



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 2 (2022) / Sección Artículos / pp. 1-19 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 07/02/2022 Aceptado: 09/11/2022
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.060>

Comunicación educativa compleja. Mostrada con códigos transdisciplinarios

*Complex Educational Communication.
 Shown with Transdisciplinary Codes*

 **Luis Rodolfo Ibarra Rivas**

Universidad Autónoma de Querétaro,
 México.

libar@uaq.mx

Resumen. Este ensayo ilustra relaciones entre educación, comunicación y complejidad. Se vinculan para complejizar lo que parece sencillo: la comunicación educativa. Su finalidad es mostrar tensiones al comunicar. Enlaza educar y comunicar apoyándose en propuestas de la teoría de la complejidad: códigos, incertidumbre y relatividad. La postura metodológica reúne métodos: fenomenológico-descriptivo, hermenéutico-explicativo, pedagógico-prescriptivo; no los explicita. Primero, describe la tendencia de circunscribir el trabajo universitario al aprendizaje estudiantil; se ilustra para contrastarla con ciencias de la educación adicionales a la psicología. Luego se narra la complejidad de la comunicación docente al humanizar: educar, socializar y jugar. Después se muestra la importancia de justipreciar la comunicación educativa compleja. Complejidad enmarcada en la crisis del paradigma actual. Ulteriormente, ese paradigma se detalla con el recurso de los códigos ideológico, cultural, particular, individual, pedagógico y disciplinar. Se concluye reconociendo la urgencia de humildad, soberbia y eros docente para humanizar(se), conforme a una comunicación educativa compleja.

Palabras clave. códigos, complejidad, comunicar, crisis, humanizar.

Abstract. This paper presents links between education, communication and complexity. They are linked to make complex what appears to be simple: educational communication. Its goal is to show communicative tensions. It links education and communication, supported by the proposals of complexity theory: codes, uncertainty and relativity. The methodological posture gathers several methods: phenomenological-descriptive, hermeneutic-explanatory, pedagogic-prescriptive; they do not appear explicitly. First, it describes the tendency limiting university's goals to only student's learning; it is illustrated to then be contrasted with educational sciences additional to psychology. Then it recounts the complexity of teaching communication when humanizing: education, socialization and playing. Later, it shows the importance of appraising complex educational communication. The complexity is framed in the crisis of the current paradigm. Finally, this paradigm is detailed with the resource of ideological, cultural, particular, individual, pedagogic, and disciplinary codes. It concludes acknowledging an urgent need of teaching humility, pride, and eros to (self) humanize, in line with a complex educational communication.

Keywords. codes, complexity, communicate, crisis, humanize.

I. Simplificación de la tarea docente

En este apartado introductorio se ofrece una opinión generalizada en la educación formal: centrarla en el aprendizaje estudiantil. Se presenta para valorar la simpleza de reducir lo educativo al aprendizaje; asimismo, para complejizar la tarea docente. Con esas finalidades se muestran límites del aprendizaje y la psicología. Igualmente, se enuncian artículos que hacen un llamado al aprendizaje tanto a profesores, universidades, al sistema educativo nacional y las naciones.

Para mostrar qué limita a la psicología se contrasta con otras ciencias de la educación. Esta sección inicial concluye exhortando a admitir lo intrincado que es humanizar: jugar, socializar y educar (Ibarra, 2017). Seguramente al valorar lo complicado de entrelazar aprender, jugar, socializar, educar y comunicar, se evalúe la complejidad inherente a humanizar, al mismo tiempo que se valore al aprender en su justa dimensión. Veamos.

I. 1 Demandas de centrar la educación en el aprendizaje estudiantil

En las circunstancias actuales de pandemia, la comunicación educativa se asocia a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Predomina la opinión docente de centrar la comunicación educativa en las TIC, para el aprendizaje significativo del educando (Cedeño, Vélez, Zambrano, y Sardi, 2021); en las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) (Torres-Hernández, 2021). También se asocia comunicación educativa con evaluación y retroalimentación de los aprendizajes (Hidalgo-Apunte, 2021; León-Warthon, 2021); otro nexo es comunicación educativa y aprendizaje, sin mediar ni TIC ni TAC (Cruz-Pérez, Ojalvo-Mitrany, Valdés-Bencomo y Velastegui-López, 2021; Neyra, 2021). El aprendizaje puede ser significativo, integral, constructivista, de competencias, o aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996). En fin, ¡Todo es comunicar para aprender!

Innumerables modelos educativos de educación superior postulan al aprendizaje del estudiantado como centro de su quehacer, en universidades tecnológicas y politécnicas (CGUTP, 2018), en universidades autónomas (UAQ, 2018; UAS, 2017), en universidades públicas no autónomas (UQROO, 2021), en educación normal (DOF, 2018), en universidades latinoamericanas (UPC, 2016; UACH, 2019). Es reveladora la coincidencia de instituciones de educación superior al centrar su comunicación educativa en el aprendizaje; acaso indica que lo diverso y complejo se simplifica.

La figura, abajo transcrita, ilustra esa opinión generalizada: centrar la universidad en el aprendizaje estudiantil.



Figura 1. Características de la formación universitaria en el componente del enfoque pedagógico
(UAQ, 2018, p. 7)

En la figura de arriba, el enfoque denominado pedagógico no señala fines adicionales a aprender, y aunque diga ser flexible, o multi-inter-trans disciplinario, incluso si se añaden adjetivos al aprendizaje (como significativo o por competencias), sobresale la ausencia de fines trascendentes. No hay postura pedagógica sin explicitar la utopía a alcanzar.

También destaca la instrucción de la UNESCO para la educación: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 7). Quizá la UNESCO limitó las posibilidades de las instituciones educativas a una sola tendencia: centrar su comunicación en el aprendizaje.

No es propósito de este trabajo profundizar en este espinoso tema. Con todo –como hipótesis sin corroborar– la coincidencia quizá no sea ajena al financiamiento de organismos transnacionales al Estado nacional y sus instituciones; posiblemente tampoco sea distante a presiones o – eufemísticamente dicho– acuerdos; por caso, el que sostuvo México con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico:

El avance en el aprendizaje de los estudiantes debería ser un criterio clave para medir el desempeño de las escuelas, los docentes, los organismos de participación de los padres de familia, las instituciones educativas estatales y federales y el sistema en su conjunto. (OCDE, 2010, p. 10)

Para la OCDE y quien se alineó a sus prescripciones, el aprendizaje es determinante del sistema educativo en su conjunto. La Secretaría de Educación Pública, en su modelo educativo, decretó:

La Escuela al Centro del Sistema Educativo. Se plantea que la escuela es la unidad básica de organización del sistema educativo y debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos sus estudiantes...
Formación y desarrollo profesional docente. Se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje... (SEP, 2017, p. 28)

¿Por qué resaltar el énfasis en la comunicación dirigida al aprendizaje presente en los modelos educativos? Porque es necesario explicitar la pretendida reducción de las actividades de las instituciones educativas, y sus agentes, al *logro de aprendizajes*. Es indeseable normalizar aquello que es, en cierta forma, una imposición que trasciende fronteras. Esa coacción lleva a comprender la educación con el único recurso de la psicología de la educación. Esta reducción ya se trató antes (Herrero y de la Herrán Gascón, 2021; Ibarra, 2020; Soria y Giner Gomis, 2021). Aquí no se abundará al respecto.

