

Rodríguez, J.L. (comp.) (1988). *Educación y Comunicación*. Barcelona: Paidós, Comunicación 33, 271 pp.

Hugo Carrasco

ANTECEDENTES

Al revisar las últimas publicaciones que llegan a Chile sobre relaciones entre comunicación y educación, es penoso constatar que no sólo son muy escasas, sino también poco significativas. Por este motivo, al seleccionar un documento para hacer su reseña, hay que buscar necesariamente entre libros o revistas que ya tienen una década de existencia.

También es necesario precisar que esto no significa inexistencia de buenos estudios en cada uno de estos campos, sino carencia de trabajos que los vinculen, como está dicho más atrás. Y esta carencia es síntoma de una situación más delicada aún: si las publicaciones son pocas, es porque tampoco hay suficiente investigación al respecto, y el estudio de la comunicación en sus interrelaciones con la educación tampoco tiene la atención debida en la formación de educadores ni en el proceso educativo como tal.

Creo que es fácil observar que en la formación de profesores en nuestro país, los cursos de comunicación son prácticamente inexistentes y lo mismo sucede en la mayoría de los postgrados sobre educación, en los cuales es una honrosa excepción el Programa que considera efectivamente esta problemática.

EL LIBRO EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

Volviendo al problema inicial, a nuestro juicio uno de los mejores libros que se ha publicado en los últimos años sobre el tema, es la publicación conjunta compilada por J. L. Rodríguez Illera *Educación y Comunicación*. Se trata de un documento complejo, de múltiples autores, organizado sistemáticamente desde la teoría hasta sus aplicaciones y que en su desarrollo va estableciendo sus orientaciones fundamentales.

El libro comienza con una "Introducción" de J. L. Rodríguez Illera en la que sitúa el contenido del texto. Al comienzo, junto con analizar el carácter complejo y polisémico de los términos "comunicación" y "educación" y de los conceptos a que refieren, critica también algunos errores en el tratamiento de las relaciones entre ambos, como suponer ingenuamente que toda la educación es comunicación y aplicar en forma mecánica o literal el esquema emisor-mensaje-receptor, suponiendo de nuevo que el emisor es el profesor, el alumno el receptor y el mensaje lo que el profesor dice o hace. Esta forma de trabajo ha hecho que la teoría de la comunicación y la semiótica hayan sido empleadas no para crear intercategorías que signifiquen y representen de manera adecuada los espacios de interrelación entre educación y comunicación, sino únicamente para denominar con otro lenguaje los conceptos clásicos de la pedagogía que no se han modificado en nada. Frente a esta situación, el autor piensa que una de las soluciones se encuentra en la "pedagogía de la comunicación", que reúne algunas de las relaciones más importantes entre educación y comunicación.

Hay que hacer notar que en la pedagogía de la comunicación hay dos tendencias distintas y casi opuestas. La primera supone que se debe "intentar una enseñanza consistente en lograr que el alumno aprendiese a comunicarse más y mejor" (1988:14), entendiendo este como "comunicar algo", que es lo educable, porque en sentido estricto no es posible enseñar a "comunicar-se".

Desde otro punto de vista, también se puede comprender la pedagogía de la comunicación como una disciplina crítica, y no sustancial, encargada por tanto de pensar en el fundamento comunicativo de la educación y no en enseñar a comunicar o comunicarse mejor. Esto se encuentra bastante cercano a la "concepción comunicativa del hecho educativo" esbozado desde el ámbito de la pedagogía, aunque también es cierto que así como no ha habido una auténtica reflexión desde la pedagogía sobre la comunicación, tampoco ha habido desde la comunicación y/o la semiótica una reflexión verdadera sobre la educación, lo que se refleja en el escasísimo desarrollo de conceptos fundamentales como discurso educativo / discurso pedagógico y similares.

Por otra parte, es indudable que la noción intuitiva de que "la educación es comunicación", si bien en sentido literal es una exageración, también puede considerarse una perspectiva global de la práctica educativa y comunicativa del profesor, que considere el aprendizaje o reforzamiento de la actividad retórica y estilística, la distinción de los contextos en que ocurren los actos comunicativos, los códigos sociolingüísticos del receptor, las formas de selección y combinación que optimizan el mensaje del educador, los mensajes de respuesta de los alumnos y su incidencia en el discurso del profesor, etc., etc.

