UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISIÓN SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA

CARRERA DE PEDAGOGÍA

COMUNICACIÓN EDUCATIVA II

ASIGNATURA OBLIGATORIA PARA 4º SEMESTRE

ANTOLOGÍA BÁSICA

SELECCIÓN Y PRESENTACIÓN:

ILEANA ROJAS MORENO

CD. UNIVERSITARIA, JULIO DE 2007.

PRESENTACIÓN.

Una vez delimitado el panorama de abordaje teórico y metodológico del proceso de la *comunicación*, la presente antología te ofrece una serie de lecturas sobre temas y problemas afines a los ámbitos disciplinarios tanto de la Pedagogía como de la Comunicación. A partir de este abordaje contarás con elementos para ubicar el objeto de estudio de la *comunicación educativa*, a la vez que podrás proponer el manejo de estrategias didácticas para utilizar algunas innovaciones tecnológicas en información y comunicación (TIC), en la práctica educativa.

Para lograr estos propósitos se ha considerado el desarrollo de tres unidades temáticas, comenzando con la revisión de algunos planteamientos acerca del vínculo *comunicación-educación*, seguido del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva comunicacional, y posteriormente concluir con la realización de ejercicios tendentes a la incorporación de las TIC en el trabajo en el aula.

En el caso de la primera unidad estudiarás los textos de Meléndez, Prieto, Palacios, Freire y Charles, con cuya lectura manejarás referentes básicos tanto para situar el enlace entre los procesos de *comunicación* y *educación*, como para delimitar el campo y el objeto de estudio de la Comunicación Educativa, contrastando incluso algunos modelos pedagógicos en lo concerniente a la relación entre docente y alumno.

En la segunda unidad trabajarás los textos de Pérez Gómez, Eusse y Charles, los cuales te permitirán comprender diversos aspectos referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en términos de sustentar la derivación de estrategias metodológicas que –bajo un enfoque comunicacional- resulten más adecuadas para el trabajo en el aula.

En la tercera unidad los autores a consultar son Castro, Charles, Delval, Corona, Chávez y Reynoso, mediante los que ubicarás diversos ejemplos de incorporación de las TIC en la práctica educativa, a modo de concluir con propuestas específicas de utilización de materiales, medios y recursos.

De manera conjunta, la revisión cuidadosa de las lecturas que acompañan el desarrollo de las actividades de la guía respectiva te permitirá fundamentar tu visión sobre la Comunicación Educativa, reiterando su demarcación en términos de un sub-campo de conocimiento multirreferenciado ligado a la Pedagogía, en el que destacan en particular dos aspectos fundamentales: el trabajo de docente y alumnos en el salón de clases y la aplicación de las TIC en la práctica educativa.

Recuerda que para facilitar su manejo, las lecturas de la Antología se presentan en el mismo orden indicado en las unidades temáticas de la *Guía de estudio de Comunicación Educativa II*, además de brindarte breves orientaciones que te apoyarán en el estudio de los contenidos de la asignatura.

LECTURAS BÁSICAS.

UNIDAD 1. EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO PROCESOS ARTICULANTES.

MELÉNDEZ CRESPO, ANA (1984). "La educación y la comunicación en México". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. No. 5, abril-junio. p. 3-17. (Segunda época)

PRIETO CASTILLO, DANIEL (1984). "La comunicación educativa como proceso alternativo". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. No. 4, enero-marzo. p. 32-38. (Segunda época)

PALACIOS, JESÚS (1984). "Introducción" y "1. La tradición renovadora". En: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, 6ª ed. Barcelona: Laia, 1984. p. 11-38. (Psicopedagogía/Papel, 451)

FREIRE, PAULO (1976). "Cap.II" y "Cap.III". En: *Pedagogía del oprimido*, tr. Jorge Mellado, 15ª ed. México: Siglo XXI. p. 69-154.

CHARLES C., MERCEDES (1994). "III. Comunicación Educativa desde la teoría tradicional", "IV. Comunicación Educativa desde la Teoría Crítica" y "V. Un modelo pedagógico basado en el diálogo y la comunicación en el salón de clases". En: *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II (Comunicación Educativa y Cultural). Unidad 4. Comunicación y Modelos Educativos II. Comunicación en el Aula*. México: ILCE/Maestría en Tecnología Educativa. p. 33-44, 47-60 y 63-71.

UNIDAD 2. COMUNICACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVA.

PEREZ GOMEZ, ANGEL (1993). "Cap. II. Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje". En: GIMENO

SACRISTAN JOSE y ANGEL I. PEREZ GOMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*; 2 ed. Madrid: Morata. p. 34-62.

EUSSE ZULOAGA, OFELIA (1983). "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula". En: *Revista Perfiles Educativos.* México: UNAM/CISE. No. 19, enero-marzo. p. 3-18.

CHARLES CREEL, MERCEDES (1982). "Comunicación y procesos educativos". En: *Revista Tecnología y Comunicación Educativas.* México: ILCE. No.17, marzo. p. 77-82.

UNIDAD 3. NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

CASTRO Y LLURIÁ, RAFAEL (1994). "I. Nuevas tecnologías de información", "II. Introducción de la computadora en la educación" y "III. Aplicaciones educativas de la informática", en *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II (Comunicación Educativa y Cultural). Unidad 6. Comunicación y Nuevas Tecnologías en Educación,* México: ILCE/Maestría en Tecnología Educativa. p. 9-18, 21-34, 37-46.

CHARLES C., MERCEDES (1994). "VI. Una propuesta de uso de medios de comunicación en la educación formal". En: *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II (Comunicación Educativa y Cultural). Unidad 4. Comunicación y Modelos Educativos II. Comunicación en el Aula.* México: ILCE/Maestría en Tecnología Educativa. p. 73-84.

DELVAL, JUAN (1982). "El aprendizaje en el niño y los nuevos medios de comunicación". En: *Revista Tecnología y Comunicación Educativas. Un encuentro de los países de América Latina.* México: ILCE, N° 7, marzo, p. 91-100.

CORONA, SARAH (1984). *El genio en la botella (Un uso activo de la televisión).* México: Terra Nova. 90 p. (Literatura infantil y juvenil).

CHÁVEZ CHÁVEZ, ESTEBAN (1984). *Manual de planeación de medios de comunicación a bajo costo.* México: ILCE. 62. p.

REYNOSO H., ELAINE (1995). "El potencial didáctico de un museo de ciencias interactivo". En: *Revista Mexicana de Pedagogía.* México, D.F. Año 6, N° 22, marzo-abril, p. 19-23.

UNIDAD 1. EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO PROCESOS ARTICULANTES.

El estudio de esta primera unidad te ayudará básicamente a delimitar el objeto estudio de la *comunicación educativa*, reflexionando en torno a argumentaciones que apuntan a proponer la constitución de un espacio disciplinario destinado concretamente al análisis de la interacción entre docente y alumnos, a partir de la presencia de mensajes (contenidos) y la utilización de recursos diversos. Se trata de entonces de la llamada "perspectiva comunicacional" que, si bien difiere por ejemplo de la didáctica en su carácter prescriptivo, mantiene una articulación estrecha con esta otra rama del conocimiento pedagógico.

Esta ubicación inicial te servirá de encuadre al efectuar el ejercicio de análisis de tres modelos pedagógicos en la práctica educativa: la educación tradicional, la perspectiva crítica y la alternativa basada en el diálogo y la participación. Para ello realiza una lectura cuidadosa de los trabajos de autores correspondientes a la Unidad 1 en los cuales encontrarás, por una parte, precisiones conceptuales específicas sobre la categoría central que da nombre a la asignatura, y por la otra, exposiciones detalladas de los citados modelos pedagógicos. Los textos a revisar son los siguientes:

1) MELÉNDEZ CRESPO, ANA (1984). "La educación y la comunicación en México". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. No. 5, abril-junio. p. 3-17. (Segunda época)

2) PRIETO CASTILLO, DANIEL (1984). "La comunicación educativa como proceso alternativo". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. No. 4, enero-marzo. p. 32-38. (Segunda época)

3) PALACIOS, JESÚS (1984). "Introducción" y "1. La tradición renovadora". En: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, 6ª ed. Barcelona: Laia, 1984. p. 11-38. (Psicopedagogía/Papel, 451)

4) FREIRE, PAULO (1976). "Cap. II" y "Cap. III". En: *Pedagogía del oprimido*, tr. Jorge Mellado, 15ª ed. México: Siglo XXI. p. 69-154.

5) CHARLES C., MERCEDES (1994). "III. Comunicación Educativa desde la teoría tradicional", "IV. Comunicación Educativa desde la Teoría Crítica" y "V. Un modelo pedagógico basado en el diálogo y la comunicación en el salón de clases". En: *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II (Comunicación Educativa y Cultural). Unidad 4. Comunicación y Modelos*

Educativos II. Comunicación en el Aula. México: ILCE/Maestría en Tecnología Educativa. p. 33-44, 47-60 y 63-71.

Una vez concluida la lectura, destaca y organiza la información necesaria para que puedas formular tus definiciones sobre el término de *comunicación educativa*, y después utilízalas en la elaboración de las actividades indicadas. Asimismo, revisa cuidadosamente las caracterizaciones de los modelos pedagógicos descritos por los autores, a fin de ejercitarte en la comparación propuesta en la guía de estudio.

Si te interesa revisar otros textos a propósito de los temas estudiados en esta unidad puedes consultar los siguientes materiales:

1) NETHOL, ANA MARÍA y MABEL PICCINI (1992). *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. México: Trillas. 120 p.

2) PRIETO CASTILLO, DANIEL (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Ciccus, La crujía. 142 p.

3) RODRÍGUEZ ILLERA, JOSÉ LUIS (Comp.) (1988). *Educación y Comunicación*. Barcelona: Paidós. 271 p. (Paidós Comunicación/33)

- MELÉNDEZ CRESPO, ANA (1984). "La educación y la comunicación en México". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. No. 5, abril-junio. p. 3-17. (Segunda época)

La educación y la comunicación en México

Se vive en un mundo en donde se mezclan distintas formas de comunicación, que se multiplican y se vuelven cada vez más complejas, pero subsisten incorporadas a ellas las formas más tradicionales de comunicación.

Ana MELENDEZ CRESPO

. . . la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores . . .

Paulo Freire

PRESENTACION

Este análisis está dirigido al estudio de la relación entre comunicación y educación, en México, y constituye la primera parte del trabajo que, bajo el título general de Educación y Comunicación, desarrollará los planteamientos hechos en el marco teórico general que figura como introducción en el presente estudio que comprenderá los siguientes rubros:

1. Conceptuación de la educación en México
   1.1 Modalidades del proceso educativo
2. Conceptuación del proceso de la comunicación
   2.1 Tipos de procesos de comunicación
3. Relaciones entre educación y comunicación en México
   3.1 Procesos de comunicación en la educación
   3.2 Elementos del proceso de comunicación en diferentes modalidades educativas
   3.3 Comunicación participativa en procesos de enseñanza-aprendizaje

INTRODUCCION: MARCO TEORICO GENERAL

Durante los últimos años se ha hecho cada vez más frecuente el uso del concepto **comunicación educativa,** a grado tal, que ya se le da carácter de realidad insoslayable, tanto en la práctica profesional como en la investigación sistemática.

Hay propuestas para que tal objeto de estudio sea abordado a partir del conocimiento que poseen los educadores o del saber de los comunicadores, pero procurando acabar con la disociación en que injustificadamente se ha mantenido a dos procesos interdependientes como lo son la educación y la comunicación.

La tendencia a separar estos procesos se observa incluso en estudios formales. Con frecuencia, cuando se menciona la educación se tiende a circunscribirla a la labor de enseñanza en ámbitos institucionales; y, al hablar de comunicación, se piensa en ella sólo en relación con los medios de comunicación colectiva, creyéndose, además, que estos medios no siempre realizan una función educativa.

Así, no se tiene en cuenta que estos medios no funcionan en la sociedad de manera aislada, sino integrados en diferentes procesos que, a su vez, discurren con muchos otros procesos de comunicación donde interactúan diversos emisores, medios, mensajes y perceptores. Por lo tanto, si actúan diferentes medios (incluyendo los de comunicación colectiva) la formación se produce a través de todos, tanto en procesos educativos de carácter formal y no-formal, como informal.

La educación, como proceso social, implica un permanente y cotidiano intercambio de informaciones, conocimientos y experiencias entre emisores y perceptores. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje suceden a través de procesos de creación, emisión, circulación y percepción de mensajes en diversos sentidos, muy frecuentemente, a través de estos mensajes se forma a los individuos para una actuación irreflexiva. Sin

embargo, también es posible educar a través de procesos de comunicación que conduzcan a los individuos, no a un saber acumulado, sino a un saber reflexivo.

La comprensión de estas relaciones educativas y comunicativas, recíprocas, que se enriquecen constantemente, requiere el análisis tanto del proceso educativo, en sus diferentes modalidades, como del proceso de comunicación, en su totalidad, y de los elementos que lo constituyen. Dado que ambos fenómenos no suceden en terreno abstracto, sino en el contexto de una formación social determinada, sólo a partir del estudio de ellos, dentro de la realidad, es como puede entenderse la forma en que son influidos por los factores económicos, políticos e ideológicos.

Esta inobjetable interdependencia y estrecha conexión entre educación y comunicación así como de sus problemas implícitos, incita al esclarecimiento de esa vinculación y nos lleva, después, a propuestas de solución a problemas concretos, en una realidad también concreta, a fin de que su relación sea lo más fecunda y positiva posible. Por ello, cualquier esfuerzo en tal sentido debe atender, primero, al análisis específico de cada concepto y luego al estudio de la forma y las condiciones en que los dos fenómenos interactúan y se influyen mutuamente. En el caso de este estudio, se analizan las interacciones educación-comunicación en el marco de la formación social capitalista dependiente, que caracteriza a México.

La educación, en cualquiera de sus modalidades, se realiza a través de procesos de comunicación y todo proceso de comunicación requiere de uno o varios medios, para transmitir los mensajes. El uso de éstos, para ejercer una influencia formativa, no es casual ni aislado, sino que responde a intenciones e intereses siempre determinados por una formación social dada.

No obstante ello, la manera en que los medios se utilizan para educar tiene sus propias particularidades, según se trate de procesos de comunicación interpersonal, intermedia o colectiva, o de procesos de educación formal, no-formal o informal.

De ahí la necesidad de reflexionar acerca de la función que los medios de comunicación colectiva tienen en las diferentes modalidades educativas; acerca de sus potencialidades reales y sus limitaciones, así como del papel que en la educación juegan otros medios. Asimismo, es importante hacer una breve revisión del auge de los medios de comunicación colectiva en cuanto a sus repercusiones en la educación formal y no-formal. La introducción de los medios audiovisuales en las universidades de América Latina, en general, y en México, en particular, no sucedió en forma aislada de factores de carácter económico, político e ideológico que han ejercido una influencia determinante en la educación.

El impulso dado al uso de los medios audiovisuales en la escuela se inició en México el año de 1964, como parte de un plan educativo modernizador global, que respondió a intereses de carácter externo e interno. Este impulso se intensificó a partir de los años 70. Bajo la óptica de esta postura modernizadora, se adquirió todo tipo de recursos audiovisuales para las instituciones educativas públicas (sobre todo las de educación media, media superior y superior) y la compra abarcó desde los equipos más elementales hasta los más complejos y costosos.

El creciente uso de los medios de comunicación colectiva, a nivel mundial, que fue un suceso hermanado, primero, con el desarrollo de los países capitalistas avanzados, y luego con la expansión del capitalismo en los países en desarrollo, tuvo influencia decisiva para la educación, en México, en tres aspectos:

Primero, en el empleo de los medios de comunicación colectiva como elemento de apoyo para la labor de inculcación ideológica del sistema capitalista (función que corresponde a la categoría de la educación informal).

Segundo, en el uso de estos medios en programas de educación no-formal, como una función paralela a la anterior, pero presentada como una necesidad de impulsar el desarrollo en un sistema capitalista dependiente; por ejemplo, en programas de planificación familiar, de educación de adultos, de extensión agrícola, etcétera.

Tercero, en el impulso a la formación de profesionistas del área de la comunicación colectiva, a través de la creación de la carrera respectiva en varias universidades del país, hecho que luego originó otro tipo de problemas, tanto en el área de la formación de estos profesionistas, como en la investigación.

Dos factores de carácter estructural, del sistema educativo, influyeron asimismo en la necesidad de introducir los medios audiovisuales como recursos de apoyo a la docencia, a nivel superior, a saber: 1) la abundancia en los currícula de materias de carácter técnico (situación no privativa de este nivel) planteó problemas concernientes a la enseñanza de destrezas y conocimientos de carácter específico, que hicieron urgente emplear no sólo los medios tradicionales (fundamentalmente los verbales), sino otros que pudieran hacer más fructífero el proceso enseñanza-aprendizaje; 2) la creciente expansión de la matrícula, que también se reflejó en el crecimiento de las universidades. Este crecimiento, si bien no ha significado en

5

México una verdadera democratización de la educación, planteó nuevos problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje, tales como la formación de más maestros, así como la enseñanza para grupos numerosos. Ante la dificultad que implica la labor docente en grandes grupos y bajo el influjo del auge de los medios de comunicación colectiva, se empezó a introducir éstos en las universidades para apoyar la enseñanza, pero no se atendió al mismo tiempo a la formación de los profesores para el adecuado uso y aprovechamiento de dichos medios.

Por último, debe hacerse un breve examen de la problemática de la investigación en comunicación, porque aun cuando ésta no es factor determinante del uso de los medios audiovisuales en la educación, le es inherente. Es decir, la investigación es la vía principal para explicar problemas, tales como los originados por la inclusión de los medios audiovisuales de comunicación en la educación formal, bajo ciertas políticas de planeación educativa.

Actualmente, el estado de la investigación en comunicación, en México, es tan caótico como la formación misma de especialistas en el área. Hay escasez de estudios de validez teórica y metodológica. Sólo algunos, aun cuando son escasamente conocidos, hacen importantes aportes teóricos que pueden servir como punto de referencia para resolver problemas específicos relacionados con la educación.

Esta situación tiene su origen en dos causas fundamentales:

a) que el estudio de la comunicación se inició en la década de 1940, principalmente en Estados Unidos de América, y sólo hasta mediados de la década de 1960 empiezan a surgir los primeros estudios en nuestro país, es decir con más de 20 años de retraso;

b) que la investigación tampoco es ajena a la influencia de factores económicos, políticos e ideológicos ya que éstos determinaron los enfoques, tendencias y modelos que guiaron tanto el planteamiento como las propuestas de solución a problemas de comunicación como, por ejemplo, la formación de especialistas. En general, los planteamientos y propuestas han seguido la tendencia norteamericana. A partir de 1980 es cuando se dan los primeros pasos para explicar la comunicación, dentro del proceso de producción y reproducción social, aunque sin relacionarla con la educación.

En consecuencia, se hace necesario realizar investigación teórico-práctica en el área de la comunicación, en su interacción con la educación, y en torno a los problemas inherentes; pero esta investigación debe partir de las condiciones de la educación en México, cuyas características no son ajenas al modo de producción capitalista dependiente.

1. CONCEPTUACION DE LA EDUCACION EN MEXICO

Antes de tratar de establecer la relación entre los dos conceptos fundamentales que se van a emplear a lo largo de este trabajo (educación-comunicación), es necesario tener un concepto claro de la educación en México. Para el caso, es preciso reflexionar, aunque sea mínimamente, sobre el papel que ésta juega en la formación social, dentro de la cual siempre se encuentran presentes diversos procesos de comunicación.

La educación, como fenómeno social, no puede definirse ni comprenderse, sin establecer su ligazón interna con el cuerpo del sistema de relaciones sociales, del cual forma parte articulada y constituyente.

De ello depende que toda formación social haya desarrollado su propia manera de formar a los individuos y de prepararlos para participar en la producción y en la vida social.

Desde este punto de vista es válida, para los fines de análisis de la educación en México, la conceptuación que hacen Stephen Castles y Wiebke Wüstenberg:

"Educación es el nombre que damos a la formación . . . de la conciencia; . . . la conciencia social es, sobre todo, producto de las condiciones económicas y sociales, pero . . . también es un factor que por sí mismo ayuda a moldear el desarrollo de las condiciones económicas y materiales. Dicho de otro modo, existe una relación dialéctica entre conciencia y relaciones materiales."[1]

En efecto, por lo que hace a México, "a diferencia de otras naciones capitalistas, en donde la educación ha sido concebida a la manera liberal, como una acción civilizadora relativamente neutral y destinada a realizar una función estatal subsidiaria, (aquélla) . . . ha sido un componente esencial de los proyectos del Estado, integrada desde la raíz a su acción material y a su explicación ideológica."[2] Constituye, entonces, un instrumento para mantener y fortalecer la estructura social y las relaciones de poder entre las clases.

De acuerdo con el punto de vista de Olac Fuentes, en el orden de la reproducción social la educación de nuestro país ejerce tres funciones que pueden sintetizarse en los siguientes enunciados:

En primer lugar, contribuye a la reproducción de la estructura de clases, al formalizar y legalizar la división social del trabajo a través del acceso desigual de la población al sistema escolar. Este acceso, en general, está predeterminado por las condiciones de clase.

En segundo término, desarrolla, inculca y difunde directamente la ideología, la cual, con diferentes niveles de complejidad, explica la realidad social para hacerla colectivamente aceptable, y además afirma, mediante este consenso obligado, las relaciones de poder entre las clases.

Por último, forma la fuerza de trabajo que, con diferentes niveles de calificación, se incorporará al sistema productivo.

Esta función se realiza tanto a través de la enseñanza de destrezas ocupacionales como de la promoción de las actitudes que favorecen una inserción disciplinada en las relaciones capitalistas de trabajo.

La función ideológica y la formación de la fuerza de trabajo que se ejercen mediante el sistema educativo nacional, son de fundamental importancia en el presente análisis.

El factor ideológico se encuentra ligado al proceso educativo, en sus distintas modalidades, y a las políticas del Estado en materia de comunicación social, que han determinado las características particulares de los procesos de comunicación colectiva, en México. En el fondo, las políticas de Estado en materia educativa y de comunicación social tienen la misma finalidad: perpetuar y afianzar el sistema capitalista; pues actuar de otra manera sería ir contra sus propios intereses de clase.

La formación de la fuerza de trabajo ha sido un elemento requerido por el desarrollo del capitalismo industrial en nuestro país, que ha sido ampliamente apoyado por el sistema educativo, en sus diferentes modalidades y niveles, pero que a la vez ha ido agudizando los problemas relacionados con los procesos de comunicación en la enseñanza y provocando otros nuevos, en el seno de las instituciones educativas, que actúan como obstáculos que más adelante se analizarán.

1.1 MODALIDADES DEL PROCESO EDUCATIVO

El estudio de la educación, como fenómeno social, también considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se reduce sólo a las relaciones directas entre educador y educando, sino que esta relación es solamente una de las formas que adopta dicho proceso. La educación, como proceso, reviste carácter formal, no-formal e informal.

Estos conceptos, para efectos de análisis, se explican por separado, lo cual no implica una acción aislada, pues de hecho los individuos están formados, con frecuencia, simultáneamente por las tres modalidades de educación.

Dado que ninguna de estas modalidades es ajena a las funciones del sistema social, en México el sistema educativo ha ido penetrando en la vida social y articulándose paulatinamente en su movimiento, hasta convertirse en un elemento que se mezcla con todos los procesos sociales para influirlos, y, al mismo tiempo, influir en los individuos. Estas formas del proceso educativo pueden ser conceptuadas de la siguiente manera:

Educación formal

El aprendizaje que tiene lugar en las aulas se denomina **educación formal** y se refiere al "sistema educacional jerárquicamente estructurado, graduado cronológicamente",[3] que va desde la educación elemental hasta la superior.

La escuela mexicana, en todos sus niveles (desde preescolar hasta superior), ha sido un instrumento fundamental del Estado

1. Castles, Stephen y Wiebke Wüstenberg. La educación del futuro: una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista, p. 9.
2. Fuentes Molinar, Olac. Educación, estado y sociedad en México, p. 1.
3. Ingle, Henry. Medios de comunicación y tecnología: una mirada a su uso en educación no-formal, p. 9.

para reproducir y consolidar la estructura social. Siempre ha ejercido una acción inculcadora que afecta las condiciones de existencia de los individuos en varios aspectos: la pertenencia de clase, el empleo, la imagen de la sociedad y de los individuos dentro de ella, sus relaciones con el poder, posibilidades de actuación política, etcétera.

Sin embargo, a pesar de que esta modalidad somete, como asegura Olac Fuentes, a inmensa "clientela cautiva",[4] no es la única ni la más importante en la acción inculcadora de la reproducción del sistema, aun cuando haya afirmaciones en contrario.

"Las normas, valores, actitudes y prácticas que enseña (el sistema), aunque se aprenden en la familia y a través de los medios de comunicación, así como por otros medios, son transmitidos predominantemente por la escuela, pues ningún aparato ideológico del Estado dispone de asistencia obligatoria, ni del número de horas diarias, ni de los años con que cuenta la escuela para su práctica ideológica."[5]

Este carácter hegemónico de influencia ideológica atribuido al sistema escolar podría ponerse en duda, pues además de la asistencia obligatoria a la escuela habría que considerar otras variables, como, por ejemplo, el número de horas que los estudiantes pasan sometidos a procesos de educación informal, es decir a los medios de comunicación colectiva, sobre todo la radio y la televisión.[6] Por muy limitado que sea el alcance real de la escuela mexicana en términos de población,[7] su influencia no se reduce a aquellos individuos que, como audiencia continua y organizada, están sometidos a un proceso de inculcación ideológica, sino que se extiende a todos los miembros de la sociedad, escolarizados y no escolarizados.

Educación no-formal

Otra modalidad de aprendizaje es la **educación no-formal.** Organizada fuera del marco de trabajo de la escuela formal, orienta su acción en dos sentidos: Por un lado, al mejoramiento de la vida social o al desarrollo de destrezas ocupacionales específicas, a través de programas no normados por planes curriculares, sino que responden a necesidades predeterminadas. Por otro, la formación en los niveles correspondientes a la educación básica, media superior y superior, en los que se denomina educación abierta. Esta se rige por planes curriculares específicos y en ella la responsabilidad del aprendizaje recae fundamentalmente en el educando.