I. 2 Educación, filosofía, pedagogía y ciencias de la educación: complejidad

Los pedagogos establecieron fines mucho más amplios a sólo aprender. Dewey (2004) prescribió como fin educativo preparar para la vida democrática. Freire (2015) clamó por emancipar. Gramsci precisó al ser humano deseable: que sea como un ingeniero norteamericano, un filósofo alemán, un político francés o un artista del Renacimiento italiano (1981, p. 181). La pedagogía y la filosofía incitan a advertir el grave peligro de llegar a ser sólo una parte mínima de lo que se puede ser, a no trascender a sí mismo al vincularse con algo valioso (Ortega y Gasset, 1993, p. 67).

Pedagogos y filósofos ofrecen por qué vale la pena vivir y educar: establecen fines trascendentes. La ciencia, cualquiera que sea, no enarbola anhelos. Weber recuperó a Tolstoi para poner en su lugar a la ciencia: “La ciencia carece de sentido, puesto que no tiene respuesta para las únicas que nos importan, las de qué debemos hacer y cómo debemos vivir” (Weber, 1991, p. 76).

Las ciencias de la educación ensanchan y complejizan al dicho tan socorrido de “centrar la educación en el aprendizaje del estudiantado”. Lo logran al mostrar diversas facetas del ser humano: social, cultural, histórica, económica y biológica. El ser humano es un nudo de relaciones muy enmarañado. Las ciencias de la educación explican diversas facetas. La psicología una: la psíquica.

Los procesos humanos se simplifican al sólo comprenderlos con el recurso de la psicología. Se reducen más si, únicamente, se educa siguiendo una teoría psicológica, constructivista piagetana, constructivista vigostkiana, conductual, neuro-psicológica, social, gestáltica, o psicoanalítica. Freud mostró descarnados límites: “definió la de educar como una profesión imposible al lado de la de gobernar y psicoanalizar... y es que los tres oficios citados tienen que ver con la dificultad de regular las relaciones humanas” (Freud, citado por Ruiz y González, 2021, p. 95).

Algo debe hacerse aunque sea imposible conseguir que educandos y educadores sean cabalmente regulados o, mejor dicho, humanizados en sus ideas, prácticas y sentimientos, acorde a lo establecido en modelos educativos institucionales o en los fines pedagógicos o filosóficos. Un recurso que coadyuva a humanizar son las teorías; entre ellas, las ciencias de la educación. Hay más.

Morin (1998, 2011) conjuntó abundantes teorías en su oferta del pensamiento complejo. Retomó, entre otras, la sistémica. El sistema o conjunto educar contiene los subsistemas: aprender, conocer, pensar, reflexionar, praxis, enseñar, agentes, contenidos, medios y fines educativos, entre otros elementos. Aprender y educar son sistemas abiertos que interactúan con otros sistemas: jugar y socializar. Humanizar es un sistema que contiene a los subsistemas educar, jugar y socializar. Comunicar es un sistema indispensable para humanizar. La humanización está en un sistema mayor: la realidad compuesta por los sistemas natura y cultura.

Este trabajo no tiene el despropósito de una postura dicotómica ni maniquea. No menosprecia la acción estudiantil de aprender para enaltecer la acción comunicativa docente. Plantea otra veta para

comprender al trabajo docente y estudiantil: reflexionar sobre la importancia de sus formas de comunicar.

II. Comunicación docente compleja

Para dar una idea de la complejidad de la comunicación es preciso acotar que, para fines de este trabajo, se entiende a la comunicación como la acción de emitir y recibir información en una situación dada. De acuerdo a Neisser (1999) ésta puede ser percibida por quien valore la información como: (a) bit: mínima porción de datos acerca de algo, usualmente ese dato carece de sentido; (b) memoria: aquella agrupación de información que sostiene relaciones entre sí, por caso, el ADN con que los padres dotan a un bebé o, bien, los datos que se tienen a propósito de un objeto, es un sistema de archivos de datos vinculados entre sí; (c) programa: es aquella información que moviliza, es performativa, orienta la acción conforme a los archivos contenidos y de acuerdo a cómo se valore la realidad y, también, (d) ruido: información que no es procesada con facilidad por quien la percibe, un caso extremo de ruido conduce a no procesar la información.

La información es un concepto complejo, problemático, necesario de dilucidar, ya que quien la emite puede darle un cierto sentido y significado, éstos no necesariamente coinciden con quien la percibe (Morin, 1998). La comunicación docente es compleja porque es valorada de múltiples formas por sus estudiantes. Es preciso valorar que comunicar lleva consigo información a decodificar. Comprender la información recibida y emitida requiere algo más que buena voluntad.

Este segundo apartado está compuesto por tres secciones. Inicia con una denominada (II. 1) Comunicación compleja y humanizar: educar, socializar y jugar. Ilustra la importancia de valorar la tarea educativa dentro de un sistema mayor: humanizar, gracias a jugar, socializar y educar. Esas cuatro acciones solo son posibles por la comunicación humana. La finalidad de explicitar lo acontecido en procesos de humanización es revelar la simpleza de solo considerar aprender, y no apreciar la complejidad de la formación humana. Esta parte, relativa a humanizar, concluye incitando a comprender de manera más vasta los procesos comunicativos docentes.

La siguiente sección, (II. 2) Comunicación docente compleja y su importancia, se justifica al admitir que sin comunicación no existe humanización. En este espacio se resalta la exigencia de poseer una brújula que oriente los actos comunicativos, ante lo peliagudo de las circunstancias actuales. Es necesaria porque –contrario al dicho de sentido común, hablando se entiende la gente– al comunicar, a veces se engaña u ocultan intereses.

Así mismo, aquí se presentan atisbos de la palabra –o signo– y su complejidad: cómo interpretarla; al reconocer la dificultad de comprender al otro, se insinúa la conveniencia de la humildad y afanarse en problematizar lo escuchado y dicho. La importancia de analizar la complejidad al comunicar también se justifica mostrando artículos previos sobre este tema.

El siguiente inciso, (II. 3) Comunicación compleja, paradigma, crisis y códigos, ilustra cómo comunicar es determinado por códigos que no siempre son explícitos. Estos códigos tienen varias facetas: ideología dominante, ésta tiene variaciones según las clases y subclases sociales. Otros códigos que impulsan la comunicación son el carácter particular –genéticamente dado– y el carácter nacional y local.

Existen otros códigos que impulsan la forma de comunicar. Los debidos a la socialización y educación, estos códigos llevan a formar grupos –o tribus– académicos que se inclinan ante obras de científicos, pedagogos o filósofos específicos.

Al mostrar códigos, se ilustran posibles problemas comunicativos al no orientarse al entendimiento y sí a la imposición. Concluye con la advertencia de presuponer que se discute con una persona y no con un código internalizado por ella. Dicho escuetamente, aquí se entiende por código a principios ocultos que gobiernan la percepción, comprensión y acción en la realidad (Morin, 1998). Prosigamos.

II. 1 Comunicación compleja y humanizar: educar, socializar y jugar

La humanidad precisó, y requiere realizar procesos que conduzcan a sus nuevos miembros, a los bebés, a ser plenamente humanos. Biológicamente el recién nacido es un ser humano. Para llegar a ser lo que puede ser requiere que lo humanicen, gracias a jugar, socializar y educar (Ibarra, 2017).