Después de esta Introducción del compilador, en que -como se ha visto- explica los principales aspectos considerados y las posturas disciplinarias correspondientes, además de hacer propuestas variadas, el libro se despliega en 4 Partes: I **Desarrollos Teóricos**, en que se hallan "Hacia una pedagogía de la comunicación" de A. Sanvisens, "Cuerpo significativo" de E. Verón, "Por una semiótica didáctica" de A. J. Greimas y "Por un análisis semiótico del currículum" de J. L. Illera; II **La Comunicación en las Instituciones Educativas**, formada por "Campo de maniobras didácticas" de P. Fabbri, "Semiótica y enseñanza: heurística, creatividad, dominio", de J. Fontanille y "Comunicación y enseñanza"; III **El Análisis de la Comunicación Social**, también con tres trabajos, "Cómic y educación. Prolegómenos de un análisis genealógico", de A. Remesar, "Teoría de la imagen / pedagogía de la imagen" de L. Vilches y "Las claves de la publicidad" de J. M. Pérez Tornero; IV **La Reeducación de los Trastornos de la Comunicación**, con "Comunicación e intervención logopédica" de M. Monfort, "Trastornos de la comunicación y estrategias reeducativas" de I. Darrault y "Funciones reguladoras de la palabra: una reunión de internado reeducativo" de C. Chabrol.

En las páginas que siguen haremos una breve reseña crítica de los trabajos que conforman la primera sección del libro, teniendo como punto de referencia implícito el ámbito de nuestra situación educativa actual.

LOS DESARROLLOS TEÓRICOS

En los artículos de esta sección se encuentra la gran mayoría de los problemas y proyecciones actualmente en discusión y muchos otros que apenas se han vuelto a reconsiderar.

A. Sanvicens Marfull, en "Hacia una pedagogía de la comunicación", pp. 29-40, piensa que pese a la posibilidad de existencia de un ámbito científico-pedagógico o disciplina denominada "pedagogía de la comunicación", su propuesta se limita a un conjunto de estudios con aplicación a diferentes campos educativos que tienda a llenar los vacíos existentes al respecto en los currículos de formación pedagógica. A este respecto, el autor señaló algo que en Chile debería ser escuchado: "(...) falta todavía, creo, especialmente en nuestro país, un cuerpo de estudios suficientemente amplio y coherente que complemente los estudios pedagógicos en este sentido" (1988:30). A su juicio, para concretar esta proposición habría que tener en cuenta cinco aspectos: situación científica de la disciplina pedagogía de la comunicación, relaciones con otros estudios, aspectos básicos que comprende, los contenidos, y sus posibilidades de desarrollo y aplicación.

El lugar científico de la pedagogía de la comunicación es el ámbito de las ciencias de la comunicación, como un desarrollo de la pedagogía con referencia a la comunicación, relacionado por tanto con los estudios pedagógicos (teoría de la educación, psicología de la educación, sociología de la educación y pedagogía social, didáctica general y especial, tecnología educativa, pedagogía cibernética) y los estudios comunicacionales (teoría de la información y de la comunicación, ciencias de la información, tecnologías de la comunicación, comunicación humana, semiología y semiótica). De aquí deriva que los principales contenidos de esta disciplina son los elementos básicos de las ciencias de la comunicación y algunos aspectos relacionados, como la dimensión educativa de la comunicación y de los medios, efectos psicológicos, sociológicos y educativos de los medios, los medios de comunicación en la escuela, en la educación no formal, en la educación informal, empleo educativo de los multimedia, los medios en ámbitos concretos (alfabetización, enseñanza de idiomas, educación de adultos), didáctica de los medios, etc.

La única crítica que queremos hacer al excelente y pionero trabajo de Sanvicens es que su postura teórica, que considera la comunicación como parte de la información, trae como consecuencia, por una parte el concepto de comunicación como transmisión de información y, por otra, un énfasis excesivo en los medios. Por supuesto, este es el punto de vista más generalizado en todas partes, pero, sin entrar a discutir el problema general, creo que una pedagogía de la comunicación, orientada por tanto a los procesos educativos, debe desarrollar tanto el aspecto indicado como la otra dimensión de la comunicación en cuanto fenómeno de intercambio de relaciones humanas profundas (comunicar-se, lo llama Rodríguez Illera). A mi juicio, este último es el aspecto vinculado en forma más directa con los procesos de comunicación educativa maestro-discípulos, en la medida en que destaca también determinados procesos significativos, en tanto que la comunicación como transmisión de información resulta un estupendo auxiliar para los procesos vinculados directamente con la sociedad, con la cultura, con la comunidad educativa y diversos aspectos formales e informales.

