajo, que parece no existir si no es en la forma de un empleo remunerado y sujeto a un contrato. Las instituciones se imponen no sólo a las acciones que regulan, sino también a las representaciones cotidianas de las funciones que norman. De ahí que la mayor parte de las acciones y de las relaciones entre sujetos, mediadas institucionalmente, tiendan a burocratizarse, es decir, a convertirse en rutinas mecánicas, que más que relacionar a los individuos entre sí, consisten en articular roles impersonales y, lo que es más importante, jerarquizados. El poder es una realidad que atraviesa todas las prácticas y las instituciones están hechas, en gran medida, de poder. Pero ese es un aspecto en el que no es posible profundizar aquí.

Cuando se piensa en la educación como la enseñanza de contenidos o en la comunicación como la transmisión de mensajes, lo que se representa es el esquema mecánico y burocrático, impersonalizado, que la configuración institucional predominante ha impuesto a estos procesos socioculturales. Es pensar el mundo sin sujetos, es reducir a los individuos a engranajes de una maquinaria en la que sólo deben obedecer lo que se les ordena, asimilar lo que se les impone, responder a lo que se les pregunta, y acatar ese estado de cosas como si fuera natural, o al menos inevitable. Según la más elemental lógica, entre las ideas abstractas de lo que es la educación o la comunicación, o peor, de lo que *deben ser*, y esos esquemas reduccionistas, no hay la mínima consistencia. ¿Será la vieja distancia entre la teoría y la práctica o será que utilizamos un modelo inadecuado para construir la relación entre ambas?

Puede cambiarse el sentido del esquema, aunque no se complejice suficientemente en un primer momento. A la idea de que la enseñanza de contenidos o la

transmisión de mensajes son los núcleos centrales de la acción educativa o de la acción comunicativa, habrá que oponer la idea de que el aprendizaje de métodos y la interpretación de discursos son lo primordial. Es como cambiar el concepto de un mercado dominado por la oferta por un mercado dominado por el consumo, donde el cliente, y no el productor, es el que “manda”. Cuando se trata de la valorización económica de mercancías, el esquema puede ser muy útil, pero ni siquiera en el comercio de productos materiales las relaciones son tan simples. Sin embargo, pensar en que el “destinatario” de las acciones educativas o comunicativas es un sujeto capaz de valorar lo que necesita y de controlar responsablemente la interacción que supone el obtenerlo, especialmente si se trata de un conjunto de competencias simbólicas, ayuda a reconocer la complejidad de los sistemas involucrados, tanto dentro como fuera de las instituciones formales especializadas.

Así, ciertos principios epistemológicos constructivistas, emergentes en la ciencia social contemporánea y opuestos a los postulados funcionalistas todavía prevalentes, proponen, primero, considerar a los seres humanos como entes cognitivamente autónomos; segundo, como practicantes reflexivos de la comunicación con otros; y tercero, como interventores moralmente responsables, si no es que creadores, de las mismas realidades sociales en las cuales acaban viviendo (Krippendorff, 1993). En otras palabras, si los analistas y operadores de la educación y la comunicación institucionalizadas se asumen como agentes socioculturales, esto es, en la práctica, como intérpretes de lo que los sujetos destinatarios hacen cuando generan aprendizaje y cuando producen sentido, podrán de una mejor manera reorientar y reenfocar los recursos de que disponen para que la “enseñanza” y la “emisión” faciliten el aprendizaje y la interpretación más pertinentes y significativos.

No se propone con esto subvertir las instituciones, aunque un proyecto como ese no sería del todo despreciable (McLaren, 1995; 1997). Tampoco ignorar los condicionamientos que desde el entorno social, desde las instituciones y desde los mismos sujetos, limitan los alcances de las prácticas educativas y comunicativas (Bourdieu y Passeron, 1977; Carnoy, 1977). No se trata tampoco, ni mucho menos, de desechas los aprendizajes y las experiencias acumuladas, las intuiciones y las competencias prácticas con que se operan cotidianamente los procesos de educación y de comunicación. Lo que se propone construir es una estrategia de readecuación de esquemas conceptuales, que deben complejizarse y flexibilizarse si se busca comprender y aprovechar la convergencia de la educación y de la comunicación en la práctica. Esa convergencia no puede estar ni en las instituciones, ni en el entorno social, ni en el equipamiento tecnológico: está en los sujetos que interactúan o no está en ninguna parte, excepto quizá en los deseos o en los modelos teóricos más abstractos.