Sin tales procesos será biológicamente un ser humano, aunque no lo será del todo porque carece, por ejemplo, de lenguaje. Esto lo corrobora la noticia divulgada de una niña ucraniana criada por perros. Tenía una forma de comportamiento cercano a los animales. Sólo se comunicaba con gruñidos y gestos (Malaya, s/f).

Es una limitante morrocotuda plantear que la tarea docente sólo sea que el alumno aprenda. Es limitada porque no valora que las relaciones docente-estudiante(s) son más que aprender-educar. En momentos socializan comentarios de sucesos recientes o juegan y ríen entre bromas.

Existen versiones que confunden socializar y educar (Dukheim, 1976; Bitunga-Nchma, 2021) o, bien, educar y jugar (Fröebel, 1999; Pérez-Iribar, Ramírez-Guerra, y Bueno-Pérez, 2021). Por nominarse de distinto modo, estos tres términos tienen diferencias. Es necesario reconocer que todo sistema tiene fronteras permeables: existen zonas de interpenetración entre los sistemas que llevan a confundirlos. Humanizar es un sistema complejo conformado por esos subsistemas que se entrelazan y, en momentos, se confunden. Abajo veanse algunas de sus diferencias.

Un subsistema de humanizar es jugar. Lo estudian lingüistas, psicólogos, pedagogos, antropólogos y sociólogos. Sus características esenciales son: las reglas del juego y el premio a obtener, el gozo o la molestia; se orienta más al presente.

Al socializar el ser humano se apropia de los sistemas de usos y expectativas, también aprende a usar las cosas. Ante el actuar natural de un bebé, gradualmente ocurre el proceso de socialización que lo conduce a ser de la manera necesaria, acorde a una época y para responder al ámbito de un estrato social determinado (Heller, 1977, p. 21).

El proceso de socializar es estudiado por la sociología, la psicología social o la antropología. Estas disciplinas explican lo que sucede o lo que pasó en el ámbito socio-cultural. Generalmente no se inclinan por predecir el futuro. Menos aún prescriben cómo debe ser la realidad que estudian.

Educar es otra acción que humaniza. Una diferencia notable de educar y socializar es que, consciente o inconscientemente, al educar se persiguen fines trascendentes; por ejemplo, reproducir sistemas de relaciones políticas o éticas o, bien, afanarse por transformarlas. Sus fines se orientan al futuro.

La educación es estudiada por la pedagogía y la didáctica. Ambas prescriben un futuro deseable y narran cómo acercarse a él. Educar también lo estudian la psicología, sociología, antropología, economía, historia y la filosofía de la educación.

Quien humaniza puede experimentar conflictos si no distingue cuando conviene comunicarse para socializar, jugar o educar. En ocasiones, cuando ocurre el tedio o cansancio grupal, después de

un esfuerzo prolongado, vale la pena que la comunicación deje de ser educativa y se oriente a socializar o jugar. Es factible que, luego de mucha chachara o juego, acontezca el aburrimiento; entonces, es momento de comunicar para educar.

La escuela es un taller de humanización (Comenio, 1982). Una forma de humanizar es no estereotiparse persiguiendo un único afán. Educar, socializar y jugar son encomiendas docentes, se realizan con tino si se reconoce su importancia y diferencias. Si se tiene la sensibilidad de saber cuándo transitar de una a otra forma de comunicación, se humaniza de manera más amplia y provechosa.

Es inexcusable ignorar que una trascendental responsabilidad docente es humanizar. No únicamente educar. Menos aún reducirla a sólo lograr aprendizajes. La humanización se logra de forma plena al educar, socializar y jugar. Platón escribió el diálogo *El Simposio*. En él, en el Banquete que narró Platón, Agatón ofreció a sus comensales, entre ellos Sócrates, la posibilidad de beber, comer, platicar, jugar juegos sexuales y educar.

La riqueza de este diálogo platónico estriba, principalmente, en argumentar a propósito del amor (Nehamas, 2010). Sobre la base de lo que enseña ese diálogo: ¿Imperiosamente la comunicación docente sólo se debe restringir a la educativa? No, la comunicación docente se engrandece al socializar o jugar.

II. 2 Comunicación compleja y su importancia

Este trabajo se aboca a analizar la comunicación al humanizar. Se justifica tal decisión por los axiomas: no hay educación, socialización ni juego sin comunicar; es inexistente la comunicación humana si no hay alguna afectación, si no se moviliza la afectividad (Parcerisa, Giné y Forés, 2010). Si la información vertida sólo se valora como bit, como dato sin sentido, difícilmente se humaniza. Se justifica indagar procesos comunicativos porque son indispensables para humanizar.

Es necesario adelantar que los procesos comunicativos son parte de redes de relaciones que los prefijan, que los orientan. Por ejemplo, en el terreno educativo algún maestro o profesora seguidores de la pedagogía de la emancipación, difícilmente exigiría u impondría tal o cual cosa; su comunicación está orientada a liberar no a dominar. Si se guía por teorías de Piaget se enfila a propiciar, en un momento dado, el conflicto cognitivo.

En ambos casos, independientemente de la realidad que se viva, se está atrapado por una forma de comunicar, por aquella tradición socioeducativa en la que se formó. Es de reconocer que la realidad es contradictoria. Un único código –una cierta combinación de signos, palabras y argumentos comprensibles por estar dentro de un sistema establecido o paradigma– difícilmente permitirá comprender la realidad y, en tal virtud, entorpecerá la comunicación: el hablante la orienta en el sentido que determina su código, mientras quien escucha, posiblemente, se orientará de modo distinto al haberse formado con otro código.

Se justifica este ensayo porque esboza apoyos que iluminan y encauzan la forma de comunicar, ante la complejidad existente al humanizar. Se justifica porque aminora el peligro de no lograr aquello que se pretendía, debido a carencias al comunicarse. Existe peligro porque, quien se comunica, al jugar, educar o socializar, puede carecer de una brújula que oriente a buen puerto. Los nexos entre complejidad y comunicación se justifican indagarlos porque, como señaló Ortega y Gasset:

La civilización, cuanto más avanza, se hace más compleja y más difícil. Los problemas que hoy practica son archiintrincados. Cada vez es menor el número de personas cuya mente está a la

altura de esos problemas... No es que falten medios para la solución. Faltan cabezas. Más exactamente: hay algunas cabezas, muy pocas... (1993, p. 108)

Existen “pocas cabezas” porque en la actualidad buena parte de las formas de valorar y actuar docentes siguen dictados del sentido común, carecen de apoyos teóricos para complejizar lo que escuchan o perciben. Por ejemplo, el estudiante no aprende porque no está motivado, luego entonces, hay que motivarlo. Saber qué inmoviliza al aprendizaje, a la educación o, en general, a la comunicación y a la comprensión, obedece a dificultades archiintrincadas, no a la simpleza de causa-efecto.

Este trabajo, sobre la comunicación humana, se justifica porque existe una mirada ingenua acerca de la comunicación: “hablando se entiende la gente”. Es cándida tal afirmación porque el hablante puede dirigir sus actos de habla al engaño, a la manipulación o a imponer.

El engaño persuasivo estriba, primordialmente, en tergiversar la realidad con signos que no corresponden a lo que dicen representar: “tal persona o determinada raza es un peligro”. Falsea lo real porque, usualmente, tales individuos o razas no constituyen un peligro. Persuadir consiste en ocultar las verdaderas intenciones del hablante: engañar, imponer una opinión o mover a la acción. Existe tergiversación en las palabras persuasivas: no hay correspondencia entre signo y lo que dice representar (la realidad a la que aluden); también se falsea por su forma de expresarlas, por ejemplo, gritando y gesticulando para sugerir lo indeseable o plausible de aquello que no es así.