Esta forma de aprendizaje de experiencias, ideas específicas, conocimientos, habilidades y aptitudes, como una actividad organizada por el Estado, no se adoptó en México de manera casual, sino que se instauró como consecuencia de un proyecto ideológico mayor que tuvo como marco de acción a América Latina. En todos los países del área la práctica de la educación no-formal surge en la década 1950-1960, a partir de la "necesidad" de apoyar el progreso[8] con objeto de "... brindar experiencias específicas de aprendizaje a ciertos sectores de la población ... a los adultos y jóvenes que desde el punto de vista socioeconómico se califican como pobres..."[9]

En esta modalidad se empezó a usar ampliamente los medios de comunicación colectiva para apoyar proyectos de alfabetización, de desarrollo de la comunidad, de capacitación técnica media y superior, de planificación familiar, etcétera. Así, la educación no-formal se ha seguido consolidando en México como una modalidad no designada de la función reproductora del sistema social.

---

4. Fuentes Molinar, Olac, op. cit., p. 2.
5. Althusser, Louis, citado por Magdalena Salamon en "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social", en Perfiles Educativos núm. 8 (1a. época), p. 19.
6. Según datos proporcionados por el informe Mc Bride en Un solo mundo, voces múltiples: comunicación e información en nuestro tiempo, p. 57. "Un niño europeo de 10 años pasa por término medio 24 horas semanales delante del televisor, es decir, tanto tiempo como en la escuela; en los Estados Unidos, un adolescente de 16 años ha pasado un mínimo de 15 mil horas viendo televisión. En México, según el estudio realizado por el Instituto de Investigación de la Comunicación, en el área metropolitana del D.F., un niño, entre los 7 y 12 años, dedica un promedio de 9 018 hs. a la televisión y de 4 650 hs. a la escuela. Shael, Dorothea, citada por Martha Susana Ruiz en "Habilidades críticas para ver televisión". Ponencia presentada en el Primer Encuentro sobre Comunicación Educativa. Universidad de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Mich. Nov. de 1983 (documento mecanografiado), pp. 9-10.
7. En 1970, de los 16.8 millones de personas que tenían más de 24 años, el 38% nunca había asistido a la escuela, el 29% había cursado entre 1 y 3 años de primaria y 25% entre 4 y 6; el 6% tenía estudios de nivel medio y sólo el 3% había llegado a acreditar algún grado universitario; "... el crecimiento del sistema no representa democratización educativa ni ha alcanzado de manera uniforme a la población del país..." Fuentes Molinar, Olac, op. cit., pp. 3-4.
8. Esta "necesidad" sentida en general por los países de América Latina fue consecuencia de la acción expansionista de los Estados Unidos de América hacia la región. En ella, organismos internacionales, como la ALPRO (Alianza para el Progreso), asumieron como tarea prioritaria la "ayuda para la educación", financiando instituciones y programas, como base de un proyecto ideológico para controlar el desarrollo de Latinoamérica. Toledo Hermosillo, Ma. Eugenia. El proyecto imperialista. Su influencia en la planeación educativa, México, 1984, pp. 31-33 (documento mecanografiado).
9. La Belle, Thomas. Educación no-formal y cambio social en América Latina, p. 19.

Educación informal

Coexiste con las anteriores otra forma de aprendizaje que adquiere el individuo a lo largo de su vida, que se define como **educación informal,** ya que es relativamente desorganizada y asistemática; pero que, no obstante, proporciona un gran acervo de conocimientos prácticos que cualquier individuo está en posibilidad de adquirir. Comprende el proceso por el cual cada individuo logra actitudes, valores, habilidades y conocimientos merced a la experiencia diaria, por la relación con los grupos primarios (familia, amigos, escuela, trabajo) y secundarios (grupos políticos, instituciones religiosas y culturales), o por la influencia del ambiente y de los medios de comunicación colectiva.

Esta acción puede ser ejercida sin la voluntad personal y sin motivaciones individuales, aunque también puede consistir en acciones conscientes y voluntarias.

Con esta modalidad el sistema educativo mexicano, como se explicó antes, crea y transmite las formas dominantes de la ideología, de modo natural y no planificado. Por ello resulta difícil distinguir esta acción de la que cumplen la escuela y otras instituciones del Estado en procesos no-formales, dado que todas actúan en direcciones coincidentes y se autorrefuerzan.

Por las reflexiones anteriores puede concluirse este análisis señalando que el concepto de educación, tal como ha sido expuesto, implica un conjunto de procesos de carácter formal, no-formal e informal, presentes en el desarrollo social, que interactúan de manera articulada para formar la conciencia real del hombre. Pero la conciencia real, pese a ser producto de la influencia del sistema educativo, siempre es susceptible de transformarse en conciencia posible, en cualquier tipo de modalidad educativa.[10]

2. CONCEPTUACION DEL PROCESO DE LA COMUNICACION

"Podemos constatar todos los días un fenómeno en el cual participamos, que resulta evidente: nos comunicamos. Pero no por ser evidente conocemos mejor el fenómeno de la comunicación. Todavía dudamos cuando alguien nos pregunta ¿qué es comunicación? Y es que la comunicación no es una cosa, un objeto con límites precisos y palpables; al contrario, es un proceso dinámico, consubstancial a una realidad que no se divide, no se fragmenta, sino que existe como un continuo sin fronteras o límites, a no ser los que nosotros establecemos convencionalmente." [11]

Se ha recurrido a la anterior reflexión para abrir este apartado sobre comunicación porque plantea con claridad las premisas básicas a partir de las cuales se puede llegar a conceptuar el proceso de la comunicación.

En efecto, como explica Fausto Ramos, el campo de la realidad al que puede hacer referencia el concepto de

---

10. El sentido en el que se toman aquí los términos conciencia real y posible fueron tomados de Goldmann. La conciencia real o efectiva implica la imposibilidad de la percepción más allá de las situaciones límite que se concretan en las acciones; es decir, el sentir meramente subjetivo de los sujetos respecto de la realidad. En contraposición a ella, la conciencia posible significa el máximo de conciencia a partir de una situación de clase, adecuada a la realidad y que es necesaria para transformarla. Cfr. Goldmann, Lucien. Las ciencias humanas y la filosofía.
11. Ramos Danache, Fausto, "La comunicación educativa y la política de comunicación de la institución universitaria" en Perfiles Educativos núm. 3, Nueva Epoca, p. 33.

comunicación es tan amplio que es necesario establecer un límite, es decir, abordar únicamente la comunicación social, la que se da entre seres humanos. En esta consideración, entonces, quedan fuera los fenómenos del mundo natural que pueden ser entendidos como procesos de comunicación. Interesan los procesos en los cuales entra como elemento fundamental el mensaje estructurado por el lenguaje humano (verbal y no verbal); pero procesos que, además, no se dan aislados, sino que son producto de una formación social. En el caso de este trabajo se manejan los vinculados con la educación, en el marco de un sistema capitalista dependiente.

Sin embargo, antes de analizar estos vínculos, habrá que recurrir a explicaciones generales sobre las características del proceso de la comunicación.

En este sentido, se ha tratado de definir la comunicación desde lo que podría considerarse como meras apreciaciones intuitivas y descriptivas que la ven como el establecimiento de una "comunidad"[12] con alguien, hasta otros planteamientos de la teoría funcionalista norteamericana, que la conciben como un flujo de información de mensajes entre un emisor y un receptor, concepción esquematizada por Harold Lasswell en su célebre "paradigma de los efectos" (quién dice, qué, en qué canal, a quién y con qué efectos).

En el modelo planteado por Lasswell, en 1948, se hace énfasis en el "quién" y "a quién", como dos campos de estudio que se denominaron análisis de control (quién) y análisis de auditorio (a quién).

Para describir esa relación, posteriormente se introdujeron otros conceptos que se analizaron en diversas combinaciones:

estímulo-respuesta
emisor-receptor
codificador-descodificador
fuente-destino
actor-auditorio
comunicador-comunicado
retroalimentación

Con esta perspectiva se llegó a proponer como modelo básico de la comunicación el integrado por los siguientes elementos:

fuente, codificador, mensaje, canal, descodificador, receptor, efecto, retroalimentación.

Sin embargo, resultó tan limitado para explicar un proceso de comunicación social, como el primer modelo matemático de la teoría de la información de Shannon y Wiener (1948).[13]

Este esquema, y todos los que derivaron de él, fueron objeto de severas críticas porque implican un reduccionismo entre el emisor, el transmisor y el receptor, y abstraen la comunicación del contexto social reduciéndola a un proceso puramente mecánico y subjetivo.

2.1 TIPOS DE PROCESOS DE COMUNICACION

Si se parte del supuesto de que todo fenómeno social es un proceso, la comunicación, como fenómeno inherente a la sociedad, debe entenderse como tal, o más precisamente como procesos. Porque no existe uno solo sino muchos procesos de comunicación que están presentes en la realidad, interactuando dinámicamente dentro de la formación social, que les imprime características específicas. Pero antes de explicar la naturaleza de éstos, conviene hacer la observación de que en todo proceso de comunicación, de cualquier tipo que sea, se pueden reconocer los siguientes elementos fundamentales, que propone Daniel Prieto:[14]

emisor
código
mensaje
medios y recursos
referente
marco de referencia
perceptor y
formación social

De la forma en que se establece la relación entre estos elementos, de la manera en que se desarrollan los procesos y el número de personas involucradas en ello, dependen, primero, la diferencia entre un tipo de proceso y otro y después, lo que pueda conceptuarse como **comunicación.**

Por ello, una primera clasificación de los diversos procesos que se puede hacer es la que atiende a la relación entre los dos polos esenciales de la comunicación (emisor-perceptor). Al respecto, Daniel Prieto distingue tres tipos: **interpersonal,**

---

12. **Scharamm, Wilbur, citado por Giménez, Gilberto en** Notas para una teoría de la comunicación popular, **p. 6.**
13. **Este considera que toda actividad comunicacional se procesa a través de la interacción de una fuente con un receptor, mediante un canal. El proceso es perturbado por el ruido que transforma la interacción entre la fuente y el receptor de un proceso determinístico en un proceso aleatorio, o sea que destruye la certeza en la transmisión del mensaje, haciendo que sus recepciones sean susceptibles de error.**
14. **Daniel Prieto introduce varias nociones que anteriormente no se habían considerado. Las más importantes son: las de intencionalidad, autoevaluación y evaluación por parte del emisor, el referente y el marco de referencia. El concepto de perceptor, en vez de receptor, y la posibilidad de que éste se convierta de perceptor terminal en participante al revertirse el proceso, así como el contexto o formación social. Teorías de comunicación y problemas de población y desarrollo, pp. 4-16.**

intermedia y **colectiva,** los cuales son explicados de la siguiente manera:

La comunicación interpersonal es aquella en que los participantes (emisor-perceptor) se relacionan cara a cara, en un diálogo en el que tienen la posibilidad de convertirse alternativamente en emisores y perceptores. El intercambio de mensajes, por lo tanto, es más completo, ya que a la palabra se suman gestos, miradas, entonación de la voz e incluso silencios. Todos estos elementos contribuyen a conformar una atmósfera de mayor intensidad.

La comunicación intermedia caracteriza la relación que se da en el seno de grupos cuyos miembros comparten una cierta finalidad. En ella, los integrantes pueden entrar en relación interpersonal cuando lo consideren necesario. Son condiciones para que se dé esta comunicación: la proximidad espacial, la similitud de tareas e intereses, la circulación de mensajes que resultan importantes para la mayoría de los miembros del grupo.

El ámbito en que circulan los mensajes es más o menos limitado a la esfera de acción de los grupos. Los mensajes se transmiten por lo general a través de medios o publicaciones destinados a los miembros de la propia comunidad (revistas, circulares, boletines, periódicos murales, televisión en circuito cerrado, medios audiovisuales electromecánicos, etcétera). No hay la pretensión de que estos mensajes trasciendan a grupos ajenos a toda una población.

Ejemplos de procesos de comunicación intermedia son los que se dan en comunidades con una cierta cantidad de habitantes u organismos, como escuelas, sindicatos, etcétera.

La comunicación colectiva es la que corresponde a la transmisión de los mensajes a través de los medios proyectados a la colectividad.[15]

La emisión unidireccional de mensajes, por las concretas condiciones técnicas, hace imposible la respuesta del perceptor al emisor. Prieto afirma que las secciones de los periódicos denominadas "cartas al director", o las llamadas telefónicas que algunos perceptores de radio o televisión hacen a las radiodifusoras o canales de televisión, no tienen ningún significado desde el punto de vista cuantitativo, dado que no hay proporción significativa; que entre centenares de miles de personas sólo diez o veinte puedan establecer una relación con el emisor no cambia la característica **unidireccional** del mensaje. La relación entre los polos: emisor y perceptores, es desproporcionada, aun cuando el emisor esté constituido por un grupo numeroso (en el caso de la radio, la televisión y periódicos).

En estos tres procesos de comunicación social no se puede establecer siempre un límite tajante, porque a veces éste no está definido, sobre todo en la comunicación intermedia y en la interpersonal, donde un proceso involucra a otro.

Por otro lado, estos tres tipos de procesos, por lo general, interactúan siempre. De hecho, en esta época los perceptores están recibiendo mensajes permanentemente a través de medios colectivos, pero a la vez mensajes provenientes de procesos intermedios e invariablemente están actuando en procesos de comunicación interpersonal.

"... hoy en día se observa una difuminación progresiva de las fronteras entre las distintas formas de comunicación. Se han establecido entre ellas múltiples enlaces y relaciones, y al mismo tiempo apuntan a un público muy diversificado ... Incluso cuando los medios de comunicación social modernos han llegado a las regiones aisladas, las formas antiguas conservan su validez ... los medios de comunicación tradicional han observado una posición esencial en las regiones rurales ... pero estos medios no han desaparecido de las grandes ciudades."[16]

Intencionalidad, autoritarismo y participación

Prieto hace una segunda clasificación de la comunicación atendiendo a lo que él llama la intencionalidad del emisor, es decir, lo que éste quiere lograr con los mensajes. Así, establece que hay procesos de comunicación publicitaria, educativa, estética, política, literaria, científica.

"En un proceso publicitario, la finalidad es que el perceptor se convierta en un consumidor del producto promocionado. En un proceso educativo **buscamos algo distinto:** sea la capacitación en un campo del saber: la alfabetización."[17]

En este primer planteamiento, donde Prieto no conceptúa la educación, se separa el proceso educativo de los demás, a partir de una aparente diferencia en la intencionalidad del emisor.

Con esa sola explicación no podría asegurarse que los propósitos del emisor en esos procesos no tienen un objetivo común, porque el fin de la capacitación en un área del saber, por ejemplo el adiestramiento de técnicos a nivel medio, puede ser el mismo que el de un proceso propagandístico, en tanto ambos tienden a la reproducción de un modelo económico.

Esta clasificación pierde de vista que el carácter educativo está en todos esos procesos (publicitarios, estéticos, políticos,

15. Prieto prefiere el concepto colectivo porque al de masa lo considera "bastante discutible" por las connotaciones negativas con que algunos autores lo han empleado, por ejemplo, Ortega y Gasset en La rebelión de las masas.
16. Mc. Bride, Sean et al., op. cit., pp. 146-147.
17. Prieto Castillo, Daniel, op. cit., p. 5.
18. Prieto Castillo, Daniel. Diseño y comunicación, p. 77.

literarios, científicos), pues son parte del mecanismo de educación informal con que el sistema forma, de manera directa o indirecta y en mayor o menor grado, la conciencia real del individuo.

Sin embargo, en un estudio posterior,[18] aun cuando conserva la misma división de los procesos de comunicación, el autor especifica que la diferencia entre cada uno de ellos consiste en la relación que establecen el emisor y el perceptor, relación que determina el tipo de mensaje, el tipo de medio y el tipo de resultados.

Este mismo autor hace una distinción entre relación autoritaria y relación participativa. La primera implica el monopolio en la elaboración de los mensajes y en el uso de los medios, por parte de los emisores, y pretende que el perceptor responda afirmativamente al mensaje recibido.

En esta división está implícito que la relación autoritaria forma la conciencia real y, la participativa, forma la conciencia posible.

3. RELACIONES ENTRE EDUCACION Y COMUNICACION EN MEXICO

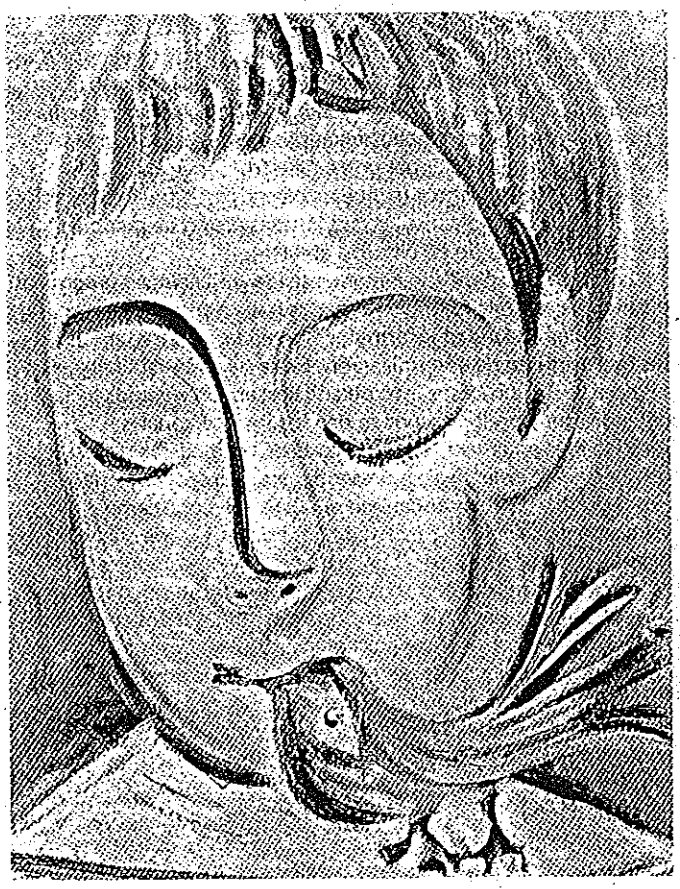
El vínculo entre los conceptos educación y comunicación debe analizarse a partir del supuesto de que la educación es un fenómeno social que implica relaciones de enseñanza-aprendizaje, inscritas en el marco de las funciones que cumple la educación en un sistema socio-económico. Dentro de esta perspectiva es como se estudiará aquí.

La educación, como fenómeno que se materializa en relaciones de enseñanza-aprendizaje, en cualesquiera de sus modalidades (formal, no-formal e informal) se realiza siempre a través de procesos de comunicación, de carácter interpersonal, intermedio o colectivo.

Entre modalidades de educación y tipos de comunicación hay diversas combinaciones, lo cual representa un obstáculo para comprender su interacción, misma que trataremos de explicar a continuación.

3.1 PROCESOS DE COMUNICACION EN LA EDUCACION

La enseñanza escolar (formal) se caracteriza por el empleo de procesos de comunicación interpersonal e intermedia como el vínculo maestro-estudiante, estudiante(s)-estudiante(s), estudiante(s)-maestro, etcétera; además, por las relaciones maestros-maestro, institución-maestro(s), estudiante(s)-institución, que a su vez revisten características específicas.



Es importante señalar que el uso de medios electrónicos en el aula (transmisión por televisión, en circuito cerrado) no significa comunicación colectiva, puesto que el alcance de la transmisión no trasciende a una población mayor.

A veces, en estos ámbitos escolares se producen programas para televisión de circuito cerrado que, además de usarse en el seno de la comunidad, se emplean en otras instituciones escolares e incluso en grupos educativos no-formales. Tal es el caso de las escuelas de medicina cuyos materiales audiovisuales son transmitidos en circuito cerrado, tanto en las aulas, como en programas de extensión no-formal en instituciones de salud. No obstante, aun en estas circunstancias los procesos de comunicación pueden seguir considerándose intermedios. Sólo son colectivos cuando esos mismos programas se transmiten en circuito abierto.

En la modalidad no-formal pueden identificarse comúnmente los tres procesos de comunicación. Por ejemplo, en la labor de alfabetización, donde existen vínculos instructor-estudiante (interpersonal), institución-perceptores (intermedia a través de medios destinados exclusivamente a la comunidad por alfabetizar) y relaciones entre maestro(s)-perceptores, o institución-perceptores (procesos colectivos, a través de medios de comunicación colectiva, como la transmisión de mensajes por televisión o radio en circuito abierto).

Estas relaciones son claramente identificables en programas difundidos por televisión y normados por un plan curricular.

En la modalidad informal, como en la anterior, actúan los tres procesos de comunicación. En la relación familiar siempre se dan procesos interpersonales; en los vínculos del individuo con los grupos se dan los interpersonales e intermedios; en la formación a través de los medios de comunicación colectiva, se presentan los procesos colectivos.

Dentro de esta modalidad educativa se consideran asimismo las relaciones: instituciones educativas (de cualquier nivel) –perceptores, que a través de medios de comunicación colectiva (en transmisión en circuito abierto) difunden mensajes tendientes a formar a los individuos, pero sin que los contenidos de los mensajes obedezcan a un plan curricular. Esta forma correspondería a la labor de las instituciones de enseñanza superior llamada de extensión.

Así, pues, unos procesos no excluyen a los otros, sino que todos coexisten en permanente interacción. De hecho, en este sentido, "la educación no es ni más ni menos que . . . comunicación."[19]

Puede afirmarse que en realidad el vínculo educación-comunicación implica procesos paralelos en los que siempre hay dos relaciones básicas: enseñanza-aprendizaje, emisor-perceptor, lo cual complica aún más el problema de su análisis, pues las características de estas relaciones cambian de una modalidad educativa a otra, de un proceso comunicativo a otro y, por si fuera poco, de una formación social a otra (y aun dentro de una misma formación social se dan variaciones).

3.2 ELEMENTOS DEL PROCESO DE LA COMUNICACION EN DIFERENTES MODALIDADES EDUCATIVAS

Existe una inagotable discusión acerca de la mayor o menor efectividad de la comunicación en el aprendizaje, según se trate de un tipo de proceso de comunicación u otro, advirtiéndose desacuerdos semejantes a los que prevalecen en torno a la mayor o menor influencia formativa de una modalidad educativa u otra.

Sin embargo, conviene tener presente que no se puede ser tan radical como para descalificar totalmente a un tipo de comunicación para poner de modelo a otro. Es decir, comúnmente se tacha de autoritaria a la comunicación colectiva, y se exalta la interpersonal o intermedia como característica de participación. El autoritarismo puede darse en cualquiera de las tres.

Piénsese en las relaciones padre-hijo (interpersonal) o maestro-alumnos (intermedia), donde la comunicación participativa no se da cuando el padre y el maestro pretenden tener "el saber acabado".[20]

En los procesos de enseñanza-aprendizaje el tipo de comunicación no asegura la efectividad. Aun cuando en la colectiva haya más posibilidades de verticalidad,[21] el autoritarismo depende de la intencionalidad del emisor y de la forma en que entre en juego el perceptor, y no del tipo de proceso de comunicación.

Lo que determina la enseñanza y el aprendizaje con unas características y no con otras, en las diferentes modalidades educativas, es la forma en que se relacionan los elementos del proceso de comunicación en el marco de la estructura social.

Por ello la educación, en México, ya sea a través de la escuela u otras instituciones públicas que actúan en los ámbitos no-formal e informal, como parte de la estructura socioeconómica, uniforma de cierta manera la acción de los elementos en los procesos comunicativos.

---

19. De acuerdo a la explicación hecha previamente sobre los procesos de comunicación, esta afirmación planteada en el Informe de la UNESCO, recopilado por Sean Mc. Bride, op. cit., p. 62, es válida en tanto que en el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre actúan emisores y perceptores, elementos que invariablemente están comprendidos en todo proceso de comunicación.
20. Daniel Prieto explica que los perceptores pueden ser evaluados por el emisor de dos maneras: como punto terminal del proceso de comunicación, situación en la cual se espera que acepten sin discusión el mensaje, o como elementos participantes que pueden comenzar a revertir el proceso. En el ejemplo del autoritarismo, los emisores (el padre, en un caso, el maestro en otro) están evaluando al hijo y a los alumnos como perceptores terminales, dado que no admiten la discusión del mensaje. Op. cit., p. 4.
21. La verticalidad en contraposición a la horizontalidad, puede estar presente en cualesquiera de los procesos de comunicación, dado que implica la dirección del mensaje en un solo sentido (de emisor a perceptor) sin posibilidad de respuesta del perceptor. En esta situación el perceptor asume una posición terminal, determinada por la autoevaluación del emisor (como "el único que sabe") o por la evaluación que hace acerca del perceptor (que, por "ignorante", no debe discutir).

Sin embargo, entre ellos es factible encontrar procesos capaces de generar movimientos distintos, que pueden no responder a los objetivos institucionales y, en consecuencia, a los proyectos del Estado. El sistema no es un instrumento inerte, pues hay quienes participan en los procesos educativos con un margen de movimiento, de vida propia.

Comunicación en el sistema escolarizado

El análisis de las características internas de los procesos de comunicación[22] en el sistema escolarizado, considera como punto de partida a sus participantes: la propia escuela como institución, los maestros, los alumnos y los materiales (entre ellos planes y programas, equipos de apoyo, etcétera) y las relaciones básicas que se establecen entre ellos: maestro-estudiantes, estudiante(s)-estudiante(s), estudiante(s)-maestros, maestro(s)-maestro(s), institución-maestros, estudiante(s)-institución.

De estas relaciones se desarrollará la que corresponde a la relación maestro-alumnos, por ser una de las más significativas del sistema escolar y porque varias de sus características son comunes a otras, tanto en la modalidad formal como en los servicios de extensión que las instituciones escolares prestan a través de la modalidad no-formal.

En México, la relación de comunicación más frecuente que se establece entre los participantes en el proceso educativo, en la modalidad formal de cualquier nivel, es la interpersonal. En ella, los maestros, en su relación con los alumnos, muy frecuentemente asumen la función de emisores voceros,[23] de manera natural.

En ese caso, la institución escolar actúa, a su vez, como emisor vocero de un sistema mayor (el Estado, que es el emisor real), en tanto determina, con base en planes y programas de estudio (ajustados a políticas educativas globales), los contenidos de los mensajes[24] que los maestros deben transmitir a los estudiantes.

Sin embargo, estos mensajes no sólo están determinados por la institución, sino también por la forma en que el maestro presenta la información,[25] lo cual influye directamente en la información misma; y esta presentación, además, depende de la intencionalidad.[26]

Es decir, en el sistema tradicional de enseñanza, aún muy fomentado por nuestra estructura educativa, los estudiantes son evaluados por muchos maestros como seres inferiores, lo que está determinando la verticalidad del proceso, puesto que el mensaje sólo se da en un solo sentido (del maestro a los alumnos) e implica la evaluación del estudiante como perceptor terminal que no tiene posibilidades de revertir el proceso.