La construcción de competencias para el aprendizaje como eje de los procesos educativos supone un modelo centrado en ciertas modalidades específicas de relación de los sujetos humanos con el conocimiento, en las cuales se constituyen y transforman mutuamente los sujetos y sus objetos de conocimiento. Pero el “conocimiento”, desde este punto de vista, es una trama de esquemas o sistemas de significación socialmente contruidos y subjetivamente incorporados como estructuras complejas de representaciones cognoscitivas de aspectos significativos de la realidad. Más que los “contenidos” específicos de esas representaciones, importa destacar las reglas y esquemas generativos de la significación y de la valoración de esos contenidos. El conjunto de estas reglas y esquemas generativos constituye la cultura y el equilibrio dinámico de sus incorporaciones individuales, la inteligencia.

Si esto es interpretable así, el conocimiento apropiado por el sujeto define las competencias operativas específicas de cada individuo para interpretar su entorno y dirigir la acción sobre él. Estas “competencias” están socialmente determinadas y por lo tanto son el “objeto de transformación” de las prácticas educativas institucionalizadas. Los esquemas cognoscitivos que la escuela enseña a sus estudiantes tienen siempre referencias y recortes específicos, sea por efecto del programa, del nivel, del contexto, de la ideología institucional o del empleo de más o menos y mejores o peores recursos didácticos, pero también, y esto es lo que suele descuidarse más, el sujeto que aprende cuenta también, desde muy pequeño, con esquemas cognoscitivos específicos que no provienen de la enseñanza escolarizada pero que igualmente intervienen, muchas veces más decisivamente, en la construcción y reconstrucción constantes de las competencias culturales con las que el sujeto se integra al mundo en el que vive (Vygotsky, 1977).

Aquí es donde puede conectarse productivamente la acción educativa institucionalizada con las acciones comunicativas igualmente institucionalizadas, es decir, con la presencia cada día más omniabarcante de los medios de difusión masiva, desde esta perspectiva sociocultural. Lo que los medios hacen socialmente no es producto sólo de las tecnologías que utilizan, sino sobre todo de las formas en que intervienen sobre los sistemas culturales, sobre las reglas y esquemas generativos de la significación y de la valoración intersubjetivas del entorno, sobre las competencias necesarias para conocer e interpretar el mundo, para producir sentido.

Y aquí es donde se encuentran las principales divergencias entre las prácticas de las instituciones educativas y las prácticas de las instituciones comunicativas, ninguna de las cuales opera ni mecánica ni linealmente. No se habla ya de flujos de información, sino de formaciones culturales. Para ilustrar mejor estas divergencias y su crítica académica, puede servir el planteamiento básico propuesto en 1998 para

abrir la línea de especialidad en comunicación y educación en el programa de doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara:

La realidad comunicativa actual, caracterizada por un creciente protagonismo de los medios y tecnologías de información en la producción y circulación discursiva, por una explosión de pedagogías para la generación, transmisión y asimilación de conocimiento, y por una acelerada hibridación de las culturas y los consumos culturales, plantea un reto múltiple a la educación.

En primer lugar, la escuela como institución social y educativa fundamental, ha perdido y sigue perdiendo relevancia, quedando en todo caso como una institución más que coexiste desventajosamente, al lado de otras muchas instituciones, como las de medios, que compiten por ejercer su influencia educativa en la población y que de hecho la ejercen con más éxito que las tradicionales instituciones educativas.