A diferencia del trabajo de Sanvicens, en que se analizan en forma general y directa las relaciones entre comunicación y educación, la ponencia de Eliseo Verón, "Cuerpo significativo", pp.41-61, desde el campo de la semiótica o más exactamente de la sociosemiótica se refiere a un problema que afecta a ambas de manera lateral y transversal: el proceso de la producción y asignación de sentido en las prácticas corporales humanas. Dice el mismo Verón: "Hay que determinar primero cuáles son las leyes que estructuran en el cuerpo una *semiosis*, cuáles son las reglas que hacen del cuerpo el punto de paso

de una producción de sentido. Estas leyes, estas reglas, han sido confundidas durante largo tiempo con otras completamente diferentes, bajo nociones tales como los “códigos icónicos” y el “analogon”. Las reglas constitutivas del cuerpo en tanto que materia significativa *no son del orden de la imagen*. Se resumen en un principio, el *principio metonímico de simbolización*. Es evidente que un cuerpo no necesita parecerse a nada para ser significativa. El principio metonímico de simbolización, la regla de la contigüidad, es del orden del índice, según la terminología de Peirce, y autónomo en relación con los fenómenos de iconicidad en el sentido de un “analogon” (1988:43-44).

A partir de cuatro oposiciones duales que representan determinados principios de organización perceptual de las materias sensibles desde la perspectiva de su estructuración significativa (sustitución/contigüidad, discontinuidad/continuidad, arbitrario/no arbitrario, no similaridad/similaridad), Verón define varios tipos, uno de los cuales especifica las reglas básicas de investidura de sentido en el “cuerpo actuante”. Este tipo opera por contigüidad (metonímicamente: parte por el todo, continente por el contenido, etc.), por no-similaridad (no implica un principio de semejanza: la parte no se asemeja al todo al que remite, p.ej., por lo que no puede ser sustituida), por continuidad (aunque el principio metonímico se caracteriza por una relación a trozos, inacabada, que queda “en suspenso”), por no-arbitrariedad (las relaciones de contigüidad tienen un vínculo “orgánico” o existencial).

Sintetizando lo anterior, cuando se trata de relaciones por sustitución y por tanto de comportamientos imitativos, de acuerdo a criterios analógicos comunes a los materiales icónicos, la producción significativa es “anterior” a cualquier investidura de sentido concreta; en cambio, cuando se trata de relaciones por contigüidad, de acuerdo a criterios metonímicos, en comportamientos de cuerpos humanos actuantes, la producción de significado es “posterior”: “El niño, en efecto –dice el autor- *actúa* aun antes de nacer; es cuerpo-actuante mucho antes de verse llevado a “imitar” algo” (ibid. 45).

La duda que muchos se plantean frente a trabajos de gran jerarquía técnica como éste (y me refiero a los que se hacen preguntas y no a los que prejuiciosamente los descalifican a priori cuando no están en condiciones de comprenderlos), es si vale la pena el esfuerzo de elaborar, o de comprender en forma adecuada estos trabajos para su uso, cuando lo mismo se puede hacer con menos esfuerzo teórico y práctico empleando las categorías conocidas por todos. Ante todo, creo que la duda así planteada es legítima. En lo que no concuerdo es en dos cosas: 1) si se utilizan categorías diferentes, no se hace “lo mismo”, sino cosas distintas; 2) la actitud de hacer “lo mismo” que

ya se sabe, niega de hecho las posibilidades de innovación y por ende de renovación y de mejoramiento de lo que se ha hecho hasta ahora. En el caso que analizamos, el mérito del autor, es justamente que tiene “ojos distintos”, miradas diferentes a las usuales que le permiten mirar los mismos hechos y descubrir problemáticas, y explicaciones a las mismas, distintas a las que habituales. En efecto, Verón, al pensar semióticamente el proceso de socialización y descubrir así algunas de las reglas de construcción de significado o asignación de sentido que se producen en los primeros años de vida, se aproxima a ese ideal tantas veces requerido de considerar los hechos de la existencia humana sin reducirlos en exceso a una visión apriorística e ideologizada de ellos.

El tercer artículo de esta sección de Desarrollos Teóricos, es una breve propuesta “Por una semiótica didáctica”, pp. 63-68, de uno de los más grandes creadores de la semiótica, A.J. Greimas, quien desarrolló uno de los sistemas más completos y difundidos entre los estudiosos contemporáneos. Aquí esboza una propuesta de complementación semiótica de la didáctica educativa justamente desde las bases de su sistema, enfocando algunos de los grandes problemas no resueltos de la enseñanza-aprendizaje.