Este ensayo se justifica porque muestra que todo vocablo es circunstancial (Ortega y Gasset, 1993, p. 9). La palabra está determinada dentro de un discurso por las conexiones establecidas entre las demás palabras que conforman la narración. También es circunstancial porque obedece a un momento, lugar, agentes e intereses específicos. Este trabajo es benéfico para la comunicación docente porque expone circunstancias en que acontecen las conversaciones.

Igualmente se justifica porque favorece la humildad de reconocer que toda comprensión lleva consigo una equívoca interpretación (Habermas, 1989). La interpretación errónea se comprende porque quien habla lo hace sobre la base de un saber implícito, que no está a disposición de quien lo escucha. Ese saber implícito de quien habla y quien escucha es holístico; hablante y quien escucha presuponen compartirlo. Usualmente no es así. El significado de una expresión sólo se descubre mediante un recurso que no siempre se tiene a la mano: un diálogo dirigido al entendimiento (Habermas, 1989).

Ser omnicomprendivo no es una cualidad humana, no hay ser humano capaz de comprender-saber todo. Este escrito se justifica porque contribuye a ampliar las posibilidades de autocomprensión y de mejorar el entendimiento de lo escuchado. La omnisapiencia, la omnisciencia, el conocimiento y comprensión absolutos, únicamente se atribuye a la divinidad ¡Claro! Si se es creyente. En todo caso ¿Quién conoce y comprende todo?

Este artículo sobre comunicación compleja se justifica porque existen estudios acerca de la complejidad; éstos conllevan formas de comunicación: complejidad y aprendizaje (Corrales, 2021; Reyes-Cuartas, 2019). Hay estudios sobre problemas epistemológicos y complejidad (Collado, 2017; Hernández-Infante, Infante-Miranda y Galeano-Páez, 2020). Otros relacionan complejidad y educación (Maldonado, 2016; Taeli y Rubio, 2016). Unos más prácticas pedagógicas y complejidad (García y Olaya, 2020; Sandrome, del Valle y Maris, 2020). Asimismo, hay sobre comunicación y complejidad (Ballesteros-Aguayo y Nogales-Bocio, 2021; Forero-Hurtado y Gutiérrez-Tobar, 2021; Zarta-Rojas, 2021).

II. 3 Comunicación compleja, paradigma, crisis y códigos

Es preciso reiterar que la comunicación es un proceso complejo que requiere ser valorado con mayor detenimiento. Algo que no se evalúa en toda su magnitud, es llamado por Echeverría paradigma de base (1997). Es una matriz de sentido que, incluso, determina cambios deseables e indeseables. Es aquello que parece incuestionable, es el núcleo de lo considerado obvio.

Existieron paradigmas de base en la Antigüedad Clásica, la Edad Media. Ahora hay en la Modernidad otro paradigma de base: aquello que es fuente de decisiones y formas de valorar generalizado. Como señaló Echeverría, el paradigma de base de la Modernidad está en el trance de su cambio por otro que, quizá, aún no se insinúa cabalmente.

El paradigma de base es un metacódigo o ideología, siempre escondido, siempre presente y siempre dominante; paradójicamente, aún compartiendo la misma ideología, no hay un código común, en estricto sentido, entre receptor y emisor, ya que la diferencia entre ambos reside en códigos que los distinguen (Morin, 2001, pp. 391-392).

Es curioso que siendo distintos comparten, en alguna medida, una ideología similar, una falsa concepción de la realidad, una forma de actuar práctica y una orientación política; todas, acorde a la clase que tiene el poderío económico-material de difundir y conseguir que sus intereses y juicios sean compartidos por las demás clases sociales (Marx y Engels, 1979).

La ideología es un hecho social de extraordinaria magnitud. No es individual, es propio de naciones y clases sociales históricamente determinadas. Un ejemplo de ello es la ideología del llamado neoliberalismo, tiene sus bases en el imperio del mercado y la lógica de acumulación capitalista: pragmatismo, eficientismo, consumismo, hedonismo e individualismo (Papa Francisco, 2020; Sánchez Vázquez, 2003; Lyotard, 1991). La ideología es relativa porque, acorde a la posición e intereses que persiga cada subclase y cada agente, tendrá diferencias. Algunos reciben muchos salarios mínimos y acostumbra a consumir en lujosos comercios. Otros que perciben menores salarios mínimos acuden a la tienda de la esquina, para adquirir productos de consumo masivo; mientras que quienes sobreviven con uno o dos salarios mínimos, sólo consumen lo indispensable para no morir. Casi todo el consumo está regido por el fetiche del dinero. El fetiche dinero lleva a distinguir a los seres humanos: se menosprecian o se sobrevaloran individuos, grupos y clases sociales con el patrón de medida dinero, o su equivalente el consumo de bienes y servicios. Es curioso el fetiche aglutina y, simultáneamente, divide en clases, grupos y personas. Esta forma de clasificar está presente al comunicar.

Las diferentes formas de encarnar la ideología pueden llevar a sostener agrias discusiones con gestos y palabras: cuando se menosprecia al hablante porque emplea vocablos atribuidos a la clase obrera, comerciante o campesina (aquellos seres humanos que reciben dos o tres salarios mínimos, por ejemplo), o porque usa atuendos que otros los etiquetan como corrientes.

La educación formal y no formal está en crisis: la convocatoria, la hegemonía de los intelectuales responsables de dirigir las conciencias y las acciones prácticas, no tiene el poderío suficiente para con-vencer a la juventud de que sea estudiosa; acaso los propios educadores renunciaron a educar cabalmente: la crisis manifiesta la muerte de lo viejo y la imposibilidad de que lo nuevo surja (Gramsci, 1981).

El paradigma de base, el metacódigo, la ideología, están en crisis: no mueren y no surge una nueva forma de dominio. En la circunstancia de pérdida de sentido, la comunicación se torna aún más compleja: el sinsentido existente genera gran incertidumbre, se desconoce, bien a bien, qué es lo que

el hablante desea al comunicarse. El paradigma de base, el metacódigo o la ideología dominante ofrecían alguna certidumbre, se aceptaban algunas cosas o hechos sociales como naturales u obvios. En la condición de crisis de las estructuras –agravada por la pandemia del Covid 19– incredulidad, escepticismo o desconfianza es lo que aglutina, y lleva al individualismo exacerbado.

Si la incertidumbre campea en las relaciones comunicativo-educativas, la relatividad también existe al educar. Lo relativo al comunicar se relaciona con lo temporal-espacial y con las valoraciones que orientan a quien habla y escucha. También con aquello a lo que se refieren y a las circunstancias en las que se comunican.

Otra manera de explicar dificultades al comunicar la da Bleger: “las cualidades de todos los objetos dependen no sólo de la ‘naturaleza’ del objeto, sino que son siempre cualidades relativas, que emergen de las relaciones que se establecen en un momento dado” (1979, p. 43). Las propiedades de cualquier objeto (el contenido de una clase, una forma de comunicación educativa, un ser humano, cualquier cosa, pues) sólo se definen en función de las diversas condiciones en que existen en una situación específica.

La forma, el contenido y la finalidad al comunicar no surge de una “mente”, de un algo interior, que tiende a un afuera. Comunicar deriva de la relación con el conjunto de relaciones en que hay comunicación; es decir, de la situación, para ser más preciso del conjunto de sistemas o elementos que interactúan en *un momento dado*: de un campo específico (Bleger 1979, pp. 46-47).