En segundo lugar, la pedagogía tradicional, basada en una secuencia eminentemente racional de oferta y consumo de conocimientos y entendida casi siempre desde una perspectiva instrumentalista de combinación de técnicas de transmisión, contenidos y materiales didácticos, está siendo fuertemente cuestionada, tanto por la circulación de diferentes discursos y racionalidades discursivas como por la proliferación indiscriminada de medios de transmisión con lógicas y lenguajes diferentes, aunque muchas veces fundamentalmente emotivos y mercantilistas. En tercer lugar, los objetivos educativos tradicionales de alfabetización y preservación de la cultura universal principalmente a través de la escritura y la oralidad, actualmente y más en el futuro, son completamente insuficientes, por la multiplicidad de lenguajes y sus demandas de alfabetización múltiple entre la población, como por la necesidad de que la educación contribuya a la creación cultural, a la innovación y a la circulación de sentidos y significados emancipatorios para las nuevas generaciones y, en general, para la democratización del intercambio social. Este múltiple desafío a la educación, especialmente a la institucionalizada, no trata de descalificar a la escuela y a los educadores, sino al contrario, de actualizarlos y recalificarlos, para lo cual creemos que se requiere pensar, investigar y ejercitarse en la generación de propuestas prácticas, al menos sobre las temáticas siguientes: a) el "para qué" y el "cómo" de la educación, en una sociedad basada cada vez más en sistemas de imagen e información, multimediada y unilateralmente representada, donde la educación pierde efectividad y relevancia en la formación de las nuevas generaciones, mientras los medios y en particular la televisión adquieren un desmesurado protagonismo educativo, aunque no se lo propongan; b) el sentido de la pedagogía como un asunto de poder, a partir de la discusión del trinomio autoridad-conocimiento-discurso, éste último como el espacio donde se materializan las representaciones, sentidos y significados y desde el cual se intenta ejercer el control

social; c) un proyecto educativo mediador que permita que la escuela y otras instituciones educativas recuperen relevancia a partir de ejercer una influencia selectiva pero crecientemente significativa, sobre todo en la creación cultural y en la circulación de nuevos sentidos, significados y representaciones; y d) programas y estrategias que posibiliten el que los estudiantes, entendidos esencialmente como audiencias simultáneas de múltiples discursos e instituciones, desarrollen sus capacidades comunicativas y analíticas, tanto para deconstruir las representaciones que otros discursos vehiculan, como para construir y hacer circular las propias en los diferentes medios de información.

De este planteamiento se desprenden tres objetivos estratégicos, que la investigación de alto nivel y la práctica reflexiva en el espacio académico de la convergencia entre la comunicación y la educación pueden abordar como prioridades: uno es el trabajo centrado en el reconocimiento de códigos, gramáticas y formatos discursivos, para su uso adecuado en productos de medios con fines educativos, de donde surgiera una especialidad interdisciplinaria llamada con toda propiedad “comunicación educativa”; otro objetivo es el análisis de estrategias de difusión y circulación de mensajes multimedia y su potencial didáctico para facilitar el aprendizaje, área de intersección igualmente interdisciplinaria que podría llamarse “mercado socioeducativo de la comunicación”; el tercer objetivo consiste en la elaboración, también por supuesto interdisciplinaria, de estrategias de intervención pedagógica en los procesos de recepción, apropiación y uso de conocimientos por parte de sectores concretos de la audiencia, o “educación para la recepción de medios” (Fuentes y Orozco, 1998).

Esa propuesta está animada por el propósito de contribuir, desde un programa de doctorado y mediante la investigación de alto nivel, a formular la convergencia entre la comunicación y la educación en términos teóricos y empíricos, desde una perspectiva sociocultural, y así se ha puesto en práctica con un grupo de doctorantes. Pero es obvio que no agota ni bastará, por muy eficiente que sea, para impulsar en la práctica esa recuperación de los sujetos como agentes reflexivos de la construcción de las competencias para el aprendizaje y la producción de sentido. Es necesario hacer mucho más, desde la promoción de políticas nacionales de educación y comunicación más pertinentes para ello que las vigentes actualmente en los países latinoamericanos, hasta la experimentación en las aulas de los métodos que mejor favorezcan el desarrollo de aprendizajes integrales y significativos, en sujetos reflexivos y por lo tanto libres.

Esa tarea tiene poco que ver con las mediaciones tecnológicas de la difusión de información. En las interacciones entre sujetos, antes que en la “interactividad” de los nuevos medios, están los factores a transformar educativa y comunicativamente.

No se trata ni de ignorar ni de menospreciar los recursos tecnológicos que se nos ofrecen. Al contrario, se trata de construir la plataforma para liberarlos de los intereses comerciales y de apropiar los usos que sean pertinentes para los propósitos más amplios y generosos de los sujetos sociales. Parafraseando a Paulo Freire, el proyecto consiste finalmente en reconvertir a la comunicación y a la educación en prácticas de la libertad.