Así, destaca el carácter formal que ante todo debe alcanzar la didáctica para cumplir sus objetivos. Dice Greimas: “La didáctica sólo puede beneficiarse del enfoque semiótico en la medida en que excluye de su campo de investigación tanto los *a priori* ideológicos que anteceden al funcionamiento de sus prácticas, (transmisión conservadora de la herencia cultural, o su renovación), como los contenidos particulares que manipula en sus diversas aplicaciones (naturaleza y elección de las enseñanzas). El análisis del discurso didáctico –al igual que el de los discursos políticos o publicitarios, por ejemplo- intentan en primer lugar el reconocimiento de las formas que lo organizan: la explotación de los contenidos, a menudo implícitos, que estas formas arrastran es competencia de la semiótica de las culturas y de las ideologías” (1988:63).

A partir de esta premisa, el autor piensa que primero debe estudiarse el funcionamiento del “discurso didáctico” sobre la base del análisis de los discursos didácticos manifiestos, mediante una semiótica didáctica analítica y descriptiva, y en un segundo momento preocuparse del “metadiscurso didáctico normativo” regido por una gramática normativa que establece las competencias ideales a alcanzar por educadores y alumnos.

De este modo, es necesario considerar que el discurso didáctico tiene como finalidad la transmisión eficaz del saber, por lo que está obligado a tener en cuenta la naturaleza formal de los *objetos de saber* con que debe tra-

bajar. Si se concibe al enseñado como un sujeto destinado a ser investido de un nuevo saber, puede ser definido simultáneamente en dos direcciones: a) como un sujeto de hacer, de modo que las investiduras eficaces deben constituirlo como *sujeto competente*, y b) como un sujeto de estado, que debe ser instituido como *sujeto existente*. A la vez, de acuerdo a la naturaleza de las investiduras, se debe buscar la consecución de: 1) la *competencia semántica*, entendida como una cadena programada de *performances* reguladas por el enseñante para el enseñado, ya que la competencia se considera al mismo tiempo como objeto de saber a transmitir y como objeto de valor a atribuir; 2) la *competencia modal*, consistente en la suma de las modalidades del saber-hacer, poder-hacer, querer-hacer y deber-hacer; 3) la *existencia modal*, consistente en la adhesión del sujeto existente a los valores modalizados (como deseables, indispensables, posibles, verdaderos, etc.), apoyada por procedimientos narrativos y figurativos como parte de una estrategia persuasiva; y 4) la *existencia semántica*, vinculada con la definición tradicional de la enseñanza como transferencia de “conocimientos”, pero que obliga al semiotista a pensar en el carácter polisémico de estos objetos y en su finalidad.

Por último, Greimas refuerza la noción de que el discurso didáctico, busque la adquisición de competencia o el enriquecimiento de la existencia del sujeto, es ante todo un *discurso programado* que sólo finaliza con la consecución de su finalidad, y un *discurso persuasivo*, sobre todo en lo que tiene que ver con la apropiación y asunción de valores por parte del mismo sujeto. Pero, como en último término se trata de una misma actividad, es necesario considerar que “el discurso didáctico programado, una vez establecido, debe sufrir una modalización que lo transforme en discurso persuasivo. Ahí está la aportación que la semiótica podría proporcionar a una didáctica todavía anclada en el conductismo caduco” (ibid p. 68).

A riesgo de ser repetitivo, conviene detenerse en dos aspectos. El primero tiene que ver con esas frases escuchadas cada vez con mayor frecuencia del tipo: “el discurso educativo chileno debe ser modificado substancialmente”, “el discurso educativo debe ser capaz de asumir los grandes problemas de los tiempos actuales: la ciudadanía democrática, los derechos humanos, etc.”, “el discurso pedagógico sigue siendo añejo y prestado” o “el discurso pedagógico no es aplicable en las condiciones en que se realiza el trabajo educativo”, etc., etc. No cabe duda de que muchos profesores, a quienes se hace responsable de estas cuestiones, se pregunta: ¿de qué discurso me hablan? ¿todo mi discurso estará mal? ¿cómo voy a cambiar el discurso si no sé qué es lo que tiene de malo? Es evidente que la respuesta a estos problemas no depende ni es responsabilidad sólo de los profesores, pero a eso responde el primer plan-

teamiento de Greimas hecho hace ya bastante tiempo atrás: primero hay que saber qué es el discurso educativo, o didáctico como él prefiere, y saber cuáles son sus características. Sabiendo esto, se puede pensar en mejorarlo y, a la vez, en mejorar el metadiscurso normativo que presupone.