Por ejemplo, la comunicación educativa puede orientarse a fines científicos; en un abrir y cerrar de ojos, esa situación de enseñanza-aprendizaje se modifica por cosas o hechos sociales, al parecer tan insignificantes como el vuelo de una abeja y su característico ruido: el campo ambiental orientado a fines científicos, súbitamente, se altera y lleva a otro de risa nerviosas y manotazos para asustar al insecto. El contenido científico, el maestro o estudiante que lo mostraban, en un momento fueron apreciados, luego –con el zumbido de la abeja– pasan a segundo plano.

Los zumbidos a veces no son audibles: un algo suscita en estudiantes salir de la situación de aprendices o educandos y los lleva a evocar o desear otra cosa. Estudiantes ensimismados alteran la situación previa y crean un nuevo campo. El cuerpo humano emite energía e información. Un mohín de disgusto o desinterés –estudiantil o docente– sin chistar ni producir sonido alguno reorganizan la situación escolar. El conjunto de sistemas o relaciones presentes al comunicar son diversos, algunos visibles gracias al comportamiento corporal, otros ocultos como “quedar la mente en blanco” o perder la mirada en el horizonte.

La característica circunstancial del hecho educativo conlleva redes de relaciones que es preciso valorar para evaluar la comunicación que acontece y aquella deseable. Es poco probable que de suyo, sin mayor intervención docente, exista la coincidencia espacio temporal de códigos entre estudiantes, entre estudiantes y maestro y entre estudiantes, maestro, contenido y fines educativos.

II. 3. 1 Código cultural, particular e individual

La teoría de sistemas es provechosa porque favorece entender al conjunto denominado civilización occidental. Es preciso reiterar, este todo tiene una tendencia: la crisis (Yépez, 2005). También lo denominan época líquida (Bauman, 2003), posmoderna (Lyotard, 1991) o crisis estructural generalizada (de Alba, 2007).

Sólo unos pincelazos para insinuar esa tendencia. La caída de los grandes relatos, la ausencia de un centro que domine, la evanescencia de las relaciones humanas, la ausencia de códigos

compartidos, todos esos síntomas, conducen al escepticismo o crisis de autoridad, ya docente, ya del Estado en su conjunto: no se comparten sentidos, se vive un sinsentido.

Es paradójico que se viva bajo el imperio de la cultura occidental y, al mismo tiempo, dada la crisis del capitalismo mundial (Wallerstein, 2001), se padezca el sinsentido posmoderno o las relaciones humanas líquidas y el eficientismo individualista. Los códigos derivados de cómo se juzga a la condición actual distinguen y separan al comunicarse, ya que predomina el sinsentido, la desconfianza y el escepticismo.

Si entre personas existen similitudes derivadas de la condición posmoderna o de la crisis, los seres humanos igualmente se distinguen por su carácter, por la dotación genética que padre y madre otorgan al nonato. Hay caracteres que tienden a la timidez, la audacia, al optimismo o a la melancolía (Goleman, 2016, p. 251); para Hipócrates los humores que generaban caracteres eran: sanguíneo, colérico, melancólico y flemático (Sánchez y Ledesma, 2007).

Sea como sea que se clasifiquen los caracteres, la comunicación de un individuo no es sólo debido a la impronta social-cultural. También está relacionada con lo genético. Esta cualidad genético-biológica, usualmente, está presente, oculta y dominante. Existe tanto un carácter particular genético, como otros sociales y nacionales.

La forma de comunicarse de alguien oriundo del norte de un país (Argentina o México) tiene un modo de hablar distinto al de quien fue criado en el sur. Con todo, aún existe algo que aglutina a los ciudadanos de una nación: argentinos o mexicanos. Simultáneamente los mexicanos son norteros o campechanos, mientras que los argentinos son porteños o mendocinos. Incluso los oriundos de un mismo espacio se distinguen entre sí por el capital cultural, social y económico que acumularon: algunos exaltan la llamada alta cultura, mientras que otros al folklor y, unos más, a la cultura de masas (Bourdieu, 1991). Cuando tampoco se comparten los mismos códigos culturales o sociales es usual la incomprensión, el desdén y el conflicto. Alabar a un succulento taco será calificado por otra persona como insano y de mal gusto; incluso sin decirlo, pero sí al gesticular.

En las aulas se ensalzan ciertos bienes culturales y otros se desdeñan. Las formas de valorarlos están vinculadas al capital cultural, social y económico que se encarne. Sobrevalorar los códigos propios en detrimento de los ajenos no favorecen la comunicación para llegar a la mutua comprensión ni acuerdos. Heller (1977) complejiza aún más la comunicación al considerar dos tendencias humanas. Una orientada a satisfacer motivaciones del mundo particular: *mi familia, mi consumo, mis objetos*; en suma, a este tipo de personas las mueven *sus* intereses particulares. Asimismo, los caracterizan la emergencia, con cierta prontitud, de sentimientos como celos, envidia, egoísmo, vileza y vanidad. Resulta imaginable la forma y el fin de cómo se comunican los seres humanos con orientación a lo particular, al egoísmo. En ellos es común el conflicto cuando las ofertas de habla que oyen son ajenas a sus intereses y motivaciones particulares.

Heller (1977) explicó otra tendencia: la individual: se encamina a satisfacer necesidades del género humano. Para este tipo de personas lo particular, *sus* necesidades, pasan a un segundo plano ¡Por supuesto! Invierten energía y tiempo para solventarlas; no obstante, su motor, su motivación primordial, es trabajar en provecho del prójimo. No del próximo, como es el caso de los seres humanos con tendencia a beneficiarse, proclives a la codicia. Ejemplos de la forma de comunicarse y de ser individual son Gandhi o la Madre Teresa de Calcuta. A los humanos con orientación a lo individual, al hablar, los acompañan sentimientos como amor al prójimo, respeto, empatía, y deseo de comprender y llegar a acuerdos. Se afanan por contribuir con la mejoría del género humano.

La misma Heller (1977) advirtió que nadie es totalmente movido por lo particular o por el deseo de beneficiar al género humano. No obstante, sí hay tendencias que expresan lo particular. Figúrese

este monólogo docente: “¿Cómo que no vas a participar en *mi* clase?! ¡Debes participar si quieres aprobar!”

Quien así se comunica, seguramente ignora posibles improntas culturales y genéticas de aquella persona a quien gritonea, sin obtener respuesta; por ejemplo, desconoce si es una tímida mujer, instruida por quienes se comunican según la llamada cultura patriarcal; tampoco sabe si pertenece a un sector de clase social o a una etnia secularmente menospreciada; no valora que asistió a escuelas en las que no se alienta la autonomía, sino callar. En fin, su interés docente de tipo particular no lo mueve a comprender, sí a denostar. Participar en clase, en más de las veces, no se logra con la arenga de echarle ganas. Ni con amenazas. Las estructuras de dominación no son ajenas a los procesos de humanización. Tienen tal poderío porque no se explicitan, no son motivo de diálogo.

El ser humano con tendencia a motivaciones individuales expresará posibles explicaciones que desnuden la contención a comunicar. No regañará. Sí motivará para dialogar acerca de aquello que reprime actos de habla. Sabe de antemano que no es tarea a resolver en un santiamén. Reconoce que la educación es una tarea que demanda paciencia y prudencia.