Esta forma de evaluar a los estudiantes es congruente con ciertas pautas básicas que presenta el sistema escolar en su conjunto, tales como reconocimiento de la autoridad directa (el propio maestro, el funcionario) y de la autoridad impersonal (el plan y los programas de estudio, las normas de conducta) y de sus decisiones sobre lo que debe hacer y aprender:

"... aceptación de las jerarquías, sujeción a las disciplinas y al orden formal, desvalorización de la experiencia y el interés propios, que se subordinan a un saber programado por otros y se presenta como el único válido ... e integración a formas de evaluación que premian la capacidad de cumplir instrucciones y repetir información, competencia por retribución (calificaciones), etcétera."[27]

Esta forma de actuar de los maestros no siempre es intencional, ni planificada, ni reflexiva; simplemente es un reflejo de la estructura social en la que están inmersos.

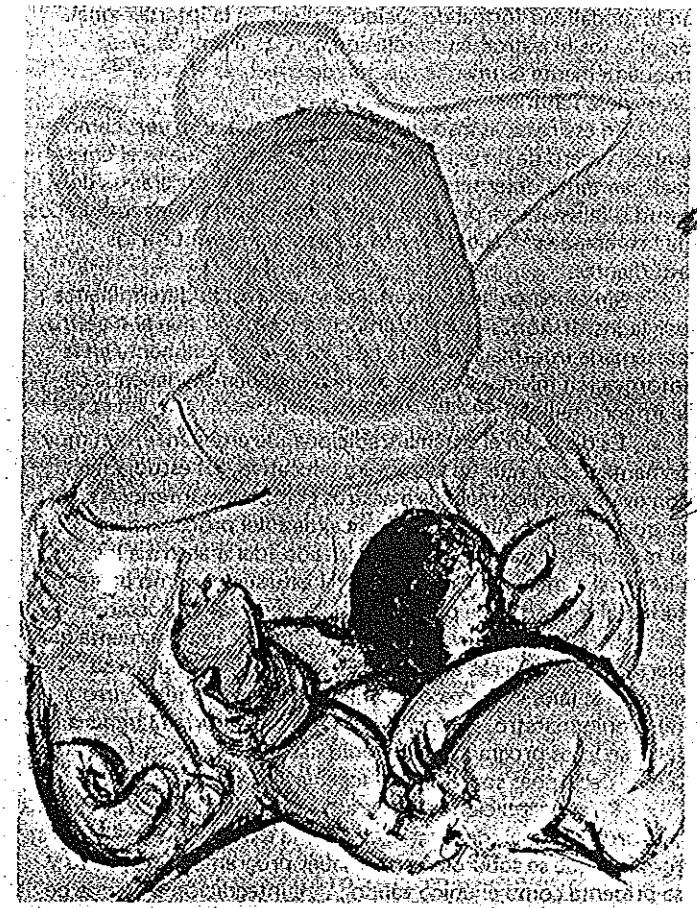
La relación maestro-alumnos no está determinada únicamente por la función que él realiza como emisor y por los mensajes que emite, sino además por los medios y recursos[28] que emplea para transmitir los mensajes.

Parte del fracaso en el proceso de comunicación en la enseñanza, se debe al inadecuado uso de los medios.

El sistema tradicional que nos rige propicia hasta la saciedad el uso de ciertos medios, pues el maestro, aparte de seguir el esquema vertical, siempre recurre a los medios verbales;

---

22. Los elementos a partir de los cuales se analizarán los procesos de comunicación en las tres instancias educativas son: emisor, código, mensaje, medios y recursos, referente, marco de referencia, perceptor y formación social. Prieto, Daniel, op. cit., pp. 16-26.
23. El emisor puede ser un individuo o grupo y tener el carácter de emisor real en tanto constituye la fuente del mensaje; o de emisor vocero, en tanto transmite lo que otros piensan o dicen.
24. Se llama mensaje a un signo o conjunto de signos que a partir de códigos conocidos por el emisor y el perceptor, llevan a este último una determinada información. El código, en relación al lenguaje verbal (escrito o hablado) y no verbal (gestos, imágenes e incluso silencios), es el conjunto de elaboración y combinación de los signos.
25. La forma de presentar la información (denominada también dato) es lo que Prieto llama estructura formal del mensaje. Es decir, el dato y la forma de presentarlo integran el mensaje.
26. La intencionalidad está determinada por el propósito del emisor y también por la autoevaluación y evaluación. Por autoevaluación se entiende la definición y valoración que hace el emisor de sí mismo y de su actividad; por evaluación, la manera en que el emisor valora a sus perceptores, quienes pueden ser evaluados como seres superiores, iguales o inferiores.
27. Fuentes Molinar, Olac, op. cit., p. 26.
28. Los medios son los instrumentos a través de los cuales se hace llegar un mensaje al perceptor. Prieto agrega los recursos, porque sin una cierta cantidad de ellos podría no ocurrir la transmisión del mensaje.



habla al grupo, escribe algunas palabras, o cae en los extremos: traza unos cuantos rasgos o llena de signos el pizarrón.

No obstante, como consecuencia de ciertos factores estructurales del sistema, que se analizarán con mayor detalle en otra parte de esta obra, algunos maestros han recurrido a otros medios (audiovisuales mecánicos y electrónicos), pero no siempre empleándolos adecuadamente.

El desconocimiento de las potencialidades y limitaciones de estos medios en la enseñanza, así como de la técnica de diseño de los mensajes audiovisuales,[29] los ha llevado también a los extremos: los maestros no los utilizan, y cuando lo hacen, se exceden en su uso y lo hacen, además, inadecuadamente. Esto provoca con frecuencia la deficiente transmisión del mensaje y, en suma, el fracaso del proceso de comunicación. Asimismo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje interpersonal los maestros, en general, descuidan tres factores interrelacionados de la comunicación: referente,[30] marco de referencia[31] y perceptor.[32]

El fracaso frecuente en las relaciones maestro-alumnos se debe a que muchos mensajes no son percibidos adecuadamente porque poseen baja referencialidad, es decir, no pueden ser relacionados por los estudiantes en sus marcos de referencia, previamente conocidos, vividos y valorados.

Aun cuando, por lo general, los mensajes de los maestros ofrecen un referente aislado del resto de la realidad (dado que no se puede hablar de todo un mensaje), los alumnos tienden a relacionarlo con sus marcos de referencia.

Otro factor que contribuye al fracaso de la percepción del mensaje es que muchos maestros no toman en cuenta que los alumnos, como perceptores, nunca pueden ser tomados como una masa homogénea, pues pertenecen a grupos sociales distintos. Por lo tanto, no pueden ser clasificados por el hecho de que perciben mensajes idénticos.

Esta deficiencia en la adecuada elaboración de los mensajes y en su percepción, que frecuentemente se atribuye al maestro, revela una falta de formación docente sobre la importancia que reviste, en la enseñanza, el conocimiento de los procesos de comunicación y la carencia de muchos otros conocimientos fundamentales de la docencia.

Pero la responsabilidad de esta deficiente formación no es un problema del maestro, sino una de las múltiples fallas del sistema educativo global, con las que el maestro ha sido alimentado por décadas, en una práctica docente en la que predomina la visión de la transmisión de información verbalista y autoritaria. En estas condiciones se establece un círculo vicioso en el que el maestro asume y reproduce las fallas del sistema.

---

29. En otra parte de este trabajo se discutirán con mayor profundidad las potencialidades reales de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
30. El objeto aludido en el mensaje se llama referente. El mensaje es siempre una versión de la realidad. Esta versión puede ser más o menos leal; es decir, puede distorsionar o no aquello que se está presentando.
31. Entender el dato que presenta el mensaje requiere previa comprensión de la realidad. Esa comprensión se llama marco de referencia y es un conocimiento, una experiencia y una valoración general e inmediata de la realidad.
32. Los perceptores no deben ser tomados como una masa homogénea, pues el concepto de masa alude a un tipo de perceptores totalmente asimilados por los mensajes, carentes de posibilidad crítica, o como si toda su vida consistiera en ser receptores mecánicos de mensajes.

Comunicación en modalidades educativas no-formales e informales

En tanto que este trabajo se aboca fundamentalmente al análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el seno de las instituciones de enseñanza superior universitaria, en el rubro sobre modalidades educativas no-formales e informales solamente se van a hacer algunos señalamientos generales sobre las características de los procesos de comunicación.

Pero dada la influencia que estas modalidades ejercen en la formación integral de los individuos, en otro momento se ahondará en las particularidades de cada una de ellas.

Entre los procesos de comunicación, en el ámbito de la modalidad educativa formal, y en los del área no-formal, hay rasgos similares, en tanto que en ambos proyectos educativos el Estado ejerce una supervisión directa y destina cuantiosos recursos para su estructuración.

De ellos, merecen especial atención los programas que no son normados por planes curriculares, sino que responden a necesidades predeterminadas por el mismo Estado, como los de planificación familiar, educación para la salud, capacitación técnica, alfabetización, etcétera.

En estos programas se encuentran los procesos de comunicación interpersonal, intermedia y colectiva, y aun cuando se aplican a través de diversas acciones simultáneas, las características de los procesos son similares.

Por ejemplo, en México, con las campañas de planificación familiar el Estado se ha propuesto reducir el índice de natalidad,[33] y al logro de ese fin han de responder todos los procesos de comunicación.

En ellas el Estado funge como emisor real en tanto establece las políticas que deben seguirse en materia de planificación familiar, que como proyecto educativo no-formal está sujeto a un proyecto mayor, acorde con el modelo de desarrollo socio-económico de México.

Los emisores voceros son las instituciones del sector salud, los diseñadores de los mensajes son médicos, enfermeras, trabajadores sociales, etcétera, que establecen relaciones con los perceptores (mujeres en edad fértil).

Pero a su vez, las instituciones educativas que apoyen estos programas con educación sexual, serán asimismo junto con maestros e instructores, emisores voceros en tanto deben transmitir mensajes congruentes con el objetivo de reducir la tasa de natalidad.

En este empeño el Estado aplica cuantiosos recursos que le permitan usar todos los medios de comunicación, desde los empleados en los procesos interpersonales hasta los utilizados en los colectivos. Asimismo, despliega acciones con las que forma a los emisores a fin de que empleen adecuadamente los mensajes, los medios y recursos, y se establezcan todo tipo de relaciones con los perceptores.

La instancia informal presenta una significativa diferencia en relación con las modalidades formal y no-formal. En términos generales, no tiene supervisión directa del Estado en la acción formativa de los perceptores (salvo en el caso en que sus instituciones instrumentan proyectos de extensión con carácter informal).

Aquí, quienes ejercen acción como emisores son la familia, las organizaciones políticas, la religión como institución y los grupos privados que controlan los medios de comunicación colectiva, los cuales, sin embargo, están condicionados por la formación social.

Comúnmente se cree que esta instancia es ajena a la influencia del sistema educativo, dado que en ella no hay planes curriculares determinados, ni maestros, ni alumnos, ni institución escolar.

No obstante, los procesos informales provocan cambios de conducta significativos en los perceptores y, por tanto, son determinantes en la formación de la conciencia real de los individuos pero no se excluye la factibilidad de que adquieran también la conciencia posible.

En la instancia informal, las relaciones de comunicación interpersonal e intermedia son tan importantes como las colectivas, pues los perceptores están sometidos permanentemente a la influencia del sistema, si no por una, por la otra.

En la relación familiar, por lo común los padres, actuando en procesos interpersonales, aparentemente asumen la función de emisores reales, pues ejercen acción propia en la educación de los hijos.

Ello no obstante, con suma frecuencia los mensajes que transmiten tienen implícitos los propósitos de los grupos secundarios. Esto convierte a los padres en emisores voceros de esos grupos religiosos, políticos, etcétera, que a su vez actúan como reproductores de normas, valores y formas de vida de un sistema social.

---

33. El sector salud pretende hacer descender el crecimiento demográfico del 2.9 al 1.9 por ciento anual para 1988, a través de programas de planificación familiar y de educación sexual, ya en práctica en todo el país. Para lograr esta meta, el Estado pretende "controlar" a un promedio de 500 mil mujeres en edad fértil, de las cuales 457,824 se encuentran en el medio rural. "Del 2.9 al 1.9% será abatido el índice de población: DIF", en Novedades, 17 de enero de 1984, p. 1.

En la instancia informal merecen atención especial los procesos de comunicación colectiva que establecen la relación entre grupos económicos de poder como emisores, medios de comunicación colectiva y perceptores, debido a la influencia formativa que se extiende a grandes grupos de población.

Si estos grupos de poder actúan en estos procesos como emisores reales, en tanto transmiten a nombre de sus propios intereses de clase, o como emisores voceros del sistema, es cuestión que varios autores han analizado ya con mayor profundidad.[34] (Al nivel de análisis que aquí se practica, sólo se deja apuntada la importancia de esos grupos en la educación informal).

3.3 COMUNICACION PARTICIPATIVA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

. . . la comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse . . . ella es diálogo, así como el diálogo es comunicación . . .

Paulo Freire

Para concluir este apartado sobre educación y comunicación conviene reflexionar acerca de las discusiones vigentes en torno a la comunicación participativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El sistema educativo, en México, posee una relativa autonomía capaz de generar procesos internos que tienen una dinámica propia. En este sentido, el sistema no se agota en la realización de funciones sólo determinadas desde el exterior. Hay quienes participan en el proceso educativo con una concepción contraria a la impuesta por la enseñanza tradicional.

Así, quienes rechazan la concepción según la cual el quehacer educativo es un acto de transmisión del saber en un solo sentido, explican la educación como un proceso de comunicación participativa, en el que los participantes intercambian mensajes, ideas, actitudes, conocimientos, experiencias, a través de los cuales es posible formar, a partir de la conciencia real, la conciencia posible.

Conforme a esta visión, la práctica educativa con que los perceptores del proceso enseñanza-aprendizaje[35] pasan de la posición terminal a la participativa, ha venido produciendo paulatinamente acciones participativas principalmente en la modalidad no-formal en comunidades rurales, de donde ha trascendido en forma aislada al área escolar.

Su influencia empieza a propiciar propuestas para que la acción participativa en el aprendizaje sea abordada como objeto de investigación.

Los estudios al respecto han comenzado a surgir y con ellos los intentos por reconceptuar diversos términos y, al propio tiempo, crear metodologías adecuadas a esa misma acción participativa.

De esta manera han aparecido muchos conceptos, entre ellos los de comunicación educativa, comunicación participativa, comunicación popular, que cada vez son más comunes pero que aún no han sido precisados ni en su significado ni en su ámbito de acción.

Por ejemplo, la llamada comunicación educativa tiende a circunscribirse a procesos de carácter participativo en la instancia interpersonal, cuando bien puede darse en los intermedios y aún, en ciertas circunstancias, en los colectivos.

Seguramente esta consideración limitante se debe a que los procesos predominantes en la enseñanza escolar son los de carácter interpersonal, o sea la relación maestro-alumnos, entre otras; y a que la ubicación en grupos es ideal para propiciar el aprendizaje, dada la posibilidad de establecer una comunicación total.[36]

A partir de la concepción participativa se ha empezado a definir el aprendizaje no como asimilación mecánico-pasiva de hechos, sino como un proceso de enfrentamiento activo con el contexto, que tiene lugar sobre la base de conocimientos

---

34. Sobre este tema, véase Esteinou Madrid, Javier. "El surgimiento de los aparatos de comunicación de masas y su incidencia en el proceso de acumulación de capital", Cuadernos del Ticom, No. 10, UAM-Xochimilco, México, 1981.

35. Enseñanza y aprendizaje son un mismo proceso, "constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento . . . no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza." Bleger, José "Grupos operativos en la enseñanza", en Temas de psicología, p. 58.

36. Los aprendizajes que se adquieren con mayor significado son los que se dan en la relación interpersonal, ya que el ser humano aprende no solamente en relación con las cosas, sino fundamentalmente en relación con las personas. Santoyo, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje", en Perfiles Educativos No. 11 (1a. época), CISE-UNAM, México, 1981, pp. 3-19.

37. La importancia de los elementos del proceso de comunicación: emisor, referente, marco de referencia y perceptor participativo están implícitos en estas reflexiones hechas por Barabtarlo, Anita y Margarita Theesz, en "La investigación participativa en la docencia", en Perfiles Educativos No. 2 (Nueva época). CISE-UNAM, México, jul.-sept., 1983, p. 19.

38. En esta reflexión también se hace resaltar de manera implícita la importancia del perceptor participativo. Cfr. Santoyo, Rafael, op. cit.

previos y produce un reordenamiento y una reestructuración de ideas (conciencia posible).

"El aprendizaje sólo puede darse allí donde hay algo aprendido en contacto con algo aún no aprendido."[37]

Es decir, el aprendizaje se da cuando existe un cambio de conducta significativo que resulta de la interacción entre emisor y perceptor en el intento por la apropiación del conocimiento. Se aprende —afirma Rafael Santoyo— cuando se recibe, elabora, incorpora o rechaza información.[38]

Sobre la base de esta concepción del aprendizaje se ha reconocido al diálogo una importancia trascendental que, en realidad, siempre tuvo.

Hoy en día se habla de comunicación educativa como proceso donde el diálogo es la esencia misma del aprendizaje y la participación.

Si, según esta postura, la comunicación sólo es educativa en tanto implica participación ¿cómo debe llamarse entonces al aprendizaje que adquiere el individuo a través de procesos de comunicación no-formal e informal, en los que no siempre actúa el diálogo?

Esta es una interrogante que Freire hace tiempo abordó en su estudio sobre la pedagogía de la dominación y que sigue abierta a la investigación.

Valga, entonces, para cerrar este análisis, una última reflexión:

Se vive en un mundo en donde se mezclan distintas formas de comunicación, que se multiplican y se vuelven cada vez más complejas, pero subsisten incorporadas a ellas las formas más tradicionales de comunicación.

Esta diversidad de formas de comunicación está presente en la sociedad, multiplicando las relaciones entre comunicación y educación, pero planteando a la vez nuevos problemas a la sociedad, en lo general, y a las instituciones educativas en lo particular.

De estos problemas sobre los procesos de comunicación en acciones de enseñanza-aprendizaje, algunos de los más significativos se derivan del inadecuado uso de los medios, aspecto del cual nos ocuparemos en un trabajo posterior.

BIBLIOGRAFIA

Barabtarlo, Anita, M. Theesz. "La investigación participativa en la docencia. Dos estudios de caso", en **Perfiles Educativos,** núm. 2, Nueva Epoca, julio-septiembre 1983.

Baumhauer, Otto. **Comunicación y educación.** Buenos Aires, Centro de Investigaciones y Ciencias de la Educación, 1972.

Blake, Reed H. y Haroldsen, Edwin. **Taxonomía de conceptos de la comunicación.** México, Edit. Nuevo Mar, 1975.

Bleger, José. "Grupos operativos en la enseñanza", en **Temas de psicología (Entrevista y grupos).** 7a. ed. Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1977, pp. 57-86.

Chain, S. Katz **et al. Diccionario básico de comunicación,** México, Edit. Nueva Imagen, 1980.

Castles, S. y W. Wüstenberg. **La educación del futuro. Una introducción a la teoría práctica de la educación socialista.** México, Edit. Nueva Imagen, 1982.

Fuentes Molinar, Olac. **Educación y políticas en México.** México, Edit. Nueva Imagen, 1983.

---------- "Educación, estado y sociedad en México". Versión preliminar ampliada para su publicación, en **México hoy.** México, Siglo XXI, 1979.

Freire, Paulo. **¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.** México, Siglo XXI, 1976.

Giménez, Gilberto. **Notas para una teoría de la comunicación.** México, Popular, SAM, 1980. (Mimeo).

Goldmann, Lucien. **Las ciencias humanas y la filosofía.** Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1977.

Ingle, Henry. "Medios de comunicación y tecnología: Una mirada a su papel en los programas de educación no-formal", Revista del Centro de Estudios Educativos, V. VII, No. 4, Cuarto Trimestre, México, 1977.

La Belle, Thomas. **Educación no-formal y cambio social en América Latina.** México, Edit. Nueva Imagen, 1980.

Matherlart, Armand. **Agresión desde el espacio. Cultura y napalm en la era de los satélites.** México, Siglo XXI, 1975.

Mc. Bride, Sean. **Un solo mundo, voces múltiples: Comunicación e información en nuestro tiempo.** México, UNESCO, FCE, 1981.

Olguín García, Oscar F. "Educación por televisión", en **Memoria del Foro de Consulta Popular en Comunicación Social.** México, Srfa. de Gobernación, 1983.

Prieto, Daniel. **Diseño y comunicación.** México, Universidad Autónoma Metropolitana (U. Xochimilco), 1982.

---------- **Teorías de comunicación y problemas de comunicación y desarrollo.** México, PRECACOMP, 1981.

Puiggrós, Adriana. **Imperialismo y educación en América Latina.** México, Edit. Nueva Imagen, 1980.

Ramos D., Fausto. "La comunicación educativa y la política de comunicación de la institución universitaria. Supuestos básicos", en **Perfiles Educativos,** núm. 3, Nueva Epoca, CISE-UNAM octubre-noviembre de 1983.

Ruiz S., Martha Susana. "Habilidades críticas para ver televisión". Ponencia presentada en el Primer Encuentro sobre Comunicación Educativa. Universidad de San Nicolás Hidalgo, Morelia, Mich., nov. 1983. (Mecanograma).

Salamon, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social", en **Perfiles Educativos,** núm. 8, CISE-UNAM, abril-junio, 1980.

Santoyo, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en **Perfiles Educativos,** núm. 11, (1a. época), CISE-UNAM, México, 1981, pp. 3-19.

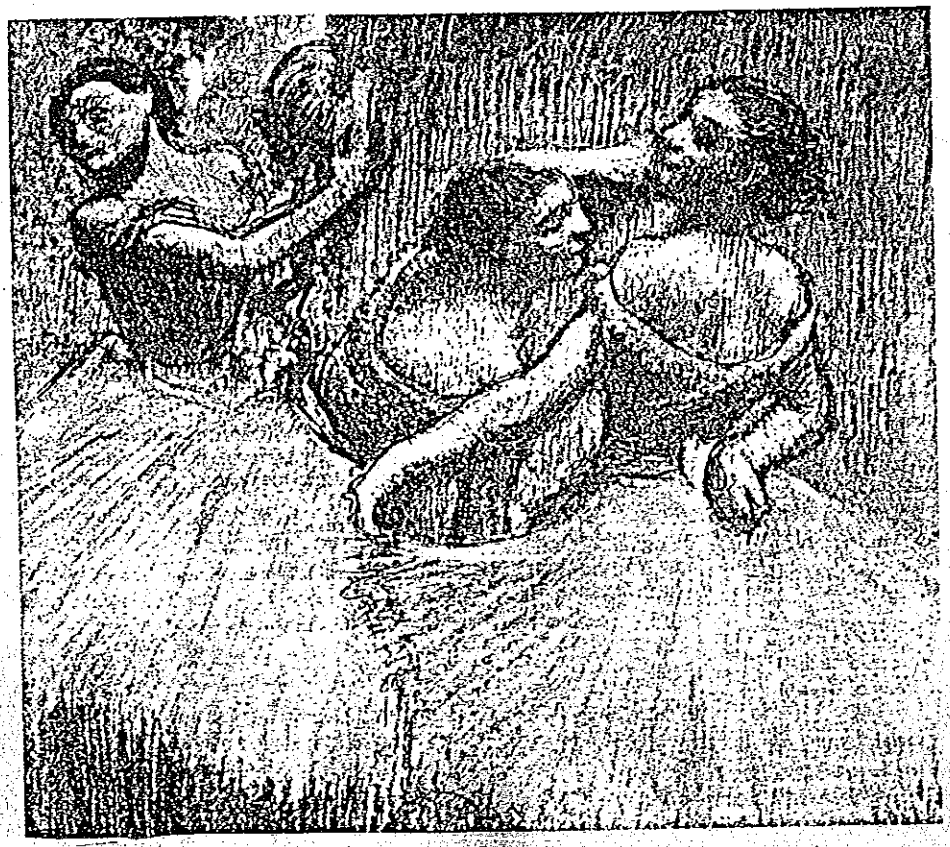
Toledo H., Ma. Eugenia. **El proyecto imperialista. Su influencia en la planeación educativa.** México, 1984, (Mecanograma).

- PRIETO CASTILLO, DANIEL (1984). "La comunicación educativa como proceso alternativo". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. No. 4, enero-marzo. p. 32-38. (Segunda época)

La comunicación educativa como proceso alternativo

La comunicación educativa no nace de acrobacias intelectuales. Es una necesidad concreta a la que la universidad no puede dejar de responder.

Daniel PRIETO



Al hacer referencia a la comunicación educativa, tomamos una posición que habremos de analizar desde el punto de vista histórico, conceptual y práctico.

Aludimos a una toma de posición, porque circulan en nuestros países latinoamericanos otras expresiones con las que se pretende señalar un significado análogo: divulgación educativa, difusión educativa información educativa, tecnología educativa.

La expresión correcta para nosotros es la que mencionamos al principio de este trabajo, pero eso, insistimos, constituye una manera de encarar el problema tanto de la comunicación como de la educación.

Es preciso explicar el sentido de ambos términos, a fin de evitar equívocos. Haremos esto en el capítulo dedicado a cuestiones conceptuales y previamente nos ocuparemos de las relaciones entre comunicación y educación, tanto en la enseñanza como en la aplicación a problemas sociales concretos.

PRIMERAS DISOCIACIONES

Cuando se habla de comunicación inmediatamente se piensa en los medios de

difusión colectiva y en las escuelas encargadas de preparar especialistas destinados a periódicos, radioemisoras, canales de televisión.

Cuando, por otra parte, se menciona a la educación, la imagen inmediata que se suscita nos remite a la labor en la enseñanza primaria, secundaria o bien universitaria.

Nadie entremezcla, al menos en primera instancia, ambos campos. La disociación tiene raíces en la realidad: en las escuelas de comunicación de nuestros países los problemas correspondientes a la educación han estado ausentes. Sólo en los últimos años comienzan a aparecer algunas asignaturas (o temas de asignaturas) relacionados con esas cuestiones.