Bibliografía

- Anderson, James A. (1996), *Communication theory, epistemological foundations*. New York, The Guilford Press.
- Barlow, John Perry (1996), "Declaración de Independencia del Ciberespacio", transmitida por Internet el 8 de febrero.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, LAIA.
- Carnoy, Martín (1977), *La educación como imperialismo cultural*. México, Siglo XXI.
- Castells, Manuel (1999), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (3 volúmenes), México, Siglo XXI.
- Craig, Robert T. (1989), "Communication as a practical discipline", Brenda Dervin, et al., (eds.), *Rethinking Communication, Paradigm Issues*, vol. I, California, Sage.
- Fuentes Navarro, Raúl y Guillermo Orozco Gómez (1998), "Propuesta para una especialidad en Comunicación y Educación", Doctorado en Educación, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.
- Giddens, Anthony (1984), *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- (1989), "The orthodox consensus and the emerging synthesis", en Dervin, et al., (eds.), *Rethinking Communication, Paradigm issues*, vol. I, California, Sage, pp.53-65.
- Habermas, Jürgen (1989), *Teoría de la acción comunicativa* (2 volúmenes), Madrid, Taurus.
- Huergo, Jorge A. (1997), *Comunicación/Educación. Ambitos, prácticas y perspectivas*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Jensen, Klaus B. (1995), *The social semiotics of mass communication*. London, Sage.
- , Nicholas W. Jankowsky (eds.), (1991), *A handbook of qualitative methodologies for mass communication research*. New York and London, Routledge.
- Kaplan, Abraham (1964), *The conduct of inquiry: Methodology for behavioral*

science. San Francisco, Chandler.

Kaplun, Mario (1992), *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile UNESCO/OREALC.

Krippendorff, Klaus (1993), "The past of Communication's hoped-for future", en *The Future of the Field I, Journal of Communication* 43:3.

Lindlof, Thomas R. (1995), *Qualitative Communication Research Methods*. California, Sage.

McLaren, Peter (1995), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo XXI/CESU, UNAM.

_____, (1997), *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Paidós Educador.

Miège, Bernard (1996), *El pensamiento comunicacional*. México, Universidad Iberoamericana.

Mumby, Dennis (1997), "Modernism, Postmodernism, and Communication Studies: a rereading of an ongoing debate", *Communication Theory*, vol. 7, n. 1.

Orozco Gómez, Guillermo (1996), "Educación, medios de difusión y generación de conocimiento. Hacia una pedagogía crítica de la representación", *Nómaditas*, n. 5, Santa Fe de Bogotá, Universidad Central.

Piaget, Jean (1971), *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique.

Piscitelli, Alejandro (1998), *Post/televisión. Ecología de los medios en la era de Internet*. Buenos Aires, Paidós Contextos.

Popper, Karl R. y John Condry, (1998), *La televisión es mala maestra*. México, Fondo de Cultura Económica.

Quiroz, María Teresa (1993), *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*. Lima, Universidad de Lima.

Rosengren, Karl Erik (1993), "From field to frog ponds", *The Future of the Field I, Journal of Communication*, vol. 43, No. 3.

Sartori, Giovanni (1998), *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. México, Taurus.

Schiller, Dan (1996), *Theorizing communication: a history*. New York, Oxford University Press.

Sodre, Muniz (1998), *Reinventando la cultura. La comunicación y sus productos*. Barcelona, Gedisa.

Thompson, John B. (1993), *Ideología y cultura moderna*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

_____, (1995), *The Media and modernity. A social theory of the Media*. California, Stanford University Press.

- Unesco, *et al.* (1991), Documento final de la reunión de consulta sobre *Políticas culturales audiovisuales en América Latina y el Caribe*, UNESCO/IMCINE/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/IPAL, México.
- Vassallo de Lopes, Maria Immacolata (1990), *Pesquisa em comunicação. Formulação de um modelo metodológico*. São Paulo, Loyola.
- Vygotsky, Lev S. (1977), *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Wallerstein, Immanuel (1998), *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI/CIICH, UNAM.
- Wolton, Dominique (2000), *Internet ¿y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona, Gedisa.
- Youngblood, Gene (1970), *Expanded Cinema*, New York, E. P. Dutton.