II. 3. 2 Códigos pedagógicos

Otros códigos presentes en la comunicación educativa devienen de teorías pedagógicas; existen diversas ofertas, todas ellas se caracterizan por establecer fines trascendentes de la educación, los fines son variados como distintos son los medios que proponen para lograrlos. Este trabajo no aspira a privilegiar algún fin o medio pedagógico. Sí anhela que sus lectores los evalúen y se afanen a comunicar y perseguir tal o cual fin trascendente; así su educar tendrá un sentido plausible.

Seguramente uno de los códigos más vilipendiados es el que expuso Bourdieu: “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural” (1995, p. 45). Así, la comunicación educativa se dirige al éxito, a lograr que el educando haga lo que quien educa prescribe. En este caso no hay acuerdo ni consenso. Hay imposición.

El sentido común docente propina a este modelo pedagógico el vocablo tradicional; es marcadamente peyorativo: lo descalifica. Lo rechaza porque no admite ni al orden ni la autoridad como fundamento de la práctica educativa, porque sobrevalora la importancia del educando y menosprecia la intervención del maestro.

Se critica este modelo sin justipreciar la enseñanza de Comenio (1982): escuela sin disciplina es como molino sin agua. Los molinos movidos por el agua que corre en los ríos son inútiles sin ese líquido. La escuela sin orden es mu poco útil para humanizar educandos. Si la autoridad es excesiva no hay diálogo. En ocasiones se propicia una violencia simbólica extrema. Otro código deviene de la escuela nueva. En ella el lugar central lo ocupa la iniciativa del alumno(a). Esto lleva a apreciar su actividad y libertad; es necesario asegurarle una zona de autonomía, alegría y creación al educando (Snyders, 1972). Tampoco así se propicia el diálogo; quien educa está subordinado a los intereses que el educando hizo suyos, al ser humanizado en una clase y grupo social. Esta forma de vivir la educación cree, firmemente, que libera al estudiante: lo deja hacer lo que más le agrada. Al proceder así, no se comprende que la libertad no se da, se construye con esfuerzo.

Un código educativo adicional es el derivado de la tecnología de la educación: sobrevalorar los medios educativos (TIC o TAC), por encima de para qué utilizarlos. Esta postura enaltece la eficiencia y el empleo óptimo de los recursos digitales. Casi carece de fines plausibles. Es de reiterar, el más

exaltado es la eficiencia y el uso cada vez más generalizado de la tecnología al educar. Quien se oponga a esta visión de la educación, reducida a las TIC y TAC, es valorado como arcaico o tradicionalista.

Un código más es el posmoderno. Acorde a él, en tanto los grandes relatos cayeron, ya no hay un discurso ni expectativa dominante. Fullat mostró lo posmoderno así:

...no existe un sentido único de la historia, sino múltiples. El sujeto transformador de la sociedad tiene que desaparecer si queremos deshacernos de los dictadores... hay una certeza universal, y es ésta: todo es relativo. Sólo es precioso el presente". (Fullat, s/f, p. 371)

Si el educador se guía por esta forma de comprender lo que acontece en su aula y en la realidad, entonces, no debe educar como dirigir, ni asegurar zonas de autonomía ¡Todo es relativo! El tiempo posmoderno corresponde a un sentido común docente que asegura: "Cada quien es como es ¿para qué cambiarlo".

Las condiciones existentes y actuantes en la comunicación educativa son múltiples. Una es la temporal de la comunicación, la más visible es llamada por el buen sentido docente brecha generacional. Ésta lleva a encarnar distintas formas de valorar por el prurito de estar actualizados: Aprendizaje Basado en Problemas, Aula Invertida, Aprendizaje Basado en Juegos, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje por Servicio Comunitario, en suma, el afán de ser novedoso lleva a profesores y estudiantes a consumir ofertas educativas, a veces, de forma indiscriminada.

Existe otra postura pedagógica sobre la educación. Gramsci (1981) legó una forma distinta. Él escribió la urgencia de conjugar consenso y coerción. La imposición ya del estudiantado, ya del gremio docente, no es la única posibilidad. Habermas (1989) abrió la fortuna del diálogo y llegar a acuerdos. Los códigos pedagógicos aquí expuestos no pretenden llegar a un punto definitivo; más bien, persiguen motivar la reflexión y al pensar del lector acerca de la complejidad de orientar las acciones educativas conforme a fines trascendentes. La tensión entre la fe en unos fines y la incertidumbre, la duda sobre aquello que se cree, motivará al diálogo interno, así como conversar con el otro para valorar lo deseable (fines trascendentes) así como los medios de lograrlos (formas didácticas).

II. 3. 3 Código disciplinar

Al comunicar existen diferencias debidas a códigos difundidos por la socialización y educación que ofrecen grupos sociales específicos, éstos se aglutinan por el valor conferido a una disciplina científica. Esta se caracteriza por conformar "una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual" (Becher, 2001, p. 38). Becher (2001) ofreció el término tribus académicas para nominar las diferencias entre científicos; desigualdades que los llevan a controversias, justo como las tribus que veneraban un totem diferente, sólo que en el caso de académicos es por la disciplina. Los estudiantes en formación, acaso sin percatarse, valoran la disciplina en la que fueron formados y menosprecian otras. Las tribus se reproducen al comunicar ideas, sentimientos y prácticas que distinguen a los miembros de una comunidad de académicos.

Las tribus académicas se diferencian al investigar. Para algunas es usual el menosprecio por el interés conceptual de describir, propio de la fenomenología (Habermas, 1993). Un sentido común científico creó una frase para descalificar el interés conceptual de la fenomenología: "eso es mera

descripción”. La tribu marxista desdeña a quienes sólo interpretan y explican (interés conceptual de la hermenéutica); los menosprecian porque no transforman la realidad.

Otro dicho de un sentido común científico descalifica a otras formas de hacer ciencia con la condena: “eso es mera palabrería, no es comprobable, no sigue el método científico”. Es de llamar la atención que ni entre los científicos hay acuerdo en los códigos que guían a la ciencia. Se carece de acuerdo sobre los métodos para hacer ciencia. Tampoco lo hay sobre el contenido aceptado como científico. Incluso en un mismo campo disciplinar, por caso el marxista o el psicológico, las diferencias son notables al comunicar.

Algunos maestros y estudiantes no tienden puentes o relacionan lo ajeno a su formación, padecen del cretinismo universitario (Morin, 1998): sólo aceptan lo que sus formadores les legaron. No relacionan lo disperso y diferente, no se afanan en recrear modos de comprender e interactuar que contribuyan a entretejer la compleja realidad.

El sentido común docente encarna el pobre aprecio por afrontar las preguntas de cuño filosófico: ¿Qué es la realidad? y ¿Cómo conocerla? Las estima resueltas con los pedazos de ciencia, teorías y métodos con que fueron lanzados a su pequeño mundo científico, a su tribu. El sentido común docente desdeña las complejas exigencias de la ontología y la epistemología, las cree resueltas con lo que aprendieron en sus clases, libros y laboratorios. En el mejor de los casos admite la posibilidad de la interdisciplina, pero casi no vislumbra la posibilidad de incursionar en la transdisciplina, en vincular teorías y métodos provenientes de tradiciones y disciplinas distintas.