A la vez, en los establecimientos dedicados a la preparación de docentes, e incluso a la investigación sobre la enseñanza, la comunicación brilla fuertemente, pero por su ausencia. Las excepciones cuentan, sin duda, sobre todo en los años más recientes. Podríamos mencionar algunos antecedentes, aunque la mayoría se reduce a experiencias muy parciales, ya sea en el manejo de medios o en la aceptación de definiciones que no permiten abarcar el proceso en su totalidad.

Las escuelas de comunicación nacen signadas por el periodismo: los estudiantes son orientados hacia los medios de difusión, en especial impresos. La formación incluye capacitación técnica y un barniz cultural que resultaría indispensable para desenvolverse en el periodismo. El universo de la imagen, fija y en secuencia, queda fuera durante muchos años, por dos motivos: la falta de teóricos y la carencia de equipos. Fue siempre más fácil conseguir algunas máquinas de escribir que cámaras fotográficas o sistemas de video.

Lo ideal, para el egresado, es incorporarse a una empresa y llegar a ser, con el tiempo, jefe de noticias o secretario de redacción. La totalidad de la bibliografía utilizada corresponde a la escuela funcionalista norteamericana. El periodista es definido como un hombre de acción, como un paladín de la justicia y de la verdad. Surge un primer equívoco: se hace sinónima la tarea de difundir información con educar. La obsesión, en todos los casos, es lograr la respuesta afirmativa del público. Si educar es informar, alguien, educado, manejará mucha información y se comportará de acuerdo con ella; se da un supuesto básico: la eficacia de la información. La sociedad se divide en informadores e informados.

Pero las empresas nunca tuvieron la obligación de incorporar a los aspirantes a periodistas. El esfuerzo institucional comenzó a no contar con campo de trabajo.

La demanda no era tanta como se suponía. Entonces fueron surgiendo otras opciones: relaciones públicas, publicidad, por ejemplo. En ningún caso se optó por una especialización en comunicación universitaria o en comunicación educativa.

Ahora existen ya algunas excepciones, pero el panorama sigue siendo el mismo, en lo general.

Hay que añadir que desde los años setenta surgió en no pocas instituciones una actitud crítica y un intento de situar los problemas de la comunicación en el contexto de la sociedad, a lo que se sumó la incorporación de los análisis semiológicos, de los cuales nos ocuparemos más adelante.

De todas formas, las escuelas no han encontrado todavía un punto de inserción real en las relaciones sociales vigentes. La dirección hacia los medios de difusión colectiva sigue siendo preponderante.

En la formación de docentes, la disociación también se mantiene. El equívoco fundamental está en la confusión entre manejo de medios y comunicación educativa. Esto ha dado lugar, por ejemplo, a la incorporación de una asignatura cuyo título es "Auxiliares de la comunicación", y cuyo objetivo es capacitar al futuro docente en el manejo de algunos medios, especialmente audiovisuales. La denominación no implica siempre tal sentido y hay casos en los que se abre la temática a otros elementos del proceso de comunicación, como ocurre en la carrera de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Todos conocemos los inconvenientes propios de un manejo exclusivo de medios: suplantación de las láminas tradicionales por imágenes fijas, falta de capacitación para obtener un máximo de provecho, entusiasmo por complicados sistemas que al final nadie usa, confianza ciega en un elemento que sólo es un auxiliar de un proceso más amplio.

En todo caso, cuando se alude a ese proceso, el esquema vigente sigue siendo el de la escuela funcionalista, con la disociación entre emisor y receptor, que no existe en las relaciones sociales concretas, salvo cuando se trata de un proceso de comunicación signado por cierto autoritarismo.

La separación entre la formación de comunicadores y de docentes continúa, sobre todo en la relación entre instituciones. Desconocemos la realización de algún encuentro entre escuelas de ambos tipos de enseñanza.

No faltan argumentos para mantener la disociación: un comunicador formado en la elaboración de mensajes y en el manejo de medios puede trabajar indistintamente en cualquier campo, desde la publicidad hasta la educación, pasando por todos los matices intermedios; un docente no tiene por qué apropiarse todos los problemas propios de la comunicación, basta con que sepa manejar ciertos recursos.

Sin embargo, la comunicación educativa, en tanto realidad, necesidad social, ha existido y se desarrolla a pesar de esa separación.

EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS

No es objeto de esta exposición detallar las experiencias en comunicación que se

han realizado en distintos países latinoamericanos con una intención educativa. Todos conocemos el papel cumplido por radiodifusoras o por medios impresos en la creación de posibilidades de participación entre miembros de las distintas comunidades.

Aun cuando las escuelas de comunicación no se ocupen de la educación, y viceversa, la comunicación educativa existe porque es una necesidad social imposible de dejarse de lado. No está por demás recordar que casi la totalidad del presupuesto educativo de nuestros países se va en pagar sueldos, con lo que el empleo de recursos para medios en general es prácticamente nulo. En los próximos años la única alternativa para alcanzar a todos los sectores de la población está en el uso de los medios, pues la educación formal no permite actualmente cubrir ni una mínima parte de la creciente demanda.

La relación entre educación y comunicación no nace de un capricho intelectual, ni de una decisión institucional. Se trata de una relación necesaria, surgida de la realidad misma de nuestros países latinoamericanos.

Titulamos este punto "experiencias alternativas", porque la expresión va ganando terreno, se convierte en moda. La pregunta válida: ¿alternativas a qué? En primer lugar a un orden comunicacional vigente. En segundo a la disociación que venimos señalando.

Hay ya muchas denuncias respecto del orden comunicacional vigente: los excesos de la publicidad, la manipulación, el reforzamiento de ideologías. Para nosotros ese orden consiste fundamentalmente en un despilfarro comunicacional: una sobreabundancia de circulación de mensajes cuya inserción en la realidad (como elemento positivo, participativo, profundizador) es a menudo totalmente dudosa.

Las alternativas, pues, van por el lado de la profundización y de la participación: Profundización en una temática, en el sentido de toma de conciencia de la misma; participación, clara, real, de los integrantes del proceso de comunicación.

La comunicación educativa es alternativa del orden comunicacional vigente, es la alternativa. Como tal, en la actualidad resulta minoritaria, cuantitativamente hablando, es un mínimo elemento de nuestra muy compleja realidad. Pero, insistimos, elemento necesario, imprescindible en las relaciones sociales vigentes.

En cuanto a la disociación, cabe expresar que la comunicación educativa es la única opción posible para enlazar y dar sentido a las carreras de comunicación y de docencia, ya que cada una posee elementos totalmente necesarios a la otra y esto no se resuelve en el manejo de algunos medios ni en alguna dosis de información sobre el alcance y el sentido de la docencia.

LO CONCEPTUAL

La expresión que venimos utilizando está muy lejos de haber logrado una clara definición conceptual, especialmente porque en ella aparece el término "comunicación". ¿A qué nos referimos con el?, ¿al modelo cibernético?, ¿a los puntos de vista del funcionalismo o del conductismo?, ¿a algún modelo estructural?

Cada uno de ellos significa una toma de posición frente a temas tan importantes como la comunicación social, las relaciones en organismos públicos y privados, la actividad docente, los mecanismos de evaluación.

Para nosotros no es válido hablar de la comunicación en general sino de diferentes procesos. Distinguimos, así, procesos de comunicación publicitaria, propagandística, estética, educativa. La especificidad de cada uno consiste en las relaciones que establecen los seres, relaciones que determinan el tipo de mensaje (sus características formales y su alcance significativo), el tipo de medio y el tipo de resultados.

Hay que entender desde el comienzo a la comunicación como una forma de relación social, y todo el mundo sabe que existen muchas maneras de relacionarse. Distinguimos, para los fines de este trabajo, relaciones autoritarias y relaciones participativas.

En un proceso de comunicación las primeras, las autoritarias, implican la monopolización de la elaboración de los mensajes y del manejo de los medios por parte de los emisores, lo que significa la capacidad de decisión sobre la conformación formal de los mensajes y sobre el sentido que intentan ofrecer al perceptor, y, a la vez, la decisión sobre el uso y frecuencia del medio de difusión.

Demos un ejemplo: frente a un mensaje televisivo o una revista, el perceptor se convierte en punto terminal del proceso, ya que la elaboración del mensaje (esto es, la decisión sobre colores, formas, textos, temas . . .) y la decisión sobre el tipo, el medio (impresos, audiovisuales) son totalmente previos a su lectura.

Esto, en primera instancia, viene a coincidir con una ya antigua crítica a la unidireccionalidad de los medios. Pero para nosotros eso no es lo esencial. El que haya unos pocos que transmiten para muchos no significa necesariamente una relación autoritaria. El que estos no puedan enviar una respuesta a aquéllos, si bien dificulta la relación, no se convierte en un impedimento absoluto.

El autoritarismo consiste en que el emisor pretende dar una única versión, como si fuera absolutamente válida. Consiste en la pretensión de que al perceptor le toca aceptar y responder afirmativamente al mensaje recibido, sin ninguna posibilidad de crítica, de ruptura, de participación. Por ello, el autoritarismo puede ejercerse tanto en los medios de difusión colectiva como en una situación cara a cara. Es tan factible en transmisiones para millones de seres como en una relación padre e hijo, en un canal de televisión como en un aula.

En procesos de esta naturaleza aparecen mensajes caracterizados por un empleo de signos destinados en su totalidad a persuadir. Punto muy importante es que el mensaje está hecho de tal manera que mediante él se busca no dejar ninguna duda, no permitir otra interpretación, no abrir el camino a discusiones o críticas. Estamos ante un tema cuyos antecedentes se remontan a la antigüedad: la retórica, ese arte de persuadir a un público. Hay una retórica contemporánea, hay un ejercicio social de diferentes recursos del lenguaje para elaborar mensajes destinados a la persuasión.

La obsesión de los emisores autoritarios es la obtención de una respuesta afirmativa. De allí la importancia atribuida a la retroalimentación. En un proceso de este tipo se quiere controlar al perceptor; toda información que provenga de él será útil para hacer los ajustes necesarios a un perfeccionamiento del control.

Ejemplos dados en el campo de la enseñanza no faltan. Piénsese en la búsqueda de una respuesta correcta por parte del alumno, en el intento por mantener su conducta dentro de cauces previsibles que no inquieten la labor del docente y, sobre todo, de los inspectores escolares.

Si llevamos esa relación al extremo, nos encontramos ante un proceso consistente en la emisión de estímulos a los cuales habrá que responder fielmente, según la intencionalidad del emisor.

La pregunta fundamental es esta: ¿La educación está al servicio de los emisores-docentes o de los alumnos? Un proceso autoritario tiene por protagonista al emisor; todo se evalúa, todo se mide a partir de él, de lo cual deriva irremediablemente un intento por controlar cada una de las actividades, una monopolización de los mensajes y de los medios, una reducción del estudiante a la condición de polo terminal, complementario, del proceso. La incorporación de los medios a la enseñanza no asegura de ninguna manera la ruptura del autoritarismo, incluso puede llegarse al refinamiento en el arte de manipular a los alumnos.

Pero a la vez hay que insistir en que no existe ningún medio intrínsecamente autoritario. El uso de ellos, las relaciones sociales en que se insertan, es la clave.

Resulta un error enfrentar a la enseñanza tradicional con un sistema basado en la programación de las respuestas y en el uso de los medios. Así como en la primera había posibilidades de participación según la actitud del docente, según la relación que se estableciera en el aula, así también la incorporación de la tecnología educativa, tanto en su vertiente de educación programada, como de uso de medios, no se asegura de antemano la destrucción de lo que se critica a la enseñanza tradicional.

Con lo anterior comenzamos a abordar el tema de la comunicación no autoritaria, cuya esencia es para nosotros la participación.

Pero conviene hacer una síntesis de las afirmaciones vertidas: Hemos aseverado que existe una disociación entre la comunicación y la educación, en el plano institucional, esto es, en los establecimientos encargados de la formación de especialistas; que, no obstante, la comunicación educativa se produce en nuestros países por una necesidad social que en tal sentido constituye experiencias alternativas a los procesos dominantes caracterizados por un despilfarro comunicacional; que no existe un proceso de comunicación, sino procesos claramente diferenciados según las relaciones sociales que en ellos se producen; que es posible hablar de procesos autoritarios siempre que exista una monopolización de la elaboración de los mensajes y del manejo de los medios, a fin de lograr que el perceptor acepte una sola versión, la que le ofrece el emisor autoritario; que para ello se apela a todos los recursos ofrecidos por la retórica en la elaboración de los mensajes, y que, por último, la obsesión del autoritarismo es asegurarse una respuesta positiva por parte del perceptor, con lo que se hace necesario repensar el esquema caracterizado por la retroalimentación, por la programación y la incorporación de medios a la enseñanza; y decimos repensarlo, no descalificarlo de antemano.

LA PARTICIPACION

A nadie se le ocurriría aceptar afirmaciones como estas: "método adecuado para manipular correctamente a los estudiantes es el empleo de recursos audiovisuales que permitirán tenerlos callados y sumisos"; "hay estímulos programados de tal forma que hasta el más inquieto y díscolo quedará bajo su control." Nada más opuesto a la manipulación que la educación. Educar es . . . bueno, es no manipular, es no pretender el control total de la conducta ajena, sino permitir la emergencia de la actividad individual y grupal. Esos conceptos son válidos para otros campos, a nosotros no nos conciernen.

Sin embargo, un análisis a fondo de los textos de Skinner permite inferir algunas conclusiones. Las categorías básicas de su discurso son:

1. Una trasposición del modelo de investigación para las ciencias naturales y las ciencias sociales;
2. Una técnica social que favorece el control;
3. Un impulso del individualismo contra un proceso de socialización (en el sentido correcto del término, no como se propone en **1984** o en **Walden Dos**);
4. Una limitación del aprendizaje a proporcionar información.

Tales categorías, para cuyo análisis seguimos las investigaciones de Gustavo Vainstein, resultan muy cercanas a las afirmaciones que rechazábamos antes. Un modelo que favorece el individualismo, el control social y que reduce el aprendizaje a recepción de información, se parece demasiado a las expresiones que considerábamos ajenas a la educación, porque, en definitiva, quien ejerce el control, quien favorece el individualismo y proporciona la información es el maestro o, mejor dicho, el sistema escolar dentro del cual este último pasa a ser un engrane tan controlado e informado como el alumno.

¿Con qué criterio se emplean esas categorías? La palabra mágica es eficiencia, y todos los sinónimos imaginables: eficacia, optimización, avance del rendimiento; relaciones costo/eficiencia, formación de un ciudadano brillante y eficaz. Si una empresa produce determinados rendimientos en un cierto tiempo ¿por qué no podrá ocurrir lo mismo con la educación?

Los sistemas de control favorecen los resultados previstos, nadie lo niega. Pero de control en control puede caerse fácilmente en las relaciones de tipo autoritario.

Algunas preguntas a propósito son: ¿eficacia para qué?, ¿en favor de quién?, ¿quién controla?, ¿con qué derecho?, ¿para qué?

La obsesión por la respuesta acertada lleva inexorablemente el aprendizaje al plano de la traslación, del traspaso de información. El equívoco que habíamos señalado para el periodismo se repite aquí: educar es informar, es pasar ciertos datos sobre algo y lograr que sean retenidos por quien resulta informado. Y no sólo se busca informar la conciencia plena, sino también la conducta, en cuanto manera de comportarse ante la realidad y ante uno mismo.

A partir de los criterios de eficacia y de información, difícilmente puede sostenerse una crítica válida a la educación tradicional. En ambos casos subsiste el autoritarismo, aun cuando nos resulta desagradable emplear ese término en relación con la enseñanza.

Hemos mencionado varias veces que la opción frente al autoritarismo es la participación: el alumno no es polo terminal del proceso sino parte activa del mismo; no está al servicio de un sistema, sino a la inversa. La participación implica la ruptura del monopolio en la elaboración de mensajes y en el manejo de los medios. El esquema emisor-receptor no resulta válido. Hay que tender a grupos participativos donde la división informador maestro y alumno informado desaparezca.

Esto nos sitúa en un proceso de comunicación alternativo al que venimos criticando.

Aclaremos que muchas veces el autoritarismo no se ejerce conscientemente. Se está inserto en un sistema y se actúa en consecuencia.

LA EXPRESION

Habíamos afirmado que la especificidad de cada proceso de comunicación consiste en las relaciones que establecen los seres, relaciones que determinan el tipo de mensaje (sus características formales y su alcance significativo), el tipo de medio y el tipo de resultados.

En un proceso participativo, los elementos formales y el sentido final del mensaje resultan totalmente distintos a los característicos del autoritarismo: Estos son elaborados en función del impacto, del efecto que pueden lograr en el perceptor; aquéllos buscan enriquecer la percepción, servir de expresión individual o grupal; éstos cierran el camino a la interpretación de determinado tema, ofrecen versiones rígidas, no criticables; aquéllos están en función del tema, incitan a la pregunta, al diálogo, a la profundización; éstos refuerzan los lugares comunes, facilitan una interpretación a fin de que no se vaya más allá de ella; aquéllos apuntan a la creatividad, a la espontaneidad, a la ruptura de lo dado por sabido; éstos buscan una sola respuesta, aquéllos, abrir el horizonte de la pregunta. En educación, no hay experiencia más enriquecedora que la elaboración grupal de un mensaje. El autoritarismo cierra los caminos a la expresión individual o grupal. Piénsese en el intercambio de puntos de vista, en la búsqueda de información, en las discusiones, en la tarea de selección y de combinación de elementos formales que posibilitan la elaboración conjunta de un simple audiovisual. Hay una co-responsabilidad; la decisión ya no resulta arbitraria, ni una minoría decide para una mayoría.

La participación es experiencia enriquecedora que no es producto de la magia de un medio, sino de la puesta en práctica de relaciones sociales distintas a las ahora dominantes en el campo de la educación. La elaboración de mensajes, la utilización de medios, abre caminos valiosos a la expresión que sistemáticamente, en la escuela tradicional y en buena parte de la nueva escuela, ha sido controlada, reprimida. Pero los medios siguen siendo medios, esto es, instrumentos. Lo que cuenta es la elaboración del mensaje y la relación social que la sustenta.

La expresión no necesita irremediablemente de elementos técnicos complicados. Lo importante es que ocurre, ya sea a través de un medio o de otro. Asistimos actualmente a un cierto menosprecio por las posibilidades que ofrecen los sistemas de expresión impresos. Todo lo confiamos a tecnologías complejas que a menudo resultan inaccesibles por su costo y su mantenimiento. Para expresarse basta una simple hoja de papel. No hemos resuelto aún el problema de la expresión mediante tan sencillo elemento, y ya damos el salto hacia la tecnología de avanzada. Recuérdese la extensa bibliografía sobre la represión de la expresión del niño en el ámbito de la imagen, de la música, de su propio cuerpo.

Si no varía la relación social, todos los recursos modernos no hacen más que reforzar una situación signada por el autoritarismo.

¿Tales afirmaciones nos llevan a descalificar totalmente los aportes de la tecnología? De ninguna manera. Todo el mundo sabe que pueden hacerse cosas maravillosas mediante una cámara fotográfica o de televisión. La cuestión consiste en la posibilidad de manejar la cámara y no en la recepción pasiva de lo que otros hicieron. De lo contrario sólo hemos suplantado la clase magistral por un no menos magistral empleo de medios.

Aun en el caso de que el mensaje sea elaborado por una minoría, lo fundamental es que sea incitador, profundizador de una cierta temática, enriquecedor de la percepción. El autoritarismo recorre siempre caminos trillados.

Mal puede desenvolverse la expresión en el contacto con una máquina donde se enciendan luces y que produce algún sonido cuando se acierta con la tabla o el botón adecuado. Mal puede evitarse el autoritarismo con reforzadores de ese tipo (analícese el sentido de ese término: re-forzar).

Autoritarismo o participación, tal es el dilema fundamental de la labor educativa.

EL ANALISIS DE MENSAJES

No caemos en el error de creer que la expresión es producto total de la espontaneidad. Demasiado daño ha hecho esa creencia a la educación como, por ejemplo, la división entre los estudiantes "dotados"

para la expresión verbal o por medio de imágenes.

La expresión se cultiva mediante un trabajo sostenido y (usemos el término) disciplinado, lo cual significa el ejercicio en el canal de expresión y el conocimiento a fondo de sus características.

Los elementos de expresión, en la escuela, son la palabra y la imagen. Hay que aprender a seleccionar y combinar, en el primer caso, y a elaborar y combinar formas y colores, en el segundo.

Todo ello en la conformación de los mensajes más elementales. La complejidad crece a medida que pasamos a medios más complicados, como el cine, por ejemplo.

A la elaboración de mensajes hay que agregar la capacitación para el desciframiento de los mismos. Hemos utilizado ya los términos semiótica y retórica. Esta proporciona reglas para conformar mensajes que puedan tener una cierta eficacia en el público; aquélla abre el camino a la interpretación de la estructura formal de los mensajes.

Precisemos: en las relaciones sociales, los mensajes cumplen funciones muy precisas, como indicar algo, calificarlo (positiva o negativamente), expresar un estado de ánimo . . . los mensajes tienen funciones indicativas, calificativas y expresivas. En cada caso, el emisor selecciona ciertos signos y los combina de una determinada manera. Esa elección y combinación dependen del sentido que se quiere dar al tema en cuestión. Cuando recibimos el mensaje, simplemente nos enteramos de lo que el emisor quiere decirnos; no poseemos instrumentos para analizar las características de la selección y combinación de signos. Al no poder evaluar críticamente la estructura formal somos presa fácil del sentido que se nos quiere imponer.

La lectura formal de textos y de imágenes permite cuestionar o profundizar el sentido que portan esos signos. Ejemplos no faltan: frente a un libro, frente a un audiovisual, puedo enterarme de lo que me dice el emisor. Pero un análisis de lo formal permite comprobar la insistencia en ciertos términos, el uso de tal color en relación con tal situación, la caracterización maniquea de los personajes, el empleo de figuras retóricas destinadas a reforzar un solo sentido, los detalles correspondientes a la ambientación de las acciones a fin de pasar una versión de cómo y dónde desenvuelven su vida los personajes, etc.

En los textos de tecnología educativa se insiste mucho en la selección de ciertos colores o de cierta tipografía, pero nada se dice sobre qué ocurre con la conformación misma del mensaje, y sucede que es en ella donde se juega el sentido que pretende enviarse al perceptor.

Los análisis semióticos han avanzado mucho en las dos últimas décadas. Si bien no son pocos los casos en que se ha caído en interpretaciones gratuitas y pérdidas de tiempo, hay que reconocer que existen ya excelentes recursos de análisis válidos para su aplicación en la educación.

El análisis de mensajes facilita la expresión. Quien es capaz de demostrar sistemáticamente algo, es capaz de criticarlo, de hacerlo de otra manera, incluso.

Un ejemplo: se ha hablado mucho de las posibilidades que ofrecen la historia o la fotonovela para la educación. Ambos géneros tienen un lenguaje muy específico; reglas de juego a las cuales el público está totalmente habituado y desarrollo de la trama que incluye una serie de funciones para los personajes. Si no se conoce todo eso, es muy fácil caer en errores como la rigidez de los personajes, el exceso de texto, la falta de selección de los planos, y también en el uso de mecanismos de selección y combinación de signos que corresponden al lenguaje autoritario.

La única manera de evitar algo semejante es recurrir al conocimiento de recursos semióticos que permitan la decodificación formal y, por lo tanto, del sentido que los elementos formales portan.

Un proceso participativo significa que tales recursos deberán ser conocidos por todos; de lo contrario caeríamos en una nueva forma de monopolización. La lectura de textos e imágenes tendría que incorporarse a la enseñanza, de la misma manera que se pretende incorporar medios audiovisuales a ella.

PRINCIPIO DE TOTALIDAD

Quien conoce y maneja la totalidad de un proceso está siempre en ventaja sobre quien se ocupa sólo de una parte. Esa es ya una vieja verdad que corresponde a distintos campos de la actividad humana. En el ámbito que nos ocupa, ocurre exactamente lo mismo. La incorporación de medios, la capacitación para su empleo no basta para dominar todo el proceso, y mucho menos para denominar a ésta como una comunicación educativa.

Un primer paso para abrirse a la totalidad está en el análisis de la estructura formal de los mensajes. Pero allí no se agota el camino.

El proceso de comunicación se funda en una serie de elementos que pueden detallarse de la siguiente forma:

emisor/ códigos/ mensaje/ medios y recursos/ perceptor/ referente/ marco de referencia/ formación social.

No entraremos en la explicación de cada uno. Nuestro argumento es que si no se conoce lo que implican en sí mismos y en sus relaciones, difícilmente se puede salir de una situación de parcialidad.

Esto sea dicho de una manera general, casi abstracta, porque el sí mismo y las relaciones dependen de cada proceso: publicitario, propagandístico, estético, educativo . . .

La tarea se complica, entonces. La correcta caracterización de cada proceso permite delimitar con claridad el que nos

ocupa. La formación en comunicación ucativa es mucho más compleja que la simple incorporación de medios a la enseñanza.

No intentamos, lo hemos dicho, la descalificación de tales medios. Sí buscamos situarlos en el contexto en que se mueven, el proceso a partir del cual se les puede aluar, proceso que obliga a tres pasos fundamentales:

- el conocimiento de los problemas teóricos de la comunicación educativa;
- el análisis de mensajes;
- el manejo de medios.

Estos pasos están insertos en el contexto lobal, en las funciones actuales y posibles de la comunicación educativa propia de uestros países. A esto se añade necesariaente la crítica a los esquemas vigentes, a las teorías que fundamentan el auge de la tecnología educativa, crítica que quiere ecir evaluación, no descalificación **a priori.**

Una formación en totalidad, una puesta en práctica de los pasos mencionados, upone una preparación que en general ni as escuelas de comunicación ni las de docentes están en posibilidad de ofrecer, no por falta de personal capacitado, sino or la carencia de coordinación, a la que ya hemos aludido. Hay algunas experiencias al respecto, como la maestría en comunicación educativa del ILCE. Además, lo importante es adaptarse a cada situación y avanzar lo más que se pueda, según las posibilidades reales.

DOCENCIA Y COMUNICACION

Los encuentros realizados sobre comunicación educativa muestran que va quedando atrás el tiempo en que los docentes mendigaban apoyos para solucionar problemas concretos que la enseñanza plantea. La universidad dio en general la espalda a esta cuestión, en la medida en que se convirtió en un círculo cerrado, indiferente a los ciclos primario y medio. Pero, además, la universidad no ha podido solucionar sus propios problemas de comunicación, no sólo en el ejercicio de la docencia, sino también en la creación de sistemas que signifiquen un real intercambio entre sus integrantes, a lo cual se suma la inserción de ella en la sociedad a la cual se debe.