El segundo aspecto es casi obvio. Para conocer lo anterior, es necesario admitir que aún no se ha realizado la investigación adecuada. Si no hay investigación sobre el tema, es necesario crear pronto un programa de actividades necesarias. Si la investigación sobre el tema realizada hasta ahora no ha dado los resultados específicos ¿por qué no aceptar entonces el reto de la semiótica, que es el campo disciplinario donde se ha avanzado en forma más integradora sobre las condiciones de los discursos, y apoyar investigaciones semióticas sobre el discurso educativo?

Esto es justamente lo que hace J. L. Rodríguez Illera en su trabajo "Por un análisis semiótico del currículum", pp. 69-90, quien retoma muchos elementos de la teoría greimasiana para realizar un extraordinario ejercicio de análisis del currículum desde fundamentos y criterios semióticos.

Partiendo de la premisa básica de que el currículum es una "realidad *construida*" en el doble sentido de que es "construida en cuanto a su elaboración, pues constituye una selección de la cultura, aquella que se considera que *debe* ser transmitida; realidad construida también como objeto de la teoría, como tema de reflexión, como realidad que se nos hace real a través del discurso teórico" (1988:69), Rodríguez Illera analiza la formalidad del currículum, deteniéndose en primer lugar en las nociones de currículum y currículum oculto mediante una serie de oposiciones (enseñar/transmitir, implícito/explicito, denotación/connotación) que remiten a una más amplia y general: comunicación/metacomunicación, "que recubre un fenómeno habitual: el lenguaje y la comunicación en general dicen o comunican más de lo dicho, más del contenido estricto del mensaje" (ibid p.72). Las correspondencias entre ambas oposiciones pueden ser las siguientes:

Metacomunicación-currículum oculto-transmitir-implícito-connotación /
Comunicación- currículum- enseñar- explícito- denotación

Currículum y currículum oculto son, en realidad, extremos de un mismo continuum que pueden ser ordenadas según criterios de visibilidad, intencionalidad, ideológico, tipo de contenidos, etc., pero lo principal es que siempre al enfrentarse a un currículum determinado se puede hacer la pregunta: ¿qué se deja de enseñar con este currículum? ¿qué es lo que se transmite además de lo que se enseña?

Otro aspecto importante de esta problemática es el del currículum escrito/currículum realizado, es decir, currículum ideal/currículum efectivo, lo que ahora ya no tiene que ver sólo con la estructura formal del currículum, sino que agrega a los diversos agentes y agencias educativas que lo transforman desde varios puntos de vista y en varios momentos: T1, la transformación efectuada por agentes y agencias variadas para que el currículum escrito exista; T2, la efectuada por los agentes educativos "terminales" (profesores, padres, etc.) y que implica su asunción del mismo o su crítica; T3, la operada por los agentes educativos después de haber asumido el currículum conducente a la competencia para ejecutarlo; T4, la transformación final efectuada por la práctica efectiva de los agentes educativos involucrados.

Desde el punto de vista de un análisis modal y en parte narrativo del currículum, la T1 corresponde al paso de una modalidad del poder a una modalidad del deber: de todo lo que *puede* ser enseñado (el conjunto de la cultura) se selecciona una parte que *debe* ser enseñada. T2 es el paso de una modalidad del deber (asumir -o no- el currículum escrito por otros) a la modalidad del querer: *querer* hacer, *querer* enseñar. En este sentido, T2 equivale también a la fase narrativa del contrato, en que el destinatario acepta la tarea propuesta por el hacer persuasivo del destinado de T1. T3 consiste en la adquisición del saber mediante el cual el sujeto se hace competente para llevar a cabo la performance requerida por el programa narrativo que ha asumido. T4 corresponde a la performance del sujeto modalizado según un querer hacer (en forma más exacta, un deber hacer asumido) y un saber hacer, que tiene como resultado el hacer, la actividad de enseñar conforme al proyecto asumido por el profesor, o sea, el currículum específico.