En este escrito, se admite que en la comunicación está presente lo biológico-genético: carácter y sinapsis, por ejemplo. También lo psíquico: formas de relación determinadas en la formación infantil por la acción del par dialógico principio del deber (figura del padre)-principio del placer (figura de la madre) o, bien, motivaciones por intrínsecas-extrínsecas. Igualmente los factores económicos contribuyen a determinar la comunicación: niveles y tipos de consumo de bienes y pertenencia a clases sociales. De forma adicional están las determinaciones culturales: formas de hablar y valorar o pertenencia a un género. Por supuesto las determinaciones sociales también se presentan al comunicar: los actos de habla se orientan al afecto, tradición, fines, valores o carisma; asimismo son orientados al perseguir intereses particulares o individuales.

Comunicar también es un ejercicio de poder, de acción política: mayor o menor ejercicio de autoridad. Asimismo, comunicarse está vinculado con lo espacio temporal: nativo y habitante de un determinado lugar, en una cierta época. También la comunicación es definida por situaciones y campos específicos; uno de ellos es la tribu de la que se forme parte. En todo caso, las diferencias al comunicar deben evaluarse considerándolas debidas a encarnar códigos que distinguen a los seres humanos. La persona es una totalidad que posee y despliega inconmensurables códigos. En más de las veces se le encajona (calificándola) en un único código, aquel que más repugna con quien se comunica. De ese hecho social devienen innumerables problemas. Los códigos unen y propician conflictos. Conviene justipreciarlos. Son una brújula para orientar la comunicación al entendimiento, acuerdo y coordinación de acciones.

Comentarios finales

Los conflictos, la falta de entendimiento, la mala interpretación tiene una manera de comprenderse: Morin ofreció el concepto inteligencia ciega. Es aquella forma de organizar el conocimiento por medio de elegir datos significativos y rechazar otros que no se valoran significativos; está gobernada por principios ocultos, por códigos, que gobiernan la percepción,

comprensión, valoración y acción en la realidad. Los códigos que aquí se ilustraron si no se valoran orillan a incurrir en la inteligencia ciega, en la cretinización universitaria (Morin, 1998, 2011).

La organización del conocimiento –y su comunicación– es ciega cuando se procede con binarismo y reduccionismo: se oponen pares disyuntivos que se juzgan irreconciliables: bueno-malo, moderno-tradicional, aprender-enseñar. Lo es también al reducir la comprensión del mundo gracias a una ciencia, al desgarrar lo real a sólo un código: comprender lo educativo o, en general, la realidad únicamente con una disciplina.

La ceguera al conocer y comunicar también se genera cuando a un fenómeno se le abstrae de aquellos otros con los que se relaciona; así mismo se abstrae al no considerar su historia: la génesis del fenómeno. La inteligencia ciega está vinculada al sentido común, ya sea vulgar o científico.

Al comunicar y al escuchar es preciso saber qué códigos son los que están en juego, y qué intereses son los que tensan la comunicación. Para ello se requiere la capacidad de encarar la *incertidumbre*; ya que, simultáneamente, pueden obrar dos o más códigos en la comunicación humana; incluso puede acontecer que códigos, más o menos, visibles oculten otros más enmarañados.

La capacidad de problematizar la realidad inicia aceptando que la realidad no es simple. Es un archiintricado nudo de relaciones entre procesos y sistemas, entre códigos que los explican. Sin una cierta humildad ante las ofertas de habla, se puede incurrir con demasiada facilidad y prontitud en la inteligencia ciega: no se problematiza lo que se cree entender, pero que no se sabe a ciencia cierta: las ofertas del hablante y las formas de valorarlas de quien escucha.

La humildad estriba en reconocer que, al escuchar una oferta de habla, es imperioso admitir que se corre el riesgo de pasar por alto códigos que la sostienen y dirigen; asimismo, que otros códigos son empleados para valorarla. No existe omnicompreensión.

La humildad se torna exigente: demanda cuestionar algo que se creía entender de lo percibido, incita a dialogar para comprender los códigos ocultos –o subyacentes– que dotan de mayor sentido y comprensión a lo escuchado y dicho. La humildad estriba en reconocer que el conocimiento ¡Total! Es una quimera.

Sin una cierta soberbia también se cae en la inteligencia ciega. Tal altivez deviene de valorar que es complejo lo que se escucha y dice. Esta cierta jactancia deviene del asidero incierto con el cual orientar la comunicación: presumir la complejidad de códigos interactuantes al comunicar. Esta arrogancia consiste en multidimensionar, en relacionar códigos, en valorar la situación y campo en donde se genera la comunicación ¿educativa, socializante o juguetona?

El cretinismo universitario –presumir comprender la realidad con una disciplina difundida por la tribu académica que profesionalizó– también requiere seguir la enseñanza pedagógica de Platón: para educar hace falta amor, amor al conocimiento y a los jóvenes que están siendo humanizados (Morin, 2011). Este amor pedagógico platónico, de doble sentido, conduce a conocer los códigos docentes y estudiantiles. Este eros hace un lado el prejuicio y lleva a comprender la realidad que muestra y oculta lo percibido. Conduce a apropiarse de códigos antes insospechados. El poderío del que presume cada tribu académica –y cada miembro de ella– encierra en la caverna con que Platón ilustró límites de lo percibido: el código, la disciplina, apresan. El caso aquí esbozado, la complejidad de la interacción-retroacción de códigos, lleva a valorar que el educador requiere educarse, necesita experimentar la humanización que nunca termina. Él mismo, ella misma, necesitan recrear códigos para interactuar en su compleja tarea de humanizar(se). Amor, humildad y soberbia contribuyen con su tarea. La comunicación educativa es compleja, requiere reconocer códigos interactuantes.

Referencias

- Ballesteros-Aguayo, L. y Nogales-Bocio, A. I. (2021). Retos pedagógicos en el aprendizaje de habilidades comunicativas. Nuevas prácticas docentes para nuevos tiempos. *La comunicación a la vanguardia. Tendencias, métodos y perspectivas*. Coordinadores Sánchez-Gey Valenzuela, N. Cárdenas-Rica M.L. Fragua; pp. 1853-1872. <https://bit.ly/3xnIjAe>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. FCE.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Gedisa.
- Bitunga-Nchama, P. (2021). Los roles de género en el concepto de familia fang: un sistema de socialización diferencial. *Cátedra*, 4(2), 70-87.
- Bleger, J. (1979). *Psicología de la conducta*. Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción*. Fontamara.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Cedeño, M. E. I., Vélez, M. E. V., Zambrano, N. L. Z., y Sardi, G. A. S. (2021). Impacto de la comunicación educativa a través de la tecnología de la información y comunicación en el contexto universitario ecuatoriano. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 3393-3404.
- CGUTP. Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (2018). *Modelo Educativo por competencias profesionales de universidades tecnológicas*. <https://bit.ly/3qJWY4X>
- Collado-Ruano, J. (2017). Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 55-82. <http://orcid.org/0000-0003-0063-6642>
- Comenio, J. A. (1982). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Corrales-Heras, A. (2021). Pensar juntos. *Revista Iberoamericana de filosofía para niños*. Núm 5, 26-42. <https://bit.ly/2TvBdKc>
- Cruz-Pérez, D. S., Ojalvo-Mitrany, V., Valdés Bencomo, Y. D., y Velastegui López, L. E. (2021). Comprensión psicopedagógica de la comunicación y su análisis desde el enfoque educativo-pedagógico. Un estudio de caso. *Visionario Digital*, 5(2), 189-215. <https://doi.org/10.33262/visionariodigital.v5i2.1713>
- de Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. IISUE-UNAM.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. <https://bit.ly/3hkoOR3>

- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Sígueme.
- Echeverría, R. (1997). *El Búho de Minerva*. Lom.
- Forero-Hurtado, A. y Gutiérrez-Tobar, O. (2021). Organizaciones más Humanas. La Comunicación estratégica en las organizaciones, un diálogo entre la teoría y la práctica. *Razón y Palabra*, 25 (110), 138-155 <https://bit.ly/2UqCZfq>
- Freire, P. (2015). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Fröebel, F. (1999). *La educación del hombre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://bit.ly/3h4X3wL>
- Fullat, O. (s/f). *Pedagogía existencialista y posmoderna*. Síntesis.
- García, J. S., y Olaya, T. B. (2020). Hacia un proceso de religación: Re-pensando la formación docente desde la complejidad. *Emergencias y retos para una educación contemporánea: Acciones educativas que transforman los contextos*, 275-313. <https://bit.ly/3hKvo3m>
- Goleman, D. (2016). *La inteligencia emocional*. Ediciones B.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I*. Taurus.
- Habermas, J. (1993). Conocimiento e interés, en *Ciencia y técnica como ideología*. Rei.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Hernández-Infante, R. C.; Infante-Miranda, M. E. y Galeano-Páez, C. J. (2020). La epistemología de la complejidad: su manifestación en el aula. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, año 7, 1-12. <https://bit.ly/3dNpuNG>
- Herrero, P. R., y de la Herrán Gascón, A. (2021). Del "Diseño universal del aprendizaje" al "diseño universal de la enseñanza formativa": críticas y propuestas desde la pedagogía y la didáctica. *Revista Boletín Redipe*, 10 (2), 38-51. <https://bit.ly/3Atztlk>
- Hidalgo-Apunte, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1 (1), 189-210. <https://bit.ly/2UIIAEQ>
- Ibarra, L. (2017). "Cómo educar", en *Revista educarnos*, núm. 24-25, pp. 11-38. <http://bit.ly/2WRMaFu>
- Ibarra, L. (2020). Humanizar interdisciplinariamente: estrechez y complejidad. *Revista Internacional de Humanidades*, 7(1), 77-90. <https://bit.ly/36XxJ6q>
- León-Warthon, M. (2021). Evaluación formativa: el papel de retroalimentación en el desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 563-571. <https://bit.ly/3AeTIZ0>
- Lyotard, J. F. (1991). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa.
- Malaya, O. (s/f). Sorprende el caso de la niña criada por perros en Ucrania. <https://bit.ly/3qREU8U>

- Maldonado, C. E. (2016). "Educación compleja: Indisciplinar la sociedad". *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 234-252. <https://bit.ly/3wsnMrS>
- Marx, C. y Engels, F. (1979). *La ideología alemana*. Cultura Popular.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2001). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Morin, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Nehamas, A. (2010). "Una introducción al Simposio de Platón", en *Ideas y Valores* vol. 59, núm. 143, pp. 189-205. <https://bit.ly/3Ac58aE>
- Neisser, U. (1999). *Psicología cognitiva*. Trillas.
- Neyra, C. M. C. (2021). La comunicación educativa y el aprendizaje. *Mérito-Revista de Educación*, 3 (7), 38-52. <https://bit.ly/2UL5c0G>
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. <https://bit.ly/364ccZd>
- Ortega y Gasset, J. (1993). *La rebelión de las masas*. Planeta-Agostini
- Papa Francisco (2020). *Carta Encíclica Fratelli Tutti*. El Vaticano: La Santa Sede. <https://bit.ly/36M8NON>
- Parcerisa, A., Giné, N. y Fores, A. (2010). *La educación social. Una mirada crítica*. Graó.
- Pérez-Iribar, G., Ramírez-Guerra, D. M., y Bueno-Pérez, L. A. (2021). "Juega y aprende": una aplicación informática para incentivar la masificación del Ajedrez en las comunidades urbanas. *Capablanca*, 2 (3). <https://bit.ly/366hTpg>
- Reyes-Cuartas, C. E. (2019). Matemática para el desarrollo potencial en la escuela: una escuela: una apuesta del aprendizaje conceptual de los fraccionarios. En *Revista de Investigaciones UCM*. Vol. 19, núm. 34, 11-22. <https://bit.ly/36avT1s>
- Ruiz, E., y González, G. (2021). La importancia del vínculo directora de tesis/doctoranda en Educación. Superando obstáculos: un estudio de caso. En *Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis. Las particularidades metodológicas de los estudios en educación*. Romo G. coordinador. Guadalajara. Universidad de Guadalajara. <https://bit.ly/3dG8j01>
- Sánchez, R., y Ledesma, R. (2007). Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y como evaluarla. *Conocimiento para la transformación*, 131-160. <https://bit.ly/3yW5yAF>
- Sánchez Vázquez, A. (2003). *La Utopía de Don Quijote. A tiempo y destiempo*. FCE.
- Sandrome, R. S., del Valle, C. y Maris, S. (2020). Las prácticas inclusivas en los sistemas complejos. *Diálogos pedagógicos*, 18(35), pp. 37-46. [https://doi.org/10.22529/dp.2020.18\(35\)03](https://doi.org/10.22529/dp.2020.18(35)03)
- SEP (2017). *Modelo educativo para la Educación Obligatoria*. SEP. <https://bit.ly/3jzOYC6>
- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. 1972.

- Soria, L., y Giner Gomis, A. (2021). Percepción docente de la naturaleza de la escucha pedagógica e implementación de las relaciones comunicativas en la educación secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47 (1), 323-337. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100323>
- Taeli-Gómez, F. y Rubio-González, J. (2016). Complejidad-educación: un aporte para las generaciones futuras. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 409-424. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2653>
- Torres-Hernández, A. (2021). Comunicación educativa y lenguaje científico-tecnológico: una necesaria valoración teórico-metodológica para la enseñanza de la Física. *Alfa Publicaciones*, 3 (2.2), 50-65. <https://doi.org/10.33262/ap.v3i2.2.59>
- UAQ. Universidad Autónoma de Querétaro (2018). *Modelo educativo universitario*. <https://bit.ly/3jwhswo>
- UACH. Universidad Autónoma de Chile (2019). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chile*. <https://bit.ly/3qPvI5j>
- UAS. Universidad Autónoma de Sinaloa (2017). *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. <https://bit.ly/3hqGieq>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon*. <https://bit.ly/3qF9P8l>
- UPC. Universidad Popular del Cesar (2016). *Acuerdo No. 011. Fecha 31 de marzo de 2016. "Por el cual se actualiza y adopta el proyecto educativo institucional (PEI)"*. Colombia. <https://bit.ly/3qJWY4X>
- UQROO. Universidad de Quintana Roo (2021). *Plan institucional de desarrollo estratégico 2021-2024*. <https://bit.ly/3h7xwTJ>
- Wallerstein, I. (2001). *Después del neoliberalismo*. Siglo XXI.
- Weber, M. (1991). *El político y el científico*. Premio. La Red de Jonás.
- Yépez, H. (2005). Defragmentación. Adiós al posmodernismo (y a los Estados Unidos). *Replicante*, núm. 3, pp. 70-79.
- Zarta-Rojas, F. (2021). El Fetichismo respecto a la complejidad de la comunicación. *Mediaciones*, 26 (17), pp. 204-216. <https://bit.ly/3dL2Q8C>