El éxito de la tecnología educativa, aparte de las motivaciones económico-políticas, proviene sobre todo de que ofrece técnicas y medios para resolver los problemas a que aludimos. El docente pudo percibir que alguien se ocupaba de él, que le prestaba recursos para salvar escollos cotidianos.

Desde esa perspectiva constituiría un error rechazar en bloque la incorporación, el uso de tales recursos.

Nuestro argumento consiste en que si bien esos recursos significan un aporte, no abarcan todos los aspectos de la comunicación educativa: son parte de ella y de ninguna manera deben considerarse a la inversa.

La incorporación de un auxiliar depende del proceso en cuestión; éste determina a aquél. En la División de Ciencias y Artes para el Diseño, UAM-Azcapotzalco, se ha intentado utilizar medios y elaborar mensajes para situaciones sociales concretas. Ello nos ha llevado a rescatar en muchos casos el empleo de sistemas impresos que, en determinada circunstancia, pueden tener tanto o más valor que los medios audiovisuales. En otras ocasiones sí hemos empleado estos últimos.

Pero, además, la carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica comprende la capacitación en todos los restantes elementos de un proceso de comunicación: teoría, análisis de mensajes y práctica concreta.

No es nuestro propósito presentar esta experiencia como modelo. La mencionamos para ilustrar aquella información de que quien maneja la totalidad de un proceso está siempre en ventaja sobre el que abarca sólo una parte.

PROPOSICIONES

Nuestra exposición se orienta a algunas propuestas:

1. que el concepto de comunicación educativa sea utilizado tomando en cuenta su pleno significado;
2. que los cursos de comunicación educativa incluyan teoría de la comunicación y análisis de mensajes;
3. que sean evaluadas las categorías que sostienen en general a la tecnología educativa, a fin de analizar el concepto de participación;
4. que se promueva el intercambio de experiencias entre escuelas de comunicación y de formación de docentes, a fin de cerrar la brecha actual;
5. que los cursos de comunicación educativa se incluyan en los currículos de ambos tipos de formación;
6. que se tienda a establecer estudios de licenciatura y de posgrado en comunicación educativa; y
7. que se cree un banco de datos y una revista de comunicación educativa de alcance nacional y latinoamericano.

Estas proposiciones no intentan agotar de ninguna manera todas las posibilidades que ofrece el tema que nos ocupa. México cuenta con personas que poseen la suficiente formación como para encarar la tarea que, por actual, compromete el futuro. Habrá que coordinar esfuerzos y aprovechar lo que ya se tiene.

La comunicación educativa, insistimos, no nace de acrobacias intelectuales. Es una necesidad concreta a la que la universidad no puede dejar de responder.

- PALACIOS, JESÚS (1984). "Introducción" y "1. La tradición renovadora". En: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, 6ª ed. Barcelona: Laia, 1984. p. 11-38. (Psicopedagogía/Papel, 451)

Introducción

1. Dimensiones de una crisis y diversidad de perspectivas

Que la escuela está en crisis es una evidencia que se impone constantemente. Cuando hablamos de escuela, aquí y a lo largo de todo el trabajo que sigue, no nos referimos sólo a la escuela elemental o a la elemental y la secundaria, sino a todos los niveles de los diversos sistemas de enseñanza, desde los más elementales hasta los más avanzados. En todos estos niveles hay «algo que no funciona»: de un año para otro los problemas son mayores y más complejos, las contradicciones se acumulan, las dificultades de todo tipo aumentan. La escuela actual —entendida, insistimos, como el conjunto de instituciones y niveles de enseñanza— se nos aparece cada vez más como un noble edificio antiguo cuyos cimientos se resquebrajan, cuyas paredes se agrietan y cuyas tejas se van poco a poco desmoronando. Los diversos ministerios encargados de la educación en unos y otros países se esfuerzan más o menos afanosamente en remozar el conjunto del edificio, en darle unas bases más solidas y en remendar sus desperfectos; se trata de un trabajo de auténtica albañilería que consume importantísimos volúmenes del presupuesto total de todos los países. Pero todo parece indicar que estas reformas no son capaces de liquidar el problema. Las críticas no dejan de generalizarse; las protestas de profesores y alumnos aumentan de un curso para otro; existe una decepción fácilmente constatable de alumnos, profesores, padres y sociedad con respecto a la enseñanza; no sería muy exagerado decir que la escuela está, cada vez más y a todos los niveles, generando una dolorosa frustración que abarca a todos sus estamentos. Tanto más cuanto que la escuela dificulta a veces, en lugar de facilitar, el aprendizaje, entendiendo éste en su más amplio sentido. La irónica propuesta de uno de los autores que estu-

diaremos, que aboga por la implantación de un Ministerio de Reeducación Nacional, está cargada de intencionalidad.

La situación se hace a veces caótica para los que están inmersos en ella: planes de estudio que se superponen, condiciones de trabajo nefastas —tanto para quienes aprenden como para los que enseñan—, falta de espacio y material, burocratismo de la organización y de las relaciones, medios económicos insuficientes (con frecuente derroche de los pocos que existen), divergencias entre las exigencias institucionales y las necesidades individuales y sociales: estos son algunos de los aspectos en que la crisis se manifiesta. Sin duda, pueden añadirse otros muchos, pero no es nuestro propósito hacer aquí un análisis de la crisis por la que atraviesa el sistema de enseñanza, análisis que ha sido ya realizado a fondo en algunos trabajos.

De momento nos interesa tan sólo señalar que la crisis está ahí, existe, y que sus dimensiones superan las fronteras de los países, los planes de enseñanza y los intentos de reforma. Como el del cáncer, el problema de la escuela preocupa en todos los países y a todos los niveles, no habiéndose hallado todavía la estrategia adecuada para solucionarlo a pesar de los esfuerzos, las inversiones y la urgencia de hallar una solución. La comparación con el cáncer no es más que una comparación cualquiera; cualitativamente —y, por supuesto, cuantitativamente— los problemas son muy distintos, aunque sólo fuese por el hecho de que la escuela afecta a las vidas de una creciente cantidad de población y lo hace precisamente en unos años decisivos para el desarrollo y la maduración individual.

Especialmente a partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial la crisis de la escuela a que nos referimos no ha hecho más que acentuarse. Sin embargo, es necesario destacar que su origen hay que buscarlo muchos años atrás; por esta razón, los análisis de la crisis y las propuestas de solución no son una característica de los últimos años, sino que cuentan con una larga tradición histórica. De hecho, las críticas han florecido de una forma especial en los treinta o cuarenta últimos años, como es lógico dada la magnitud de la crisis durante ellos; pero es interesante tener en cuenta que los historiadores de la pedagogía encuentran ya críticas en autores que vivieron hace algunos cientos de años.

Nosotros no vamos a ir tan atrás. Nuestra intención es abordar el problema de la crisis escolar desde las perspectivas críticas que se han desarrollado durante el siglo XX, especialmente en los últimos años (más de la mitad de los autores que estudiaremos a continuación, viven todavía). Creemos que se trata de una forma válida de abordar la crisis toda vez que las críticas provienen de campos diversos (pedagogía, psicología, sociología) e inciden sobre aspectos diferentes. La diversidad de las perspectivas adoptadas por los autores y «escuelas» aportan, de esta forma, riqueza, complejidad y profundidad al análisis.

Al mismo tiempo, esta diversidad de perspectivas plantea un serio inconveniente: resulta muy complicado adentrarse en ella por un camino definido; resulta difícil diferenciar los análisis serios de los planteamientos simplistas o demagógicos; no siempre es fácil situar cada crítica en su lugar y valorarla en su justa aportación. Y en estas dificultades es donde vemos el interés de ordenar y sistematizar lo más importante de lo que hasta ahora ha hecho y está haciendo la crítica a la escuela.

El primer problema que se nos plantea es, en efecto, el de cómo ordenar las diferentes críticas. Limitarse a yuxtaponer unas con otras crearía, seguramente, más confusión de la que podría resolver. Por otro lado, hacerlo así no tiene mucho sentido, puesto que algunas líneas comunes evidentes unen a unos autores con otros. Se impone, por lo tanto, agrupar juntos a aquellos autores que participen de una misma filosofía, que partan de un punto semejante o se dirijan a un objetivo común, a aquellos autores cuyas perspectivas tengan el mayor número de similitudes posibles. Podemos, así, establecer tres grandes grupos u orientaciones que engloban la mayor parte de las críticas a la escuela. No insistiremos lo suficiente en que nuestra clasificación es personal; basadas en otros criterios, son posibles muchas otras.

El primer grupo estaría constituido por una serie de autores cuya principal preocupación era reformar la escuela tradicional, haciéndola pasar de su magistrocentrismo característico al puericentrismo más acentuado. Se trata, por así decirlo, de un «grupo natural»: la corriente de la Escuela Nueva. Nacida, como luego veremos, en el último tercio del siglo XIX, esta corriente ha crecido y se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo, incluido el momento actual. Conscientes, en una primera etapa, de las insuficiencias de la pedagogía tradicional y horrorizados más tarde por las matanzas de las dos grandes guerras mundiales, los autores a que nos referimos buscaban en la reforma de la educación la transformación de la sociedad. La perspectiva adoptada por estos autores

es una perspectiva sobre todo —pero no sólo— metodológica; consecuentemente, los cambios que proponen son en gran parte cambios metodológicos: métodos activos en lugar de la pasividad que la pedagogía tradicional había instaurado; tomar como punto de partida los intereses del niño y adaptar a ellos los contenidos y los métodos, etc. Estos cambios deben entenderse como consecuencia de las nuevas actitudes hacia el niño y la educación adoptadas por los reformistas.

El segundo grupo de autores no pertenece, en cambio, a una «escuela» como el anterior, no es un «grupo natural». Sin embargo todos ellos están unidos por una misma opción fundamental: su oposición al autoritarismo escolar, a las relaciones y métodos autoritarios, y, en consecuencia, su defensa de la libertad del niño (o del grupo de niños) frente al educador y a la institución escolar. Ya sea defendida por autores procedentes de la pedagogía, la clínica psicológica o la sociología, esta perspectiva tiene como eje fundamental la exaltación —más o menos acentuada según los casos— de la libertad del niño y del grupo en el que el niño está integrado. Convencidos de que la escuela debe realizar una función de alguna manera terapéutica, o, al menos, profiláctica, y de que esa función es impensable en el marco de una relación directivista y autoritaria, los autores a que nos referimos defienden la libertad como principio, medio y fin: la educación debe basarse en la libertad, debe realizarse en la libertad y debe tender a la libertad del individuo. Es cierto que entre estos autores existen divergencias importantes, como veremos, pero no es menos cierto que es lícito agruparlos a todos ellos bajo el lema del antiautoritarismo y así lo hemos hecho.

El tercer grupo de autores pertenece, de nuevo, a una «escuela», es un «grupo natural». Está constituido por una serie de autores marxistas que, a un nivel u otro, se han ocupado del problema de la escuela. Su perspectiva es fundamentalmente sociopolítica y una de sus mayores preocupaciones hace referencia al papel que la sociedad asigna a la escuela, a la función social que ésta cumple. Preocupados menos por los métodos y por los problemas individuales —aunque unos y otros no son olvidados— y más por el trasfondo social subyacente a los mismos, estos autores están, de manera especial, interesados en poner de manifiesto cómo la crisis escolar es reflejo de una crisis sociológica más profunda, cómo, en definitiva, el funcionamiento de la escuela es un reflejo del de la sociedad que la ha hecho nacer y desarrollarse.

Es evidente que estos tres grupos no agotan la totalidad

de las posturas críticas ante la escuela. Para ponerlo de manifiesto y para evidenciar que los problemas son distintos si se analizan en un tipo de sociedad o en otro diferente, hemos añadido un cuarto grupo cuya razón de similitud no debe buscarse, como hasta ahora, en la orientación de sus críticas, sino en el marco geográfico, político y social en que nacieron y se desarrollaron esas críticas. Nos estamos refiriendo, en concreto, a unas críticas procedentes de América Latina.

Conscientes de que aun así no se agotan todas las perspectivas posibles, renunciamos, sin embargo, a hacer más larga la lista. Si en ella no están todas, creemos que están al menos las corrientes críticas más importantes. Tenemos, por otro lado, la impresión de que las perspectivas que acabamos de presentar pueden ser perfectamente complementarias y proporcionarnos la visión globalizadora, integradora, que estamos buscando.

Resuelto de esta forma el problema de la sistematización de las críticas, se plantea el problema de la elección de los autores. Una cosa es evidente: es necesario hacer una selección. Puesto que nuestra preocupación no es de índole historiográfica, nada se opone a que se seleccionen aquellos autores que, dentro de cada corriente, tienen una significación especial. Al principio de cada capítulo se justifican tanto las presencias como las ausencias y, por tanto, nos remitimos a esas introducciones parciales. Quisiéramos, no obstante, señalar aquí la ubicuidad de algunos autores que con toda justeza podían incluirse en más de uno de los capítulos presentados. Aunque como en el caso de los cuatro grupos y de la elección de los autores, la decisión final tiene algo de arbitraria, los autores que podían ser situados en más de una perspectiva se han incluido en aquella en cuyo seno sus planteamientos concretos quedaran más esclarecidos y realzados. Aunque la decisión definitiva será justificada en cada caso, quisiéramos destacar aquí que Wallon podía incluirse tanto entre los reformistas, de cuya orientación consideramos que él es la culminación, como entre los marxistas, cuyas perspectivas bañan todos los planteamientos de Wallon. Otro caso ubicuo está constituido por la obra de Neill; además de en la tradición progresiva, hermana inglesa de la Escuela Nueva europea, los planteamientos de Neill encuadran perfectamente en el interior de la corriente antiautoritaria; de hecho, Summerhill, su gran experiencia, es el paradigma de las escuelas antiautoritarias.

Aclarado ya lo que es este libro y las líneas maestras que

lo subtienden, creemos que es oportuno dedicar un cierto espacio a la caracterización de la escuela tradicional. Nos hemos referido a ella ya en esta Introducción y vamos a referirnos a ella constantemente a lo largo de las páginas que siguen. Con objeto de que no dé la impresión de que las críticas de nuestros autores se dirigen a un ente abstracto e indefinible bautizado con el nombre de «escuela tradicional», vamos a mostrar a continuación cómo ésta es una realidad concreta con un origen y unas características específicas. Caracterizada, por tanto, la pedagogía tradicional, entraremos sin más dilación en el cuerpo de nuestro trabajo.

2. Algo sobre la escuela tradicional

Situémonos en el siglo XVII. Los colegios-internados de aquellos años fueron una de las causas del éxito de los jesuitas. Estos internados tenían una finalidad específica: ofrecer a la juventud una vida metódica en su interior, lejos de las turbulencias y problemas de la época y de la edad. Snyders ha caracterizado de manera precisa el objetivo que el internado se proponía: «El papel del internado es el de instaurar un universo pedagógico, un universo que será sólo pedagógico, y que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida, del alumno».[1] La vida externa es considerada peligrosa, es temida como fuente de tentaciones; los jóvenes que están en el internado son, a su vez, propensos a la tentación, débiles, y sienten atracción por el mal. Es necesario, por tanto, no sólo aislar la vida del internado de la del mundo, sino también vigilar constantemente al alumno para que no sucumba a sus deseos y apetencias naturales.

Estos fines encuentran su perfecta expresión en el contenido de la enseñanza que se transmite y en la forma en que se realiza la transmisión. Por lo que al contenido de la enseñanza se refiere, su característica más acusada es el retorno a la antigüedad, retorno en el que queda definida su separación del mundo exterior del momento, o, mejor, su oposición a él: puesto que en la vida corriente se vive en romance, en la escuela se debe vivir en latín, como lo señala

1. SNYDERS, G., en *Historia de la Pedagogía*, dirigida por DEBESSE, M. y MIALARET, G., Oikos-Tau, Barcelona, 1974, tomo II.

Snyders. La vida del internado se desarrolla en un mundo ficticio que es una lección de moral permanente en la que los ideales de la antigüedad lo llenan todo. Por el contrario, las materias «relativas al mundo», aquellas en las que el niño se ponía en contacto con la naturaleza y la vida, ocupan un lugar muy restringido o, simplemente, son relegadas a los días de vacación. Ni que decir tiene que la lengua escolar era el latín; en latín se desarrollaban las clases y en latín se obligaba a hablar a los alumnos durante el recreo; hablar la lengua materna era, según Jouvency, un grave pecado. La culminación de esta educación era el dominio del arte de la retórica, arte a cuya adquisición se dirigía todo el plan de estudios. P. Mesnard, que ha estudiado a fondo la pedagogía de los jesuitas entre 1550 y 1750, lo expresa así: «El fin que los jesuitas se proponen es lanzar, a la salida del colegio, unos jóvenes cultivados que posean a fondo lo que Montaigne y Pascal llaman "el arte de disertar", esto es, capaces de sostener en sociedad una discusión brillante y concisa acerca de todos los temas relativos a la condición humana, y todo ello para provecho de la vida social y como defensa e ilustración de la religión cristiana».[2]

No es difícil imaginar las duras exigencias que este contexto imponía a los alumnos. La clausura del internado (ese espacio en el que se vivía en latín y para el latín) requiere una constante renuncia y sacrificio por parte de los alumnos, que deben vivir en la humildad, el desprendimiento y el sacrificio. Un eficaz sistema competitivo entre los niños mantenía la exigencia y el esfuerzo; cada clase estaba dividida en dos fracciones: romanos y cartagineses; cada fracción estaba jerárquicamente organizada (magistrados, decuriones, etc.); a cada elemento de una fracción le correspondía uno de igual fuerza en la contraria (los émulos); los émulos eran adversarios oficiales y debían poner de manifiesto las faltas e inexactitudes de su contrincante. De esta forma, a través de la emulación (la «gentil emulación») se estimula el trabajo de los alumnos, deseosos de vencer a su contrincante para ascender de categoría. Así define el método el padre Ravier: «El honor —deseado y conquistado dentro de las perspectivas cristianas de caridad y de humildad— es el gran resorte de la pedagogía jesuita. Grados, victorias, premios, academias, y otros mil procedimientos inventados y renovados siempre por el

2. MESNARD, P., «La pedagogía de los jesuítas», en CHÂTEAU, J. (dir.), *Los grandes pedagogos*, FCE, México, 1974, pp. 69-70.

profesor, de acuerdo con su carácter personal, reavivan incesantemente el espíritu del niño».[3]

No hace falta insistir mucho sobre el papel que el maestro cumple en estos internados: él es quien organiza la vida y las actividades, quien vela por el cumplimiento de las reglas y formas, quien resuelve los problemas que se plantean: el maestro reina de manera exclusiva en este universo puramente pedagógico; esta es «la condición para que una vigilancia integral pueda pretender una transmutación de los deseos del niño».[4]

Los intentos de reforma y cambio no se hicieron esperar. Dentro del mismo siglo XVII, Comenio pone los cimientos de la reforma pedagógica publicando, en 1657, su *Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos.* Detengámonos un momento en el análisis del ideario pedagógico de Comenio y Ratichius, a los que se suele considerar como fundadores de la pedagogía tradicional que persistirá durante siglos.

La escuela tradicional significa, por encima de todo, método y orden. El título del capítulo XIII de la *Didáctica Magna* de Comenio es bien explícito: «El orden en todo es el fundamento de la pedagogía tradicional»; siguiendo este orden, enfatizado también por Ratichius, que insistía siempre en la necesidad de no estudiar más de una cosa a la vez y de no trabajar más que sobre un tema al día, los resultados serán los mejores; tal es la confianza en el método, en el orden, que Comenio da este título al capítulo XVI de su obra: «Cómo hay que enseñar y aprender para que sea imposible no obtener buenos resultados».

La tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación; a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. Snyders ha descrito con detalle esta función primordial: «El maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos, el maestro en la clase no deja de tomar iniciativas y desempeñar (...) el cometido central. Él es quien separa cuidadosamente los

3. Citado por MESNARD, P., en *Idem*, p. 74.
4. SNYDERS, G., en *op. cit.*, p. 16.

temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte en una gradación tal que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma (...). El estudio se hace más fácil y más fecundo en la medida en que la acción del maestro ha preparado el trabajo, ha marcado las etapas».[5]

La noción de programa y el empleo racional y metódico del tiempo se hallan en primer plano. La clase y la vida colectiva son minuciosamente organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; en él se encuentra, graduado y elaborado, todo lo que el niño tiene que aprender: nada debe buscarse fuera del manual si se quiere evitar la distracción y la confusión. El método de enseñanza, por otra parte, será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones. Dentro de este método, el repaso tiene asignado un papel fundamental; repaso entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir. Así lo postula Comenio: «Después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos».[6]

La escuela se constituye así en un mundo aparte, al margen de la vida diaria, en un recinto reservado y preservado del mundo exterior. De hecho, se recomendaba que las escuelas se establecieran en lugares tranquilos, alejados del estrépito y las distracciones de la vida cotidiana.

Hemos indicado ya el primordial papel del maestro. A él le corresponde guiar y dirigir la vida de los alumnos, llevarlos por el camino trazado por él. El maestro es el modelo y el guía: a él se debe imitar y obedecer; tal y como Comenio lo recomienda explícitamente, los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse por entero a su maestro. En este marco, el papel de la disciplina y el castigo es fundamental. Tome la forma de reproches y reprimendas o la de castigo propiamente físico, se trata de estimular constantemente el progreso del alumno. Ratichius está convencido de la eficacia del castigo, pues éste obliga a trabajar a los alum-

5. *Idem*, p. 56.
6. Citado en *Idem* p. 60.

nos, los cuales, aunque al principio lo hagan por temor al castigo, acaban tomando gusto a su trabajo y encontrando placer en él. Comenio, por su parte, está convencido de que el alumno se dará cuenta de que el castigo se le impone por su bien y que no es sino una consecuencia del «afecto paterno con que le rodean sus maestros». Uno y otro están, en fin, convencidos de que la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar en los alumnos las virtudes humanas fundamentales.

Hay que señalar, finalmente, el avance que Ratichius y Comenio significan en determinados aspectos. Señalemos únicamente dos: en primer lugar, postulan una escuela única, exigen la escolarización, a cargo del Estado, de todos los niños, sean chicos o chicas, sean pobres o ricos, dotados o deficientes. En segundo lugar, Ratichius y Comenio se oponen a que los niños aprendan a leer en latín y no en la lengua materna; uno y otro exigen que las primeras frases que el niño lea y los primeros conocimientos que adquiera estén enunciados en la lengua del niño y que se apliquen a objetos que le sean familiares y no a ejemplos sacados de los grandes autores.

Ratichius murió en 1635; Comenio, en 1670. La educación tradicional siguió, tras ellos, definiéndose y desarrollándose. El siglo XVIII, que fue un siglo marcadamente crítico, profundizó la crítica que a la educación de los internados habían dirigido Ratichius y Comenio. No nos interesa detenernos en ello, pues nuestro objetivo no es más que definir la pedagogía tradicional y no hacer la historia de su nacimiento y desarrollo. Vamos a acabar estas consideraciones sobre la educación tradicional centrándonos en la forma en que ya en nuestra época ha sido organizada y puesta en práctica. Vamos a acudir para ello, de la mano de Snyders, a Durkheim, Alain y Château; a pesar de sus diferencias, pueden servirnos para, con los puntos que les son afines, caracterizar la pedagogía tradicional de nuestra época.

Según Snyders, «el fundamento de la educación tradicional es la ambición de conducir al alumno al contacto con las mayores realizaciones de la humanidad: obras maestras de la literatura y el arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaborados, adquisiciones científicas logradas por los métodos más seguros».[7] La noción de modelo es fundamental en la pedagogía tradicional (al hablar de «pedagogía tradicional» no hay que situarse necesariamente en el pasado; en un coloquio celebrado en Sévres en 1968 por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, se defendía ardientemente el principio de la importancia de los modelos: «Pongamos a los jóvenes ante grandes hombres, ante grandes artistas; esperemos entonces que ellos escuchen sus voces y reconozcan sus dificultades y quizá así desearán ellos mismos llegar hasta el fondo de sí mismos»[8]). Pero volvamos a nuestros autores: Durkheim defiende que educar es confrontar al alumno con las grandes ideas morales de su tiempo y su país; Alain quiere confrontar a sus alumnos con la majestad de los teoremas y con la poesía más elevada, con Homero y Tales, con los tesoros de los políticos, los moralistas y los pensadores; Château concibe igualmente la educación como la relación con los maestros de la civilización universal, con los hombres escogidos. Educar, por tanto, es para ellos elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección. El alumno debe someterse a estos modelos, imitarlos, sujetarse a ellos; decía Alain que el único método para inventar era imitar y ese es el papel del alumno: imitar los modelos propuestos, apoyarse constantemente en ellos.

Podemos, por tanto, definir la educación tradicional como el camino hacia los modelos de la mano del maestro. Sin un guía, recorrer el camino sería imposible y esa es precisamente la función del maestro: ser un mediador entre los modelos y el niño. El maestro simplifica, prepara, organiza, ordena; el niño, dice Château, asimila mejor una comida predigerida que el pesado alimento de lo real.

El objetivo que se persigue no es otro que el de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños, ayudarlos a disponer de sus posibilidades. El significado de la gran variedad de ejercicios escolares que la pedagogía tradicional impone al niño hay que buscarlo a la luz de esta insistencia en la función de regulación de la inteligencia. Los ejercicios escolares (ortografía, matemáticas, etc.) pretenden hacer adquirir a los alumnos unas disposiciones físicas e intelectuales que faciliten su contacto con los modelos.

Es también a la luz de esta intencionalidad donde hay que buscar la justificación de la disciplina escolar. El niño debe acostumbrarse a observar determinadas normas estrictas que le impidan librarse a su espontaneidad y sus deseos. El conjunto de normas y reglas de la escuela tradicional constituye

7. SNYDERS, G., *Pédagogie progressiste*, PUF, Paris, 1973, p. 15.

8. Citado por SNYDERS, G., en *Idem*, p. 16.

una vía de acceso a los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismo. Cuando estas normas y reglas sean trasgredidas, el castigo hará que el trasgresor vuelva a someterse a las exigencias generales y abstractas, y renuncie a los caprichos y tendencias personales. Para actuar de acuerdo con estos principios, es necesario que los maestros mantengan una actitud distante con respecto a los alumnos; según Alain, el maestro debe ser «insensible a las gentilezas del corazón»; Château, por su parte, es partidario de «una cierta indiferencia, al menos aparente».