Un último asunto que Rodríguez Illera considera es el del lugar del currículum en una teoría de la educación, para lo cual analiza críticamente las propuestas de Bernstein, observando cómo las categorías que emplea al respecto son en su mayor parte de orden semiótico. (Esto no es sorprendente, porque recordando una conferencia que Bernstein dio a fines de los 80 en la Universidad de La Frontera invitado por el Proyecto OEA-Ufro entonces vigente, se refirió en forma explícita a algunos de los elementos de la semiótica usados en sus trabajos, cosa que causó sorpresa entre los asistentes).

Sin duda este trabajo de Rodríguez Illera demuestra que una mirada semiótica puede incorporar en forma adecuada la problemática de la significación y la comunicación en el ámbito de la discusión educativa, introduciendo efectivamente elementos en algún grado nuevos y diferentes a los ya observados desde las disciplinas clásicas en las ciencias de la educación, que es

también la posibilidad de hacer un aporte al desarrollo de la ciencia desde esta perspectiva y en este campo.

OBSERVACIONES FINALES

Tal vez más de alguien se haya preguntado por qué en el título de esta reseña se ofrece hablar de comunicación y educación y gran parte de las observaciones se refieren a la semiótica. Una respuesta exacta, pero insuficiente, sería decir que eso es lo que de información ocurre en el libro comentado, y así es efectivamente. Pero como este trabajo está dirigido de preferencia a educadores y no a especialistas en comunicación o en semiótica, conviene responder con algo de detalle.

El fenómeno de la comunicación se ha comprendido de distintos modos y se ha estudiado desde perspectivas disciplinarias e interdisciplinarias variadas. Como bien recuerda Ives Winkin en *La nueva comunicación* (Barcelona, Paidós, 1990), el concepto de comunicación supone un dominio amplio, complejo y variado, en el que se pueden distinguir dos extremos: por un lado, la noción de "comunidad", de compartir, de comunalidad, en síntesis de compartir en común, y que se observa sobre todo en la comunicación interpersonal directa; y por otro, la noción de transmisión de información, que por lo general se concentra en la descripción del proceso de la comunicación y enfatiza el estudio de los medios de comunicación de masas.

Asimismo, ha habido diversos predominios disciplinarios en el estudio de la comunicación, como la sociología, la psicología, la lingüística, la información, etc., intentos de crear una disciplina autónoma de la comunicación, como la comunicología, la visión multidisciplinaria de las ciencias de la comunicación, etc. La postura de la semiótica se distingue de las otras por dos razones fuertes: la primera, no es una disciplina excluyente, sino por el contrario busca el trabajo interdisciplinario complementador con otras disciplinas o crea interdisciplinas como la sociosemiótica, la psicosemiótica, la etnosemiótica, etc.; la segunda, su objeto específico de estudio son los sistemas de signos, que necesariamente se manifiestan en textos y discursos, los que sobre la base de sistemas de significación se incorporan en procesos de comunicación, todo esto en el marco de la acción o actividad humana.

Lo más importante en este sentido es el énfasis que la semiótica pone en los sistemas significativos, ya que son ellos los que posibilitan, explican y otorgan lenguajes y contextos al proceso de la comunicación. Si observamos

con atención, en el caso de la actividad educativa el estudio de los procesos comunicativos no tiene sentido en sí mismo, sino en función de los procesos de producción, atribución y asunción de sentido, que en definitiva constituye la gran finalidad de la educación.

Por otra parte, el último párrafo dedicado al análisis de Rodríguez Illera puede reformularse como una generalización aplicable tanto a los otros trabajos comentados, como a los demás presentes en el libro y que sólo el tiempo y el espacio nos impiden considerar. Cuesta no referirse a la aguda crítica complementaria con que Fabbri continúa la propuesta de Greimas, o a las observaciones de Rodríguez Diéguez sobre currículum y teoría del texto, o la postura de Vilches sobre teoría y pedagogía de la imagen, o el interesantísimo "estudio semiótico" de Darrault sobre trastornos de la comunicación y estrategias reeducativas.

En todo caso, creo que con la insuficiente presentación de este importantísimo libro sobre Comunicación y Educación, que a pesar de su año de publicación sigue aún vigente e incluso en muchos aspectos todavía haciendo propuestas de futuro para la realidad de nuestra educación, se ha cumplido en parte el anhelo de crear inquietud sobre una relación que puede ser mucho más fructífera de lo que ha sido hasta ahora entre las ciencias de la educación y las ciencias de la comunicación.

Hugo Carrasco Muñoz
Doctor en Filosofía Mención Literatura
Universidad de la Frontera
Temuco-Chile
E-mail: hcarrasc@ufro.cl