Un último aspecto a destacar de la enseñanza tradicional: la importancia que concede a los conocimientos y a la cultura general. La mejor forma de preparar al niño para la vida, según la filosofía de la escuela tradicional, es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. Los conocimientos, en fin, son valorados por su utilidad para ayudar al niño en el progreso de toda su personalidad: edificando unos sólidos conocimientos se favorece el desarrollo global del niño. En general, la noción de *transfert* educativo juega un papel capital en la enseñanza tradicional.

Según la concepción de la pedagogía tradicional, la realidad escolar está organizada al margen de la vida. Así lo definen nuestros autores: «La escuela prepara para la vida dando la espalda a la vida»; la escuela debe estar «felizmente cerrada al mundo»; «la escuela no es una prisión, es una ciudadela», etcétera. La escuela debe tamizar lo real, cribarlo, debe filtrar los ruidos, la agitación, las tentaciones del mundo exterior. Al actuar así, la escuela tradicional desea proteger al niño de todo lo que de negativo tiene la vida normal; en contrapartida, prepara un tipo de vida al margen de esa vida: «un universo preparado por el maestro donde la disciplina, los ejercicios precisos y metódicos permiten al niño liberarse poco a poco de su vehemencia y acceder a los modelos: esto no es posible a menos que la escuela sea un dominio particular donde las cosas no ocurran como en la vida».[9]

No vamos a detenernos más en la descripción de la escuela tradicional; creemos que puede ser suficiente esta esquemática exposición. A lo largo de nuestro trabajo, y con ocasión de las críticas que analizaremos, sus contornos quedarán más claramente perfilados.

9. *Idem*, p. 32.

Bibliografía

COOMBS, PH. H.: *La crisis mundial de la educación*, Península, Barcelona, 1973.

CHÂTEAU, J. (dir.): *Los grandes pedagogos*, Fondo Cultura Económica, México, 1974. En este volumen se incluye un interesante trabajo del mismo Château titulado «Alain»; la descripción que Château hace de su antiguo maestro, es esclarecedora de lo que es la más moderna pedagogía tradicional de la que acabamos de ocuparnos.

DEBESSE, M. y MIALARET, G.: *Historia de la Pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona, 1974, 2 vols.

FAURE, E. y otros: *Aprender a ser*, Alianza Universidad-Unesco, Madrid, 1975.

MESNARD, P.: «La pedagogía de los jesuítas», en CHÂTEAU, J., *op. cit.*, pp. 53-109.

PIOBETTA, J.-B.: «Juan Amós Comenio», en *idem.*, pp. 111-124.

SNYDERS, G.: «Los siglos XVII y XVIII», en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *op. cit.*, vol. II, pp. 13-82.

Pédagogie progressiste, PUF, Paris, 1973.

VIAL, J.: «La época contemporánea», en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *op. cit.*, vol. II, pp. 135-282.

1. La tradición renovadora

Introducción

El movimiento de renovación pedagógica, de reforma de la enseñanza, que nace y se desarrolla a finales del XIX y comienzos de nuestro siglo —por más que sus orígenes sean muy anteriores— no se limita a ser un simple movimiento de protesta y renovación, sino que por la coherencia de sus planteamientos, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión en el tiempo y el espacio, es, por derecho propio, una corriente educativa. Efectivamente, si entendemos, con P. Rosselló, que una corriente educativa es un «conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece»,[1] deberemos otorgar categoría de tal a este movimiento renovador. Con la psicología del desarrollo infantil, que se elaboraba en aquellos comienzos de siglo, como base, con una nueva filosofía de la educación como motor y con un número creciente de educadores adeptos y convencidos[2] como medio de acción, los «nuevos pedagogos» enfrentaban, ilusionados y decididos, la realización de lo que se ha podido denominar «la revolución copernicana en educación». La rápida generalización del movimiento y el considerable número de trabajos y experiencias que suscitó y aún suscita nos hace interesarnos por las razones de su nacimiento y extensión por prácticamente toda Europa y

1. P. ROSSELLÓ, *Teoría de las corrientes educativas*, Promoción Cultural, Barcelona, 1974, p. 20. Subrayado en el original.
2. Téngase en cuenta que, como lo señala Coombs, «entre otras cosas, el establecimiento de un nuevo conjunto de fines educativos presupone un equipo de profesores decididos y competentes para perseguir esos nuevos fines» (COOMBS, PH., *La crisis mundial de la educación*, Península, Barcelona, 1973, p. 146).

Estados Unidos, tanto más cuanto que el análisis de esos orígenes servirá para explicar, en algún grado, la dinámica de su desarrollo.

Como Rosselló señala, cuando se analizan las corrientes educativas se descubre que «existe cierta correlación con otras corrientes generales de orden político, social, económico, filosófico, etc. La corriente educativa aparece como un aspecto, un reflejo, un afluente de una corriente mucho más amplia»,[3] como la resultante de un vasto conjunto de elementos que se refuerzan o neutralizan de manera unitaria.

Como es fácilmente constatable, las reformas generales coinciden con las grandes conmociones que atraviesan un país o un conjunto de países, sean conmociones bélicas o revolucionarias. No debe, por tanto, extrañar que, como veremos en seguida, el mayor número de reformas generales de la enseñanza en nuestro siglo se haya producido, especialmente, en el transcurso de, o nada más acabar, las dos grandes conflagraciones mundiales. En este sentido, es curioso comprobar cómo países como Bélgica o Italia, que habían hecho el anuncio de grandes reformas escolares al acabar la guerra, han ido siendo tanto más incapaces de llevarlas a cabo cuanto más se han ido alejando los efectos de la conflagración.[4]

Por otra parte, la escuela ha sido siempre y es —como tendremos ocasión de ver— un reflejo de la sociedad y por ello es siempre sensible a los problemas que en esta se plantean. En la enorme cantidad de críticas y recriminaciones a que la escuela da lugar hay que ver, como lo hace G. Snyders, «el signo de una sociedad en mutación que no reconoce ya sus valores y su estilo en lo que la escuela propone, y que está en vías de elaboración de un nuevo sistema escolar, a la vez por las obras teóricas y por ensayos efectivos indisolublemente unidos a ellas».[5] Cuando en una sociedad determinada persisten aún restos de una educación concebida para un tipo de sociedad diferente, el conflicto es inevitable.

Estos dos factores determinantes, en abstracto, de cambios educacionales, se dan, en concreto y junto con otros en el caso de la corriente que nos ocupa. Si como hemos señalado, las guerras ocasionan siempre períodos de gran interés educacional, la guerra de 1914 a 1918 produjo, sin duda, el

3. P. Rosselló, *op. cit.*, p. 23.
4. Ver también, a este respecto, el análisis de Rosselló en *op. cit.*, página 32.
5. G. Snyders, en Debesse, M., y Mialaret, G. (dir.), *Historia de la Pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona, 1974, tomo II, p. 49.

mayor trastorno de los últimos tiempos. Así expresaba su decepción en 1919 un maestro de una Public School británica: «La matanza durante cuatro años de aquellos chicos que habíamos ayudado a encaminarse hacia su muerte, me convenció de dos cosas: primero, que la idea principal que respaldaba lo que intentábamos enseñarles era irracional, y segundo, que era inútil. Las causas de la guerra fueron el resultado inmediato de las ideas que se habían inculcado en la juventud de cada país europeo durante generaciones».[6] Reforzados por un ardiente deseo de paz, los pedagogos de la Escuela Nueva ven en la educación el medio más eficaz para asegurar una comprensión mutua fraternal que permita solucionar de manera pacífica las diferencias entre las naciones. Con la misma convicción con que se recriminaba a la educación tradicional estar en el origen de las incomprensiones entre los hombres y las guerras entre las naciones, se aseguraba que la nueva educación sería capaz de formar para la paz, la comprensión y el amor.

Pero las conflagraciones mundiales no fueron el origen, sino un estímulo importante para un movimiento que ya había recorrido un camino considerable. El principio de ese camino quizá llevase, retrocediendo, a una serie de transformaciones sociales, económicas y demográficas como son el auge del industrialismo, la transformación de las estructuras rurales, la conversión de la familia patriarcal en nuclear, etcétera; llevaría también a una serie de transformaciones políticas, caracterizadas por la aspiración democrática, por la lucha por alcanzar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, por el deseo de remodelación del mundo; transformaciones, en el otro extremo, caracterizadas por el progresivo auge del capitalismo y por la segregación cada vez más acentuada de las capas sociales en las que éste apoyaba su expansión.

La educación nueva surge también como reacción a la actitud especulativa del idealismo y positivismo filosóficos y, sobre todo, como reacción a la educación tradicional. Según G. Snyders, «históricamente, la educación nueva encuentra su punto de partida en las decepciones y las lagunas que aparecen como características de la educación tradicional»,[7] una educación que, tal y como J. Vial la caracteriza, «disloca lo real, fragmenta el tiempo, procede por vía autoritaria,

6. Citado en Skidelsky, R., *La escuela progresiva*, A. Redondo, Barcelona, 1972, p. 160.
7. G. Snyders, *Pédagogie progressiste*, PUF, París, 1973, p. 55.

desconoce tanto la riqueza física, estética, caracterial y social del educando como su singularidad»,[8] una educación que desconoce las enseñanzas de la psicología del desarrollo, que no establece nexos entre la motivación y el aprendizaje y cuya eficacia, por ser «magistrocéntrica», descansa en «el poder de requerimiento del oficiante». Frente a esta pedagogía asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la educación nueva se ve llevada a enfatizar la significación, valor y dignidad de la infancia, a centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía. Frente a la «retropedagogía» de la concepción tradicional, la nueva pedagogía se «psicologiza», psicologizando los métodos y la adaptación de la escuela al niño. Los avances de la psicología evolutiva lo permiten así. Los métodos tradicionales «son "pasivos" porque el alumno debe someterse a una sujección exterior, más o menos desagradable o agradable, que le obliga a aceptar un "saber prefabricado" del que no comprende la necesidad, ni responde a un interés real, ni a la construcción mental en la que no participa directamente».[9] ¿Cuál es la respuesta de la nueva pedagogía?

I. *Orientación general de la Escuela Nueva*

Desde su mismo nacimiento, el movimiento pedagógico progresivo es amplio y se encaminó por derroteros no siempre uniformes. Aunque todos los autores parten de bases prácticamente idénticas, cada uno de ellos experimenta en una dirección, lo que refuerza la diversidad aludida. Los sucesivos estatutos que iba elaborando la Liga para la Educación Nueva son buena prueba del carácter evolutivo y no uniforme de sus orientaciones. De esta forma, al período que se ha dado en llamar «individualista, idealista y lírico» le corresponden posturas extremistas debidas a una radicalización de los principios y objetivos. La «era de los sistemas», más sosegada y realista pero no exenta de caracteres individualistas, idealistas y románticos, pone en marcha experiencias pedagógicas más meditadas y, sin lugar a dudas, más realistas. Posteriormente —y de manera muy especial por lo que a Francia se refiere— los planteamientos han ido alejándose progresivamente de aquel individualismo, idealismo y lirismo y han cimentado su argumentación sobre la dialéctica y, de manera ya definitiva, sobre la psicología genética.

8. J. VIAL, en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *op. cit.*, tomo II, p. 140.
9. CHENON-THIVET, en MIALARET, G., *Educación nueva y mundo moderno*, Vicens-Vives, Barcelona, 1968, p. 80.

A pesar de esta evidente diversidad, en los estatutos de la liga de 1921 se sintetiza en gran medida lo que fue y es la orientación de la Escuela Nueva: «preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano».[10] Hay, como se ve, una absoluta confianza en la naturaleza del niño, a la que se ha liberado ya del lastre del pecado original. Frente al magistrocentrismo precedente, la vida que en la escuela se introduce, la actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses, la preocupación por su libertad individual y todas las demás novedades que se hacen entrar en las aulas, están al servicio de ese «rey de la escuela» en que el niño se convierte.

Obviamente, todo cambio en la concepción de la infancia y su educación, debe ser acompañado de unas estrategias, de unas «técnicas» que mediaticen la nueva filosofía. Así es como plantea el problema R. Skidelsky: «¿Qué buscaban los progresivos? La palabra "técnica" responde en parte a esta pregunta. Los maestros progresivos se horrorizaban ante la ineficacia de los métodos tradicionales. Los antiguos educadores querían que el niño aprendiera, pero al mismo tiempo producían una atmósfera de resentimiento contra el aprender. Intentaban inculcar una moral descarnada pero con demasiada frecuencia sólo lograban producir mentes "verdes" y personalidades pervertidas. Desatendían casi por completo campos enteros del potencial humano: virtualmente ignoraban al chico normal (...). Los progresivos propusieron reemplazar las técnicas coercitivas y "de coro" por otras que estimularían y aprovecharían los intereses y potencialidades inactivos. Expresado de esta manera, el movimiento progresivo se convierte en gran parte en una revolución en la técnica y comprensión, que proporcionaría métodos más efica-

10. Citado por R. GAL, en MIALARET, G., *op. cit.*, p. 33.

ces para la obtención de los objetivos del educador, fueran los que fueran».[11]

Una última característica general de la nueva escuela es su condición elitista. Los contactos de los pedagogos reformistas con los hijos de la clase obrera fueron muy escasos, por razones fácilmente comprensibles. Excepto en algún caso concreto, los nuevos métodos no «bajaron» a las clases sociales menos favorecidas ni llegaron a las poblaciones rurales. Es este un aspecto que tendremos ocasión de valorar en las partes finales de nuestro trabajo.

II. *Actitud de la Escuela Nueva respecto al niño*

Ya hemos hecho referencia, de pasada, a algunos de los componentes de esta actitud. No debe olvidarse que una de las cosas que la nueva pedagogía tenía a su favor era una teoría de la evolución infantil paulatinamente más elaborada y científica.

El conocimiento del desarrollo del niño aportaba no sólo datos cuantitativos o cualitativos, sino también una nueva concepción de lo que es el niño y su desarrollo. Este aspecto «filosófico» derivado de las investigaciones psicológicas y las prácticas pedagógicas, es de tracendental importancia en lo relativo a la acción educativa; como Claparède asentase, «todo el sentido que se da a la educación depende del significado que cada uno atribuya a la infancia».[12] La educación tradicional mira a la infancia como un estado de imperfección, un estado incompleto; muchas de sus prácticas se basan en explicaciones francamente pesimistas de la naturaleza humana. Para la nueva pedagogía, por el contrario, la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad en sí misma y que está regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares. La educación debe orientarse no al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los niños.

Esta postura claramente a favor del niño se manifiesta de manera directa cuando de planear su educación se trata. Si

11. R. SKIDELSKY, *op. cit.*, p. 159.
12. E. CLAPAREDE, *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux-Niestlé, Neuchâtel-París, 1931, p. 100.

la naturaleza infantil debe ser respetada, todo lo que sea actuar sin contar con ella tiene que ser evitado; de aquí que se considere que no hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, defendiéndose de manera explícita que ese interés es el punto de partida para la educación: «si los niños no inquieren el por qué de una razón, no existe la posibilidad de dar una respuesta».[13]

La noción de libertad se desprende por sí sola de estas consideraciones. Dicho sencillamente: los nuevos pedagogos consideran que el niño es libre y debe vivir en un ambiente de libertad. No se podía de otra manera ser consecuente con el principio de respeto a la naturaleza infantil. De hecho, defendida con más o menos énfasis, practicada con más o menos limitaciones, no hay ideario de ningún autor de la Escuela Nueva que no incluya entre sus nociones esta de la libertad. Si la pedagogía tradicional podría caracterizarse, como G. Snyders lo ha hecho, según hemos visto, como el camino del niño hacia unos «modelos» establecidos por el adulto y a los que llega gracias a la guía y custodia de ese adulto, para la nueva pedagogía es esencial que el niño pueda emprender sus búsquedas, sus investigaciones, con entera libertad.

Esta confianza, este respeto y esta libertad que se confieren al niño en particular, se extiende también a la consideración del grupo-clase. Aunque, como en los demás aspectos, el grado de autonomía y autogobierno que se permite a los escolares es variable según los autores, todos ellos defienden, como veremos en seguida, la supresión de la autoridad adulta en el ámbito escolar (y en el extraescolar, por supuesto).

Lo que, en definitiva, la Escuela Nueva lleva a efecto es una traslación del eje educativo: del adulto al niño, de lo social a lo individual. Así es como lo ve Trang-Thong: «La organización de la educación pone en juego, por una parte, las necesidades de la sociedad y, por otra, las exigencias del niño y su desarrollo. La relación entre estos dos términos es lo que se materializa en las instituciones educativas. Sin embargo, hasta una época reciente y posiblemente también hoy en día, han predominado las necesidades de la sociedad, habiendo sido descuidadas las exigencias del niño».[14] Responder a estas exigencias y darles un cauce es lo que se propuso

13. J. R. SCHMID, *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*, Fontanella, Barcelona, 1973, p. 26.
14. TRANG-THONG, *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?*, Doncel, Madrid, 1971, p. 142.

la Liga Internacional para la Educación Nueva. El título del famoso libro de Ellen Key, una de las más ardientes defensoras del individualismo pedagógico, es muy significativo de la nueva dirección que habían tomado los problemas educativos: *El siglo del niño* (este libro tuvo sesenta y cuatro ediciones en seis años, lo que seguramente es un síntoma de la sensibilidad ambiental en lo referente al mundo infantil). Pocos pedagogos de la nueva corriente se negarían a firmar una trasposición del principio decrolyano de la escuela para la vida y por la vida: «la escuela para el niño y por el niño».

III. *La relación maestro-alumno en la Escuela Nueva*

Como resultado directo de la libertad concedida a los niños, el maestro debe jugar un papel muy distinto en la educación. Schmid indica con acierto que la nueva pedagogía «ha unido los esfuerzos, antaño separados, del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente, aunque no de manera exclusiva, bajo la dirección del maestro».[15] De esta manera, la relación poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario escolar. En estas circunstancias ya no hay lugar para el maestro como representante del mundo exterior y la autoridad; el papel del pedagogo no tiene razón de ser si no es como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. Como máximo, el maestro será el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los niños, pero es muy del estilo de la Escuela Nueva dar la primacía al niño y negarse a guiarlo de manera puntual por un camino elegido de antemano por el adulto de manera más o menos arbitraria. Como en los demás aspectos, hay autores que enfatizan más que otros esta difuminación del papel del maestro. Entre los que más han intentado potenciar este aspecto están, sin lugar a dudas, los pedagogos «libertarios» de Hamburgo, cuya práctica ha sido ampliamente discutida por J. R. Schmid. Según este autor, «los maestros de las comunidades escolares evitaban toda intervención directa, ya fuera de aviso, de llamada al orden, como de castigo o censura (...). De este modo, los escolares aprendieron que no podían contar ya con sus maestros, sino que debían de hacerlo con ellos mismos y que los

15. J. R. SCHMID, *op. cit.*, p. 82.

maestros no pensaban imponer jamás un orden, sino que lo esperaban de los mismos niños. Sólo les quedaba cargar con esta responsabilidad y así lo hicieron».[16] Debe, no obstante, tenerse en cuenta que, según los mismos hamburgueses lo defendían, la eliminación del maestro y su autoridad no significaba en la práctica la desaparición de su persona y su personalidad.

La nueva actitud comporta una sobrevaloración de la conducta en detrimento de la palabra del maestro. El ejemplo vale más que la palabra porque, como decía Neill, otro decidido defensor de la «camaradería», «es necesario darse cuenta de que hablando no se puede enseñar nada de valor».[17] Lo que forma e instruye a los niños no es lo que el maestro les dice, sino lo que es.

En estas circunstancias, ante cualquier problema didáctico, organizativo o de administración, la actitud solidaria de los niños es tenida muy en cuenta. La cooperación y la solidaridad vienen así a sustituir el aislacionismo tradicional y las clases o escuelas empiezan a entenderse más como grupos y comunidades que como la suma de entes aislados. Con mucha frecuencia, además, los niños hacen trabajos juntos, en grupo, lo que fomenta las relaciones interpersonales. El autogobierno, por último, es una práctica corriente en la Escuela Nueva, pues su capacidad «terapéutica» es muy valorada; el autogobierno, en efecto, libera tensiones a través de la discusión honesta; ocasiona menos resentimiento que la autoridad adulta; evita asociar a los maestros con otros adultos disciplinarios que el niño conoce; enseña la democracia y la solidaridad.

Por donde quiera que se considere, la relación maestro-alumno se ve profundamente modificada y la nueva dinámica que se establece entre los alumnos como consecuencia de esa modificación, caracteriza en gran manera el espíritu de la nueva educación.

IV. *El nuevo contenido de la enseñanza*

Para finalizar esta caracterización general de la Escuela Nueva, es necesario que nos refiramos a una de las transformaciones más importantes aportadas por la nueva corrien-

16. J. R. SCHMID, *op. cit.*, p. 30.
17. A. S. NEILL, *Maestros problema*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975, p. 140.

te, como es la que se refiere a los contenidos de la enseñanza. A. N. Whitehead supo plantear con claridad el problema al escribir que «sólo existe un tema para la educación, a saber, la vida en todas sus manifestaciones. En lugar de esta unidad simple ofrecemos a los niños: Algebra que para nada sirve; Geometría, de la cual nada se saca; un par de idiomas nunca dominados; y, finalmente, la más monótona de todas, la literatura, representada por obras de Shakespeare, con notas filosóficas y cortos análisis de argumento y carácter. ¿Es posible afirmar que una lista semejante representa la vida?».[18] Si los programas tradicionales estaban determinados no por requisitos temporales o mundanos, sino por los temas eternos de la mente humana, los educadores progresivos estaban convencidos de que las experiencias cotidianas de la vida eran mucho más capaces de despertar el interés y de proporcionar temas para las «lecciones» mucho más instructivos que los proporcionados por los libros. Buena parte de estos educadores creían que lo más importante del aprendizaje tenía lugar fuera de las aulas —«en la vida»—; si a esto se le une que se buscaban experiencias vividas y directas, que se anhelaba lo imaginativo y lo intuitivo mucho más que lo racional, se comprenderá perfectamente que muchos educadores se vieran impulsados a salir de la escuela para buscar, en contacto con la naturaleza, nuevos contenidos para la enseñanza. A muy pocos de los nuevos pedagogos les gustaba que sus alumnos aprendiesen en los libros; en el mejor de los casos, los consideraban simplemente como suplemento de los demás modos de aprender.

La educación es entendida por el movimiento de la Escuela Nueva como un proceso para desarrollar cualidades latentes en el niño y la misma naturaleza infantil más que para llenar su espíritu con otras cualidades elegidas arbitrariamente por los adultos; por otra parte, para que pueda darse la educación es imprescindible que el niño pueda asimilar de manera directa e inmediata aquello que le rodea, sin imposiciones ni mediaciones propias de los adultos.

En lo relativo a los contenidos de la enseñanza, el giro que produce la nueva orientación es, también, copernicano. A este cambio en los contenidos acompaña, como no podía ser menos, un cambio en la forma de transmitirlos, o, para decirlo con una expresión más «nueva», de ponerlos a disposición de los alumnos. Primeramente para los alumnos más pequeños

18. Citado en SKIDELSKY, R., *op. cit.*, p. 98.

y posteriormente para todos los demás, los autores de la nueva pedagogía introdujeron modificaciones en los métodos de enseñanza, algunas de las cuales tendremos ocasión de analizar más abajo.

Como se ve, no hay prácticamente campo alguno de la relación educativa en que no se introdujeran cambios sustanciales. Vamos a ver en seguida cómo en cada uno de los autores en que nos vamos a centrar, lo que se esconde detrás de estas transformaciones no es sino una comprensión nueva de los problemas de la educación, una nueva filosofía de la educación, en último termino. Quizá sea esta nueva comprensión de los problemas educativos una de las más importantes deudas que la psicopedagogía y la historia de la pedagogía tienen con relación a la Escuela Nueva. Después tendremos ocasión de entenderlo con mayor claridad.

V. *Los autores*

La larga historia y la extensión de la Escuela Nueva, a las que nos referimos al principio, hacen que este movimiento tenga un importante elenco de autores entre los que existen diferencias que van desde detalles anecdóticos hasta principios básicos sustanciales. Es habitual dividir la historia del movimiento progresivo en las etapas siguientes: en primer lugar, la que ya hemos calificado como etapa «individualista, idealista y lírica», que es la etapa romántica de la Escuela Nueva; Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy, Key, son nombres que van asociados a esta primera oleada de reformadores. La segunda es la etapa de los grandes sistemas, la que más autores, obras y experiencias proporcionó al movimiento; Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Ferrière caracterizan esta fructífera etapa del movimiento. Puede distinguirse un tercer momento —de hecho emparajado con el anterior— surgido sobre todo a raíz de la guerra de 1914-1918, entre quienes se puede distinguir a los franceses Cousinet y Freinet, los ingleses Neill, Reddie y Hahn, a los americanos que pusieron en marcha nuevos planes experimentales y a los alemanes que, en las escuelas de Hamburgo, practicaron la «camaradería». Hay, a nuestro juicio, un momento de madurez de la Escuela Nueva que es olvidado sistemáticamente y dejado de lado en las clasificaciones habituales; esta etapa de madurez, cuya materialización podía ser el Plan Langevin-Wallon para la reforma de la educación

francesa tendría, sin lugar a dudas, en Henri Wallon su más eximio representante.

Puesto que aquí no podemos —ni estamos interesados en— centrarnos en todos ellos, quizá sea necesario justificar brevemente las elecciones que hemos hecho. La que menos necesita justificación de todas es la de Rousseau; nadie duda que él está en el origen de los movimientos reformistas en educación y su inclusión aquí era obligada; en las páginas que le dedicamos, nos ocuparemos sólo de su obra pedagógica clásica: el *Emilio*.

Como representante de los «clásicos» de la Escuela Nueva hemos elegido a Adolphe Ferrière y ello por una razón fundamental: agente activo en la coordinación y desarrollo internacional del movimiento de la Escuela Nueva, según la expresión de Skidelsky, los escritos de Ferrière no se limitan sólo a exponer sus personales puntos de vista, sino que recogen los de los demás autores a los que hemos incluido en la «etapa de lo grandes sistemas». Libros como *La práctica de la escuela activa* y *Transformemos la escuela*, recogen el espíritu y los detalles del trabajo de Montessori, Decroly, Claparède, Dewey, los maestros de Hamburgo, etc. En general, este criterio parece acertado y coincide, de hecho, con el de otros autores; así, G. Piaton, refiriéndose a otro de los libros de Ferrière, *La escuela activa*, escribe que, además de presentar a otros innovadores, «sintetiza corrientes pedagógicas distintas en sus manifestaciones, pero unidas en la preocupación por colocar al niño en el centro de las perspectivas educativas».[19] Es evidente que autores como J. Dewey merecerían, por la originalidad de sus planteamientos y por su notable influencia, desarrollo especial; sin embargo, no nos ha parecido oportuna su inclusión en un apartado propio a fin de evitar repeticiones innecesarias y de no alargar excesivamente el capítulo. No significa esto que creamos que la figura de Ferrière en el seno de la Escuela Nueva es más importante que la de Dewey; creemos tan sólo que el primero representa mejor que el segundo un momento muy determinado de la actitud reformista y ello debido fundamentalmente a la labor de síntesis buscada y realizada por Ferrière.

La inclusión de Jean Piaget en nuestro recorrido está plenamente justificada, pues servirá para poner de manifiesto la interrelación entre psicología genética y nueva pedagogía,

19. G. PIATON, *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, p. 79.

además de ser un exponente virtualmente ideal de lo que era el espíritu del ambiente del Instituto Jean-Jacques Rousseau, que Piaget dirigió, y de la Ginebra psicopedagógica de los años veinte.

Célestin Freinet caracteriza toda otra etapa del movimiento de la Escuela Nueva. Si hemos dicho antes que con Wallon ésta llegaba al punto culminante de su desarrollo, estamos igualmente convencidos de que la figura de Freinet, así como su práctica pedagógica, señala un punto de madurez para nosotros indiscutible. Por su obra y por la del movimiento a que dio lugar, por la riqueza y abundancia de sus escritos, por sus caracteres y aportaciones originales, el estudio de Freinet es insoslayable. Hemos renunciado, sin embargo, a analizar los grupos freinetianos franceses e italianos por considerar que era suficiente con estudiar a Freinet y que los materiales de que disponemos de estos grupos no nos permitirían una elaboración en profundidad. El grupo Freinet italiano (Movimiento de Cooperación Educativa), una de las alternativas actuales más vigorosas en materia de educación, no se limita a repetir o a adaptar para Italia las ideas de Freinet, sino que presenta caracteres muy originales y divergencias importantes con respecto a su inspirador: el libro de Fiorenzo Alfieri *El oficio de maestro*, los de Mario Lodi, y otros (B. Ciari, F. Tonucci) que citamos en la bibliografía correspondiente al apartado de Freinet, serán sin duda muy útiles a quienes estén interesados en hacerse una idea del Movimiento de Cooperación Educativa. Respecto al grupo Freinet francés, en el apartado dedicado a la pedagogía institucional (cap. 2) analizaremos a algunos de sus componentes.

Si consideramos que con Henri Wallon la Escuela Nueva llega a su madurez, sobra cualquier otra justificación. Aunque algunos de sus artículos —nunca escribió Wallon un libro sobre el tema— nos han sido inaccesibles, los publicados en la revista *Enfance*, los recogidos por algunos de sus discípulos y sus intérpretes y, especialmente, el Plan de reforma del que fue informante, aportan un material precioso y unos análisis cuya penetración y profundidad no son habituales. Podríamos haber incluido a Wallon en el capítulo que dedicamos a los marxistas; preferimos, no obstante, analizarlo aquí para mostrar cómo la evolución de la Escuela Nueva acabó, como no podía ser menos, por plantearse perspectivas más amplias tanto en lo relativo al análisis de la escuela, como en lo referente al papel social que realiza y está llamada a realizar.

Bibliografía

CLAPAREDE, E.: *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux-Niestlé, Neuchâtel-París, 1931.

COUSINET, R.: *La Escuela Nueva*, Miracle, Barcelona, 1972.

¿Qué es la Educación Nueva? Kapelusz, Buenos Aires, 1959.

LUZURIAGA, L.: *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Losada, Buenos Aires, 1968.

Historia de la Educación y de la Pedagogía, Losada, Buenos Aires, 1966.

MIALARET, G. (ed.): *Educación Nueva y mundo moderno*, Vicens-Vives, Barcelona, 1968.

Nueva pedagogía científica, Miracle, Barcelona, 1975.

Ciencias de la educación, Oikos-Tau, Barcelona, 1977.

NEILL, A. S.: *Maestros problema*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975.

PALLACH, J.: *La explosión educativa*, Salvat, Barcelona, 1975.

PIATON, C.: *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975.

ROSSELLÓ, P.: *Teoría de las corrientes educativas*, Promoción Cultural, Barcelona, 1974.

SCHMID, J. R.: *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, Fontanella, Barcelona, 1973.

SKIDELSKY, R.: *La escuela progresiva*, A. Redondo ed., Barcelona, 1973.

SNYDERS, G.: «Los siglos XVII y XVIII», en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *Historia de la Pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona, 1974, tomo II, páginas 13-82.

Pèdagogie progressiste, PUF, París, 1973.

STANDING, E. M.: *La revolución Montessori en educación*, Siglo XXI, México, 1974.

TRANG-THONG: *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?*, Doncel, Madrid, 1971.

VIAL, J.: «La época contemporánea», en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *op. cit.*, pp. 135-282.

J. J. Rousseau: El gran precursor

I. Emilio *o el descubrimiento del niño*

Al igual que tantas obras geniales, el *Emilio* llegó en el momento adecuado. Los hijos de la aristocracia y la alta burguesía francesa del siglo XVIII carecían de educación familiar. De la nodriza que los amamantaba, los niños pasaban al ayo que los educaba, que no era sino un criado de rango superior. Más tarde, los niños ingresaban en los colegios (en 1710 los jesuítas dirigen seiscientos doce de estos colegios y un buen número de universidades), en los que se les enseñaban cualidades relumbrantes y superficiales que hacían de ellos hombres de mundo más o menos brillantes. Como vimos, la educación que se impartía en estos colegios era, dentro de su clasicismo, puramente formal; enseñaban a hablar bien, no a pensar con profundidad. Para la formación moral utilizaban en amplia medida la emulación, distinguiendo a los alumnos aventajados con pomposos nombres (pretores, decuriones...), así como el espionaje mutuo, perdonando a los que hablaban francés si descubrían a un compañero que no hablase el obligado latín. Precisamente lo que Rousseau (1712-1778) hace en el *Emilio* es, según J.-J. Lecercle, «tomar sistemáticamente el contrapie de los métodos jesuítas».[1] En este sentido, las ideas centrales del libro de Rousseau son una respuesta a la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad.

Pero *Emilio* es más que una reacción contra el pasado y una prospectiva de cara al futuro. Es también un punto de convergencia. Rabelais, Montaigne, Locke y otros pensadores humanistas, caracterizados por actitudes liberales en educación, influyen sobre Rousseau y, seguramente, hacen posible su obra. Las teorías pedagógicas no tradicionales son anteriores a Rousseau, y sin duda le influyen, pero él es el primero en escribir sobre la materia una obra de la importancia y profundidad del *Emilio*.

Pero, sobre todo, Rousseau es un gran precursor. Sorprende encontrar entre las páginas del *Emilio* planteamientos —e

1. J.-L. LECERCLE, «Emilio en la Historia», estudio introductorio en ROUSSEAU, J.-J., *Emilio o de la Educación*, Fontanella, Barcelona, 1973 página 67.

- FREIRE, PAULO (1976). "Cap. II" y "Cap. III". En: *Pedagogía del oprimido*, tr. Jorge Mellado, 15ª ed. México: Siglo XXI. p. 69-154.

CAPÍTULO II

La concepción "bancaria" de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica.

La concepción problematizadora de la educación y la liberación. Sus supuestos.

La concepción "bancaria" y la contradicción educador-educando.

La concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.

El hombre como ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del SER MÁS.

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante —el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora.*

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— y objetos pacientes, oyentes —los educandos.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la "sonoridad" de la palabra y no su fuerza transformadora: Cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina.[1]

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta

[1] Podrá decirse que casos como éstos ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien éstos realmente no ocurren, continua el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando.

visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

En verdad, como discutiremos más adelante, la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción "bancaria" que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar,

de transferir, de trasmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la "cultura del silencio", la "educación bancaria" mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.

b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.

c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.

d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.

e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;

g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, trasmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de "experiencia realizada" para ser el saber de experiencia narrada o trasmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión "bancaria" de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión "bancaria" anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad a que nos referíamos en el capítulo anterior. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores "es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime".[2] A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción "bancaria" de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los opri-

[2] Simone de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha*, Siglo xx, Buenos Aires, 1963, p. 64.

midos reciben el simpático nombre de "asistidos". Son casos individuales, meros "marginados", que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Ésta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres "ineptos y perezosos".

Como marginados, "seres fuera de" o "al margen de", la solución para ellos sería la de que fuesen "integrados", "incorporados" a la sociedad sana de donde "partirán" un día, renunciando, como tránsfugas, a una vida feliz...

Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser "seres fuera de" y asumir la de "seres dentro de".

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". Su solución, pues, no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse" a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en "seres para sí".

Obviamente, no puede ser éste el objetivo de los opresores. De ahí que la "educación bancaria", que a ellos sirve, jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los educandos.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión "bancaria" proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si "Ada dio el dedo al cuervo", para después decirles, enfáticamente, que no, que "Ada dio el dedo al ave".

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario —un autómata, que es la negación de su vocación ontológica de ser más.

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación "bancaria", sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el "bancarismo"), es que en los propios "depósitos" se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios "depósitos" pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su "domesticación".

Su "domesticación" y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la "educación bancaria" pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad.[3] Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

[3] Nos hacemos esta afirmación ingenuamente. Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en una estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos.

La educación "bancaria", en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador "bancario" viviera la superación de la contradicción ya no sería "bancario", ya no efectuaría "depósitos". Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicitados, ora no explicitados, en su práctica.

Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo espacializado en ellos y no a los hombres como "cuerpos conscientes". La conciencia como si fuera una sección "dentro" de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y éste un eterno cazador de aquéllos, que tuviera por distracción henchirlos de partes suyas.

Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían "dentro" de mí, como trozos del mundo que me circunda, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto.

De este modo, no distingue entre hacer presente a

la conciencia y entrar en la conciencia. La mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que me cercan están, simplemente, presentes en mi conciencia y no *dentro* de ella. Tengo conciencia de ellos pero no los tengo dentro de mí.

Sin embargo, si para la concepción "bancaria" la conciencia es, en su relación con el mundo, esta "pieza" pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la "entrada" del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de "comunicados" —falso saber que él considera como saber verdadero.[4]

Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción "bancaria", cuanto más adaptados estén los hombres tanto más "educados" serán en tanto adecuados al mundo.

Esta concepción, que implica una práctica, sólo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.

Así, cuanto más se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.

La concepción y la práctica de la educación que

[4] La concepción del saber de la concepción "bancaria" es, en el fondo, lo que Sartre *(El hombre y las cosas)* llamaría concepción "digestiva" o "alimenticia" del saber. Éste es como si fuese el "alimento" que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento de engorda...

venimos criticando, se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los "conocimientos", en el denominado "control de lectura", en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica,[5] y así sucesivamente, existe siempre la connotación "digestiva" y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador "bancario" escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar *ser*, con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

Sin embargo, el educador "bancario" no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en

[5] Existen profesores que, al elaborar una bibliografía, determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos...

y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si sólo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres.

Tal superposición, que surge como uno de los rasgos fundamentales de la concepción "educativa" que estamos criticando, la sitúa una vez más como práctica de la dominación.

De ésta, que se basa en una falsa comprensión de los hombres a los que reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque el desarrollo de lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia.

"Mientras la vida —dice Fromm— se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto —una flor o una persona— únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo." Y continúa, más adelante: "ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida".[6]

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida.

La concepción "bancaria" que a ella sirve, también

[6] Erich Fromm, *op. cit.* pp. 28-29.

lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, espacializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.

Su ánimo es justamente lo contrario: el de controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de su acción, como seres capaces de opción, los frustra.

Así, cuando por un motivo cualquiera los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades, sufren.

Sufrimiento que proviene "del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano" (Fromm). El no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo a su impotencia. Intenta, entonces, "restablecer su capacidad de acción" (Fromm).

Sin embargo, ¿puede hacerlo? ¿y cómo?, pregunta Fromm. Y responde que un modo es el de someterse a una persona o grupo que tenga poder e identificarse con ellos. Por esta participación simbólica en la vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos.[7]

Quizás podamos encontrar en los oprimidos este tipo de reacción en las manifestaciones populistas. Su

[7] Erich Fromm, *op. cit.*, pp. 28-29.

identificación con líderes carismáticos, a través de los cuales se puedan sentir actuando y, por lo tanto, haciendo uso de sus potencialidades y su rebeldía, que surge de la emersión en el proceso histórico, se encuentran envueltas, por este ímpetu, en la búsqueda de realización de sus potencialidades de acción.

Para las élites dominadoras, esta rebeldía que las amenaza tiene solución en una mayor dominación —en la represión hecha, incluso, en nombre de la libertad y del establecimiento del orden y de la paz social. Paz social que, en el fondo, no es otra sino la paz privada de los dominadores.

Es por esto mismo por lo que pueden considerar —lógicamente, desde su punto de vista— como un absurdo "la violencia propia de una huelga de trabajadores y exigir simultáneamente al Estado que utilice la violencia a fin de acabar con la huelga." [8]

La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es indoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte.

Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción "bancaria" so pena de contradecirse en su búsqueda. Asimismo, no puede dicha concepción transformarse en el legado de la sociedad opresora a la sociedad revolucionaria.

La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación "bancaria", se equivocó en este mantener, o se dejó "tocar" por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. En cualquiera de

[8] Niebuhr, *El hombre moral en una sociedad inmoral*, p. 127.

las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción.

Desgraciadamente, parece que no siempre están convencidos de esto aquellos que se inquietan por la causa de la liberación. Es que, envueltos por el clima generador de la concepción "bancaria" y sufriendo su influencia, no llegan a percibir tanto su significado como su fuerza deshumanizadora. Paradójicamente, entonces usan el mismo instrumento alienador, en un esfuerzo que pretende ser liberador. E incluso, existen los que, usando el mismo instrumento alienador, llaman ingenuos o soñadores, si no reaccionarios, a quienes difieren de esta práctica.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una *cosa* que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora utilice de las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los "depósitos".

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quien el mundo "llena" con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia como conciencia *intencionada* al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Al contrario de la concepción "bancaria", la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su *intencionalidad,* niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, *conciencia de,* no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, en lo que Jaspers denomina "escisión".[9] Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia.

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de trasmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes —educador, por un lado; educandos, por otro—, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.

El antagonismo entre las dos concepciones, la "bancaria", que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.

[9] La reflexión de la conciencia sobre sí misma es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mí mismo, soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión, objeto para mí mismo. Karl Jaspers, *Filosofía,* vol. I, Ed. de la Universidad de Puerto Rico, Revista de Occidente, Madrid, 1958, p. 6.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción "bancaria" niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora —situación gnoseológica— a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica "bancaria", pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente.

El papel que a éstos les corresponde, tal como señalamos en páginas anteriores, es sólo el de archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo, en nombre de la "preservación de la cultura y del conocimiento", no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos.

No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.

Por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto *narrador* del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su *ad-miración*, del estudio que debe realizarse, "readmira" la "admiración" que hiciera con anterioridad en la "admiración" que de él hacen los educandos.

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la "doxa" por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del "logos".

Es así como, mientras la práctica "bancaria", como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la *inmersión;* la segunda, por el contrario, busca la *emersión* de las conciencias, de la que resulta su *inserción crítica* en la realidad.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.

A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.

La reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa.

"La conciencia y el mundo —señala Sartre— se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella." [10]

Es por esto por lo que, en cierta oportunidad, en uno de los "círculos de cultura" del trabajo que se realiza en Chile, un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como "ignorante absoluto", mientras discutía a través de una "codificación" el concepto antropológico de cultura, declaró: "Descubro ahora que no hay mundo sin hombre". Y cuando el educador le dijo: "Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no sería todo esto mundo?" "No —respondió enfático—, faltaría quien dijese: Esto es mundo". El campesino quiso decir, exactamente, que faltaría la conciencia del mundo que implica, necesariamente, el mundo de la conciencia.

En verdad, no existe un *yo* que se constituye sin un *no-yo*. A su vez, el *no-yo* constituyente del *yo* se constituye en la constitución del *yo* constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual *le da intención*. De ahí la afirmación de Sartre, citada con anterioridad, "conciencia y mundo se dan al mismo tiempo".

En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultánea-

[10] Jean Paul Sartre, *El hombre y las cosas*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1965, pp. 25-26.

mente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo, también, su "mirada" a "percibidos" que, aunque presentes en lo que Husserl denomina "visiones de fondo",[11] hasta entonces no se destacaban, "no estaban puestos por sí".

De este modo, en sus "visiones de fondo", van destacando "percibidos" y volcando sobre ellos su reflexión.

Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y, a veces, ni siquiera era percibido, se "destaca" y asume el carácter de problema y, por lo tanto, de desafío.

A partir de este momento, el "percibido destacado" ya es objeto de la "admiración" de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento.

Mientras en la concepción "bancaria" —permítasenos la insistente repetición— el educador va "llenando" a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.

La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.

La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que* y *con el que* están.

[11] Edmund Husserl, *Notas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1962, p. 79.

Si, de hecho, no es posible entenderlos fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si éstas existen, independientemente de si las perciben o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es, en gran parte, en función de la forma como se perciben en el mundo.

Una vez más se vuelven antagónicas las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La "bancaria", por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como *están siendo* los hombres en el mundo y, para esto, mitifican la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad.

La primera es "asistencial", la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la *intencionalidad* de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la "domestica" negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La concepción y la práctica "bancarias" terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

Es por esto por lo que los reconoce como seres que *están siendo*, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos.

Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo incabados mas no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión.

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad.

De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para *ser,* tiene que *estar siendo.*

Su "duración" como proceso, en el sentido bergsoniano del término, radica en el juego de los contrarios permanencia-cambio.

En tanto la concepción "bancaria" recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica "bancaria", al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada.[12] De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como "proyectos"; como seres que caminan hacia

[12] En un ensayo reciente, aún no publicado, *Cultural action for freedom,* discutimos con mayor profundidad el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural problematizadora. Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tornándose la utopía en la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en que los hombres pueden SER MÁS. Anuncio y denuncia no son, sin embargo, palabras vacías sino compromiso histórico.

adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su *aquí,* en su *ahora,* que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos.

Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres.

Y para hacerlo, auténticamente incluso, es necesario que la situación en que se encuentran no aparezca como algo fatal e intrasponible sino como una situación desafiadora, que sólo los limita.

En tanto la práctica "bancaria", por todo lo que de ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla.

De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se "apropian" de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos.

El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos.

Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento.

Es por esto mismo por lo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohiban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros.

Sin embargo, este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al *ser más*, a la humanización de los hombres. Y ésta, como afirmamos en el primer capítulo, es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación, es viabilidad comprobable en la historia. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante los hombres como desafío y no como freno al acto de buscar.

Por otra parte, esta búsqueda del *ser más* no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos.

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Ésta es una exigencia radical. La búsqueda del *ser más* a través del individualismo conduce al *egoísta tener más*, una forma de *ser menos*. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el *tener* de algunos convertirse en la obstaculización al *tener* de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder.

Para la práctica "bancaria" lo fundamental es, en la mejor de las hipótesis, suavizar esta situación manteniendo sin embargo las conciencias inmersas en ella. Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación.

Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador "bancario", supera también la falsa conciencia del mundo.

El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización.

Ésta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor.

Ningún "orden" opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: "¿Por qué?"

Si esta educación sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla.

En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser "bancario", para después dejar de serlo.[13]

[13] En el capítulo IV analizaremos detenidamente este aspecto, al discutir las teorías dialógica y antidialógica de la acción.

CAPÍTULO III

La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad.

Dialogicidad y diálogo.

El diálogo empieza en la búsqueda del contenido programático.

Las relaciones hombres-mundo, los "temas generadores" y el contenido programático de la educación.

La investigación de los temas generadores y su metodología.

La significación concienciadora de la investigación de los temas generadores.

Los momentos de la investigación.

Al iniciar este capítulo sobre la dialogicidad de la educación, con el cual estaremos continuando el análisis hecho en el anterior, a propósito de la educación problematizadora, nos parece indispensable intentar algunas consideraciones en torno de la esencia del diálogo. Profundizaremos las afirmaciones que hicimos con respecto al mismo tema en *La educación como práctica de la libertad.*[1]

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión[2] y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.[3]

[1] Siglo xxi Editores, México, 3ª ed., 1972.

[2] Palabra { *a)* acción / *b)* reflexión } praxis

Sacrificio { *a)* de la acción: Palabrería, verbalismo / *b)* de la reflexión: activismo }

[3] Algunas de las reflexiones aquí desarrolladas nos fueron sugeridas en conversaciones con el profesor Ernani María Fiori.

La palabra inautentica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Si, por lo contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Éste, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es *"pronunciar"* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado,* a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes,* exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento.*

Los hombres no se hacen en el silencio,[4] sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

[4] No nos referimos, obviamente, al silencio de las meditaciones profundas en que los hombres, en una forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para "admirarlo" en su globalidad, continuando en él. De ahí que estas formas de recogimiento sólo sean verdaderas cuando los hombres se encuentran en ellas empapados de "realidad" y no cuando, significando un desprecio al mundo, constituyan formas de evasión, en una especie de "esquizofrenia histórica".

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.

Ésta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la *pronunciación* del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.

Si diciendo la palabra con que al *pronunciar* el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.

Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la *pronunciación* del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad.

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que *pronuncian* el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda.[5] Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de

[5] Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por lo tanto sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización.

¿Qué lleva a los revolucionarios a unirse a los oprimidos sino la condición deshumanizada en que éstos se encuentran? No es debido al deterioro que ha sufrido la palabra amor en el mundo capitalista que la revolución dejará de ser amorosa, ni que los revolucionarios silencien su carácter biófilo. Guevara, aunque hubiera subrayado el "riesgo de parecer ridículo", no temió afirmarlo: "Déjeme decirle —declaró, dirigiéndose a Carlos Quijano—, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad".

Ernesto Guevara, *Obra Revolucionaria*, Ediciones ERA, 1967, México, pp. 637-638.

amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico.

Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así no es amor.

Por esta misma razón, no pueden los dominados, los oprimidos, en su nombre, acomodarse a la violencia que se les imponga, sino luchar para que desaparezcan las condiciones objetivas en que se encuentran aplastados.

Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía.

Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo.

No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros "yo"?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son "esa gente" o son "nativos inferiores"?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.

No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres.

La fe en los hombres es un dato *a priori* del diálogo. Por ello, existe aun antes de que éste se instaure. El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Ésta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir.

Sin esta fe en los hombres, el diálogo es una farsa o, en la mejor de las hipótesis, se transforma en manipulación paternalista.

Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta misma razón, no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción "bancaria" de la educación.

Si la fe en los hombres es un *a priori* del diálogo, la confianza se instaura en él. La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Si falta la confianza significa que fallaron las condiciones discutidas anteriormente. Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en los hombres no pueden generar confianza. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.

Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira.

Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del "orden injusto", no puede

ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia.

Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero.

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso.

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Éste es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme.

Se opone al pensar ingenuo, que ve el "tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado" [6] de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado.

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter, "la meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndome al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio. El universo no se me revela —señala Furter— en el espacio imponiéndome

[6] Trozo de una carta de un amigo del autor.

una presencia maciza a la cual sólo puedo adaptarme, sino que se me revela como campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción".[7]

Para el pensar ingenuo la meta es apegarse a ese espacio garantizado, ajustándose a él y al negar así la temporalidad se niega a sí mismo.

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

Para el "educador bancario", en su antidialogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa.

Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada.[8]

[7] Pierre Furter, *Educação e vida*, Editôra Vozes, Petrópolis, Río, 1966, pp. 26-27.

[8] En una larga conversación con Malraux, declaró Mao: "Usted sabe qué es lo que proclamo desde hace tiempo;

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de "buen hombre", se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos. "El humanismo —dice Furter— consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto." [9]

Simplemente, no podemos llegar a los obreros, urbanos o campesinos (estos últimos de modo general inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual se sienten más parte que transformadores) para entregarles "conocimientos", como lo hacía una concepción bancaria, o imponerles un modelo de "buen hombre" en un programa cuyo contenido hemos organizado nosotros mismos.

No serían pocos los ejemplos que podríamos citar de programas de naturaleza política, o simplemente docente, que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Falta verificada porque no tomaron en cuenta, en ningún instante, a los hombres en situación a quienes dirigían su programa, a no ser como meras incidencias de su acción.

Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí.

Quien actúa sobre los hombres para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores.

Lamentablemente, sin embargo, en este "engaño" de la verticalidad de la programación, "engaño" de la concepción bancaria, caen muchas veces los revolucionarios, en su empeño por obtener la adhesión del pueblo hacia la acción revolucionaria.

Se acercan a las masas campesinas o urbanas con proyectos que pueden responder a su visión del mundo, mas no necesariamente a la del pueblo.[10]

Se olvidan de que su objetivo fundamental es luchar con el pueblo por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo. Este verbo no debe tener cabida en su lenguaje sino en el del

debemos enseñar a las masas con precisión lo que hemos recibido de ellas con confusión." André Malraux, *Antimémoires*, Gallimard, París, 1967, p. 531.

En esta afirmación de Mao subyace toda una teoría dialógica sobre la constitución del contenido programático de la educación, el cual no puede ser elaborado a partir de las finalidades del educador, de lo que le parezca ser mejor para sus educandos.

[9] Pierre Furter, *op. cit.*, p. 165.

[10] "A fin de unirse a las masas deben conocer sus necesidades y deseos. En el trabajo con las masas es preciso partir de las necesidades de éstas, y no de nuestros propios deseos, por buenos que fueren. Ocurre en ocasiones que las masas necesitan objetivamente alguna reforma, pero la conciencia subjetiva de esa necesidad no ha madurado aún en ellas y no se muestran dispuestas ni decididas a llevarla a la práctica. En ese caso tenemos que esperar con paciencia e introducir la reforma sólo cuando, gracias a nuestro trabajo, haya madurado la necesidad en la mayoría de las masas y éstas se encuentren dispuestas y decididas a llevarla a la práctica, porque de lo contrario quedaremos aislados... En ese sentido tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer, y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas." Mao Tse Tung, *El frente unido en el trabajo cultural*, en *Obras escogidas*, Buenos Aires, Platina, 1959, t. II, pp. 424-5.

dominador. Al revolucionario le cabe liberar y liberarse con el pueblo y no conquistarlo.

En su actuación política, las élites dominantes son eficientes en el uso de la concepción "bancaria" (en la cual la conquista es uno de los instrumentos) porque, en la medida en que desarrollan una acción que estimula la pasividad, coincide con el estado de "inmersión" de la conciencia oprimida.

Aprovechando esta inmersión de la conciencia oprimida, las élites la van transformando en aquella "vasija" de que hablábamos y depositando en ella aquellos marbetes que la hacen aún más temerosa de la libertad.

Un trabajo verdaderamente liberador es incompatible con esta práctica. A través de él, lo que se ha de hacer es proponer a los oprimidos los marbetes de los opresores, como problema, propiciando así su expulsión del "interior" de los oprimidos.

En última instancia, el empeño de los humanistas no puede ser el de la lucha de sus marbetes con los marbetes de los opresores, teniendo como intermediarios a los oprimidos, como si éstos fuesen el escenario de esta lucha, como si fuesen alojadores de los marbetes de unos y otros. El empeño de los humanistas, por el contrario, debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia de que por el hecho mismo de estar siendo alojadores de los opresores, como seres duales, no están *pudiendo ser.*

Dicha práctica implica, por lo tanto, el que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje "salvador", en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la *conciencia* que de esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están.

Es por esto por lo que no podemos, a menos que sea

ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea éste educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. Sin ésta el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizá con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin.[11]

Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria.

En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción.[12]

Nunca disertar solamente sobre ella ni jamás donar contenidos que poco o nada tengan que ver con sus anhelos, sus dudas, sus esperanzas, sus temores. Contenidos que, a veces, aumentan estos temores. Temores que pertenecen a la conciencia oprimida.

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta

[11] En el capítulo siguiente analizaremos detenidamente este punto.

[12] En este sentido, es bien contradictorio tanto que los hombres verdaderamente humanistas utilicen la práctica "bancaria", como el que los hombres de derecha lleguen a empeñarse en un esfuerzo de educación problematizadora. Estos son siempre más coherentes, jamás aceptan una pedagogía de la problematización.

situación, so pena de que se transformen en "bancarias" o en una prédica en el desierto.

Por esto mismo, muchas veces, educadores y políticos hablan sin ser entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta de los hombres a quienes hablan. Y su habla es un discurso más, alienado y alienante.

El lenguaje del educador o del político (y cada vez nos convencemos más de que este último ha de tornarse también educador en el sentido más amplio de la palabra), tanto cuanto el lenguaje del pueblo, no existen sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos. De este modo, a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente.

De ahí, también, que el contenido programático para la acción, que surge de ambos, no puede ser de exclusiva elección de aquéllos, sino de ellos y del pueblo.

En la realidad de la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación.

El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el *universo temático*[13] del pueblo o el conjunto de sus temas generadores.

Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que ésta sea igualmente dialógica. De ahí que, concienciadora

[13] Con igual connotación utilizamos la expresión "temática significativa".

también, proporcione, al mismo tiempo, la aprehensión de los "temas generadores" y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos.

Ésta es la razón por la cual (en forma coherente con la finalidad liberadora de la educación dialógica) no se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación, cuyo sujeto sería el investigador. Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores.

Antes de preguntarnos lo que es un tema generador, cuya respuesta nos aclarará lo que es el "universo mínimo temático", nos parece indispensable desarrollar algunas reflexiones.

En verdad, el concepto de "tema generador" no es una creación arbitraria o una hipótesis de trabajo que deba ser comprobada. Si el "tema generador" fuera una hipótesis que debiera ser comprobada, la investigación, en primer lugar, no sería en torno de él sino de su existencia.

En este caso, antes de buscar aprehenderlo en su riqueza, en su significado, en su pluralidad, en su devenir, en su constitución histórica, tendríamos que comprobar inicialmente su objetividad. Y sólo así podríamos intentar su captación.

Aun cuando esta posición —de duda crítica— sea legítima, nos parece que la comprobación del "tema generador", como una concreción, es algo a lo que llegamos a través no sólo de la propia experiencia existencial sino también de una reflexión crítica sobre las relaciones hombres-mundo y hombres-hombres, implícitas en las primeras.

Detengámonos en este punto, y aunque pueda parecer un lugar común, nunca será demasiado el referirnos nuevamente a los hombres como los únicos

seres, entre los inconclusos, capaces de tener, no sólo su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia, factor que los distingue del animal, incapaz de separarse de sus actividades.

En esta distinción, aparentemente superficial, vamos a encontrar las líneas que demarcan el campo del uno y del otro, desde el punto de vista de las actividades de ambos en el espacio en que se encuentran.

Al no poder separarse de su actividad, sobre la cual no puede ejercer un acto reflexivo, el animal no consigue impregnar la transformación que realiza en el mundo de un significado que vaya más allá de sí mismo.

En la medida en que su actividad es una adherencia de él, los resultados de la transformación operada a través de ella no lo sobrepasan. No se separan de él, en tanto cuanto su actividad. De ahí que ella carezca de finalidades que sean propuestas por él. Por un lado, el animal no se separa de su actividad que a él se encuentra adherida; y por otro, el punto de decisión de ésta se halla fuera de él: en la especie a que pertenece. Por el hecho de que su actividad sea él y él sea su actividad y dado que no puede separarse de ella en cuanto su punto de decisión se encuentra en su especie y no en él, el animal se constituye fundamentalmente como un "ser cerrado en sí mismo".

Al no tener este punto de decisión en sí; al no poder objetivarse, ni objetivar su actividad; al carecer de finalidades que proponerse y proponer; al vivir "inmerso" en el "mundo" al que no consigue dar sentido; al no tener un mañana ni un hoy, por vivir en un presente aplastante, el animal es ahistórico. Su vida ahistórica se da, no en el mundo, entendido en un sentido riguroso, dado que el mundo no se constituye en un "no-yo" para él que sea capaz de constituirlo como "yo".

El mundo humano, que es histórico, se hace, para

el "ser cerrado en sí mismo" mero soporte. Su contorno no le es problemático, sino estimulante. Su vida no es un correr riesgos, en tanto que no sabe que los corre. Éstos, dado que no son desafíos percibidos reflexivamente sino meramente "notados" por las señales que los apuntan, no exigen respuestas que impliquen acciones de decisión. Por esto mismo, el animal no puede comprometerse. Su condición de ahistórico no le permite asumir la vida. Y, dado que no la asume, no puede construirla. Si no la construye, tampoco puede transformar su contorno. No puede, tampoco, saberse destruido en vida, puesto que no consigue prolongar el soporte donde ella se da: en un mundo significativo y simbólico, el mundo comprensivo de la cultura y de la historia. Ésta es la razón por la cual el animal no animaliza su contorno para animalizarse, ni tampoco se desanimaliza. En el bosque, como en el zoológico, continúa como un "ser cerrado en sí mismo", tan animal aquí como allá.

Los hombres, por el contrario, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica.

Si la vida del animal se da en un soporte atemporal, plano, igual, la existencia de los hombres se da en un mundo que ellos recrean y transforman incesantemente. Si en la vida del animal, el *aquí* no es más que un "habitat" con el que entra en contacto, en la existencia de los hombres el *aquí* no es solamente un espacio físico, sino también un espacio histórico.

Rigurosamente, para el animal no hay un aquí,

un ahora, un allí, un mañana, un ayer, dado que, careciendo de conciencia de sí, su vivir es una determinación total. Al animal no le es posible sobrepasar los límites impuestos por el *aquí*, por el *ahora*, por el *allí*.

Los hombres, por el contrario, dado que son conciencia de sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad.

Al separarse del mundo que objetivan, al separar su actividad de sí mismos, al tener el punto de decisión de su actividad en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, los hombres sobrepasan las "situaciones límites" que no deben ser tomadas como si fueran barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera.[14]

En el momento mismo en que los hombres las aprehendan como frenos, en que ellas se configuren como obstáculos para su liberación, se transforman en "percibidos destacados" en su "visión de fondo". Se revelan así como lo que realmente son: dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada. Dimensiones desafiantes de los hombres que inciden sobre ellas a través de las acciones que Vieira Pinto llama "actos límites", aquellos que se dirigen a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva.

Ésta es la razón por la cual no son las "situaciones límites", en sí mismas, generadoras de un clima

[14] El profesor Álvaro Vieira Pinto analiza, con bastante lucidez, el problema de las situaciones límites cuyo concepto aprovecha, vaciándolo de la dimensión pesimista que se encuentra originalmente en Jaspers. Para Vieira Pinto, las "situaciones límite" no son "el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades"; no son "la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)". Álvaro Vieira Pinto, *Consciência e realidade nacional*, Iseb, Río, 1960, vol. II, p. 284.

de desesperanza, sino la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las "situaciones límites".

Dicha superación, que no existe fuera de las relaciones hombres-mundo, solamente puede verificarse a través de la acción de los hombres sobre la realidad concreta en que se dan las "situaciones límites".

Superadas éstas, con la transformación de la realidad, surgirán situaciones nuevas que provoquen otros "actos límites" de los hombres.

De este modo, lo propio de los hombres es estar, como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual históricamente se dan las "situaciones límites". Y este enfrentamiento con la realidad para la superación de los obstáculos sólo puede ser hecho históricamente, como históricamente se objetivan las "situaciones límites".

En el "mundo" del animal, que no es rigurosamente mundo sino *soporte* en el que está, no existen las "situaciones límites" dado el carácter ahistórico del segundo que se extiende al primero.

No siendo el animal un "ser para sí", le falta el poder de ejercer "actos límites" que implican una postura de decisión frente al mundo, del cual el ser se "separa" y, objetivándolo, lo transforma con su acción. Preso orgánicamente en su *soporte*, el animal no se distingue de él.

De este modo, en lugar de "situaciones límites" que son históricas, es el soporte mismo, macizamente, que lo limita. Lo propio del animal es, por lo tanto, no estar en relación con su soporte —si lo estuviese, el soporte sería mundo— pero adaptado a él. De ahí

que, como un "ser cerrado en sí mismo", al "producir un nido, una colmena, un hueco donde vivir, no está creando realmente productos que sean el resultado de 'actos límites', respuestas transformadoras: su actividad productora está sometida a la satisfacción de una necesidad física puramente estimulante y no desafiante. De ahí, que sus productos, sin duda alguna, pertenezcan directamente a sus cuerpos físicos, en tanto que el hombre es libre frente a su producto".[15]

Solamente en la medida en que los productos que resultan de la actividad del ser "no pertenezcan a sus cuerpos físicos", aunque reciban su sello, darán origen a la dimensión significativa del contexto que así se hace mundo.

De ahí en adelante, este ser, que en esta forma actúa y que, necesariamente, es un ser consciente de sí, un "ser para sí", no podría ser, si no *estuviese siendo* en el mundo con el cual está, como tampoco existiría este mundo si este ser no existiese.

La diferencia entre los dos, entre el animal, de cuya actividad, por no constituir "actos límites", no resulta una producción más allá de sí, y los hombres que, a través de su acción sobre el mundo, crean el dominio de la cultura y de la historia, radica en que sólo éstos son seres de la praxis. Solamente éstos son praxis. Praxis que, siendo reflexión y acción verdaderamente transformadoras de la realidad, es fuente de conocimiento y creación. En efecto, en cuanto la actividad animal, realizada sin praxis, no implica una creación, la transformación ejercida por los hombres sí la implica.

Y es como seres transformadores y creadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las

[15] Karl Marx, *Manuscritos de 1884. Economía, política y filosofía*, Editorial Arandu, Buenos Aires, 1968.

instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones.[16]

A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales.

Porque al contrario del animal, los hombres pueden tridimensionalizar el tiempo (pasado-presente-futuro) que, con todo, no son departamentos estancos. Su historia, en función de sus mismas creaciones, va desarrollándose en constante devenir, en el cual se concretan sus unidades epocales. Éstas, como el ayer, el hoy y el mañana, no son secciones cerradas e intercomunicables en el tiempo, que quedan petrificadas y en las cuales los hombres se encuentran enclaustrados. Si así fuere, desaparecería una condición fundamental de la historia, su continuidad. Las unidades epocales, por el contrario, están relacionadas las unas con las otras,[17] en la dinámica de la continuidad histórica.

Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época.

Éstos no solamente implican los otros que son sus contrarios, a veces antagónicos, sino que indican también tareas que deben ser realizadas y cumplidas. De este modo, no hay manera de captar los temas históricos aislados, sueltos, desconectados, cosificados, detenidos, sino en relación dialéctica con los otros, sus opuestos.

[16] A propósito de este aspecto, véase Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1967.

[17] En torno a las épocas históricas, véase Hans Freyer, *Teoría de la época actual*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

Así como no existe otro lugar para encontrarlos que no sean las relaciones hombres-mundo. El conjunto de los temas en interacción constituye el "universo temático" de la época.

Frente a este "universo de temas" que dialécticamente se contradicen, los hombres toman sus posiciones, también contradictorias, realizando tareas unos en favor del mantenimiento de las estructuras, otros en favor del cambio.

En la medida en que se profundiza el antagonismo entre los temas que son la expresión de la realidad, existe una tendencia hacia la mitificación de la temática y de la realidad misma que, de un modo general, instaura un clima de "irracionalidad" y de sectarismo.

Dicho clima amenaza agotar los temas de su significado más profundo al quitarles la connotación dinámica que los caracteriza.

En el momento en que en una sociedad, en una época tal, la propia irracionalidad mitificadora pasa a constituir uno de los temas fundamentales, tendrá como su opuesto contendor la visión crítica y la dinámica de la realidad que, empeñándose en favor de su descubrimiento, desenmascara su mitificación y busca la plena realización de la tarea humana: la transformación constante de la realidad para la liberación de los hombres.

Los temas[18] se encuentran, en última instancia, por un lado envueltos y, por otro, envolviendo las "situaciones límites", en cuanto las *tareas* que ellos implican al cumplirse constituyen los "actos límites" a los cuales nos hemos referido.

En cuanto los temas no son percibidos como tales, envueltos y envolviendo las "situaciones límites", las tareas referidas a ellos, que son las respuestas de los hombres a través de su acción histórica, no se dan en términos auténticos o críticos.

[18] Estos temas se llaman generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas.

En este caso, los temas se encuentran encubiertos por las "situaciones límites" que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las "situaciones límites" ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el *inédito viable*.

En síntesis, las "situaciones límites" implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan.

En el momento en que éstos las perciben ya no más como una "frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser", se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el *inédito viable* como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción.

La tendencia, entonces, de los primeros, es vislumbrar el *inédito viable,* todavía como *inédito viable,* una "situación límite" amenazadora que, por esto mismo, necesita no concretarse. De ahí que actúen en el sentido de mantener la "situación límite" que les es favorable.[19]

De este modo, se impone a la acción liberadora, que es histórica, sobre un contexto también histórico, la exigencia de que esté en relación de correspondencia, no sólo con los temas generadores, sino con la percepción que de ellos estén teniendo los hom-

[19] El proceso de humanización o de liberación desafía en forma dialécticamente antagónica a los oprimidos y a los opresores. Así, en tanto es, para los primeros, su inédito viable que necesitan concretar, se constituye, para los segundos, en "situación límite" que es necesario evitar.

bres. Esta exigencia necesariamente implica una segunda: la investigación de la temática significativa.

Los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular.

Temas de carácter universal, contenidos en la unidad epocal más amplia que abarca toda una gama de unidades y subunidades, continentales, regionales, nacionales, etc., diversificados entre sí. Como tema fundamental de esta unidad más amplia, que podremos llamar nuestra época, se encuentra, a nuestro parecer, el de la liberación que indica a su contrario, el tema de la dominación, como objetivo que debe ser alcanzado. Es este tema angustiante el que va dando a nuestra época el carácter antropológico a que hicimos referencia anteriormente.

A fin de alcanzar la meta de la liberación, la que no se consigue sin la desaparición de la opresión deshumanizante, es imprescindible la superación de las "situaciones límites" en que los hombres se encuentran cosificados. En círculos menos amplios nos encontramos con temas y "situaciones límites" características de sociedades de un mismo continente o de continente distinto que tienen en esos temas y en esas situaciones límites similitudes históricas.

La "situación límite" del subdesarrollo al cual está ligado el problema de la dependencia, como tantos otros, es una connotación característica del "Tercer Mundo" y tiene, como tarea, la superación de la "situación límite", que es una totalidad, mediante la creación de otra totalidad: la del desarrollo.

Si miramos ahora una sociedad determinada en su unidad epocal, percibiremos que, además de una temática universal, continental o de un mundo específico de semejanzas históricas, ella vive sus propios temas, sus "situaciones límites".

En un círculo más restringido, observaremos diversificaciones temáticas dentro de una misma sociedad,

en las áreas y subáreas en que se divide y todas, sin embargo, en relación con el todo en que participan. Son áreas y subáreas que constituyen subunidades epocales. En una misma unidad nacional, encontramos la contradicción de la "contemporaneidad de lo no coetáneo".

En las subunidades referidas, los temas de carácter nacional pueden ser o no ser captados en su verdadero significado, o simplemente pueden ser *sentidos*. A veces, ni siquiera son sentidos.

Lo imposible, sin embargo, es la inexistencia de temas en estas subunidades epocales. El hecho de que los individuos de un área no capten un "tema generador" sólo aparentemente oculto o el hecho de captarlo en forma distorsionada puede significar ya la existencia de una "situación límite" de opresión, en que los hombres se encuentran más inmersos que emersos.

De un modo general, la conciencia dominada, no sólo popular, que no captó todavía la "situación límite" en su globalidad, queda en la aprehensión de sus manifestaciones periféricas a las cuales presta la fuerza inhibidora que cabe, sin embargo, a la "situación límite".[20]

Éste es un hecho de importancia indiscutible para el investigador de la temática o del "tema generador".

[20] Esta forma de proceder se observa, frecuentemente, entre hombres de clase media, aunque en forma diferente de aquella que se manifiesta en los campesinos.

Su miedo a la libertad los lleva a asumir mecanismos de defensa y, a través de racionalizaciones, esconden lo fundamental, recalcan lo accidental y niegan la realidad concreta. Enfrente de un problema cuyo análisis remite a la visualización de la "situación límite" cuya crítica les incomoda, su tendencia es quedar en la periferia de los problemas, rechazando toda tentativa de adentramiento en el núcleo mismo de la cuestión.

Llegan inclusive a irritarse cuando se les llama la atención hácia algo fundamental que explica lo accidental o lo secundario, a lo cual le están dando un significado primordial.

La cuestión fundamental en este caso radica en que, faltando a los hombres una comprensión crítica de la totalidad en que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Esto es, les sería indispensable tener antes la visión totalizada del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada.

Éste es un esfuerzo que cabe realizar en la metodología de la investigación que proponemos, como en la educación problematizadora que defendemos. El esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes.

De esta manera, las dimensiones significativas que, a su vez, están constituidas de partes en interacción, al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. De este modo, el análisis crítico de una dimensión significativo-existencial posibilita a los individuos una nueva postura, también crítica, frente a las "situaciones límites". La captación y la comprensión de la realidad se rehacen, ganando un nivel que hasta entonces no tenían. Los hombres tienden a percibir que su comprensión y que la "razón" de la realidad no están fuera de ella, como, a su vez, no se encuentra dicotomizada de ellos, como si fuese un mundo aparte, misterioso y extraño, que los aplastase.

En este sentido, la investigación del "tema generador", que se encuentra contenido en el "universo temático" mínimo (los temas generadores en interacción), se realiza por medio de una metodología concienciadora. Más allá de posibilitarnos su aprehensión, inserta o comienza a insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo.

Empero, en la medida en que en la captación del todo que se ofrece a la comprensión de los hombres, éste se les presenta como algo espeso que los envuelve y que no llegan a vislumbrar, se hace indispensable que su búsqueda se realice a través de la abstracción. No significa esto la reducción de lo concreto a lo abstracto, lo que equivaldría a negar su dialecticidad, sino tenerlos como opuestos que se dialectizan en el acto de pensar.

En el análisis de una situación existencial concreta, "codificada",[21] se verifica exactamente este movimiento del pensar.

La descodificación de la situación existencial provoca esta postura normal, que implica un partir abstractamente hasta llegar a lo concreto, que implica una ida de las partes al todo y una vuelta de éste a las partes, que implica un reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y del objeto como la situación en que está el sujeto.[22]

Este movimiento de ida y vuelta, de lo abstracto a lo concreto, que se da en el análisis de una situación codificada, si se hace bien la descodificación, conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, ahora ya no más realidad espesa y poco vislumbrada.

Realmente, frente a una situación existencial codificada (situación diseñada o fotografiada que remite, por abstracción, a lo concreto de la realidad existencial), la tendencia de los individuos es realizar una especie de "escisión" en la situación que se les pre-

[21] La codificación de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción. La descodificación es el análisis crítico de la situación codificada.

[22] El sujeto se reconoce en la representación de la situación existencial "codificada", al mismo tiempo en que reconoce en ésta, objeto de su reflexión, su contorno condicionante en y con que está, con otros sujetos.

senta. Esta "escisión" en la práctica de la descodificación corresponde a la etapa que llamamos de "descripción de la situación". La escisión de la situación figurada posibilita el descubrir la interacción entre las partes del todo escindido.

Este todo, que es la situación figurada (codificada) y que antes había sido aprehendida difusamente, pasa a ganar significado en la medida en que sufre la "escisión" y en que el pensar vuelve hacia él, a partir de las dimensiones resultantes de la escisión. Sin embargo, como la codificación es la representación de una situación existencial, la tendencia de los individuos es dar el paso de la representación de la situación (codificación) a la misma situación concreta en la que y con la que se encuentran.

Teóricamente, es lícito esperar que los individuos pasen a comportarse de la misma forma frente a su realidad objetiva, de lo que resulta que ella deja de ser un callejón sin salida para ser lo que en verdad es: un desafío frente al cual los hombres tienen que responder.

En todas las etapas de la descodificación estarán los hombres exteriorizando su visión del mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista de la "situación límite" o la percepción estática o dinámica de la realidad y, en la expresión de esta forma fatalista de pensar el mundo, de pensarlo dinámica o estáticamente, en la manera como realizan su enfrentamiento con el mundo, se encuentran envueltos sus "temas generadores".

Aun cuando un grupo de individuos no llegue a expresar concretamente una temática generadora, o lo que puede parecer inexistencia de temas, sugiere, por el contrario, la existencia de un tema dramático: el tema del silencio. Sugiere una estructura constitutiva del mutismo ante la fuerza aplastante de las "situaciones límites" frente a las cuales lo obvio es la adaptación.

Es importante subrayar de nuevo que el "tema generador" no se encuentra en los hombres aislados de la realidad ni tampoco en la realidad separada de los hombres y, mucho menos, en una "tierra de nadie". Sólo puede estar comprendido en las relaciones hombres-mundo.

Investigar el "tema generador" es investigar, repitamos, el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis.

La metodología que defendemos exige, por esto mismo, que en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serían su objeto.

Cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropian.

Podrá decirse que este tener en los hombres los sujetos de la búsqueda de su temática significativa sacrifica la objetividad de la investigación. Que los hallazgos ya no serán "puros" porque habrán sufrido una interferencia intrusa. En el caso, en última instancia, de aquellos que son o deben ser los mayores interesados en su propia educación.

Esto revela una conciencia ingenua de la investigación temática, para la cual los temas existirían en su pureza objetiva y original fuera de los hombres, como si fuesen cosas.

Los temas, en verdad, existen en los hombres, en sus relaciones con el mundo, referidos a hechos concretos. Un mismo hecho objetivo puede provocar, en una subunidad epocal, un conjunto de "temas generadores", y en otra no provocar los mismos necesariamente. Existe, pues, una relación entre el hecho objetivo, como un dato, la percepción que de él tengan los hombres y los "temas generadores".

Es a través de los hombres que se expresa la temática significativa, y al expresarse en determinado momento puede ya no ser, exactamente, lo que era antes, desde el momento en que haya cambiado su percepción de los datos objetivos a los cuales se hayan referido los temas.

Desde el punto de vista del investigador, importa, en el análisis que haga en el proceso de la investigación, detectar el punto de partida de los hombres en su modo de visualizar la objetividad, verificando si durante el proceso se observa o no alguna transformación en su modo de percibir la realidad.

La realidad objetiva continúa siendo la misma. Si la percepción de ella varió en el flujo de la investigación, esto no significa perjudicar en nada su validez. La temática significativa aparece, de cualquier modo, con su conjunto de dudas, de anhelos, de esperanzas.

Es preciso que nos convenzamos de que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitos en la temática significativa, son aspiraciones, finalidades y motivos humanos. Por esto, no están ahí, en un cierto espacio, como cosas petrificadas, sino que *están siendo*. Son tan históricos como los hombres. Insistimos, no pueden ser captados fuera de ellos.

Captarlos y entenderlos es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referida a ellos. Pero, precisamente porque no es posible entenderlos fuera de los hombres, es necesario que éstos también los entiendan. La investigación temática se hace, así, un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y de autoconciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador.

Es por esto por lo que, para nosotros, el riesgo de la investigación no radica en que los supuestos investigados se descubran investigadores y, de este modo, "corrompan" los resultados del análisis. El riesgo

radica exactamente en lo contrario. En dislocar el centro de la investigación, desde la temática significativa, que es el objeto de análisis, a los hombres considerados objetos de la investigación. Esta investigación en base a la cual se pretende elaborar el programa educativo, en cuya práctica educador-educando y educandos-educadores conjugan su acción cognoscente sobre el mismo objeto cognoscible, tiene que basarse, igualmente, en la reciprocidad de la acción. En este caso, de la misma acción de investigar.

La investigación temática, que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico. Siendo un proceso de búsqueda de conocimiento, y por lo tanto de creación, exige de sus sujetos que vayan descubriendo, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpenetración de los problemas.

Es por esto por lo que la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones "focalistas" de la realidad, se fije en la comprensión de la *totalidad*.

Es así como, en el proceso de búsqueda de la temática significativa, ya debe estar presente la preocupación por la problematización de los propios temas. Por sus vinculaciones con otros. Por su envoltura histórico-cultural.

Tal como no es posible —factor que destacamos al iniciar este capítulo— elaborar un programa para ser donado al pueblo, tampoco lo es elaborar la ruta de investigación del universo temático en base a puntos preestablecidos por los investigadores que se juzgan a sí mismos los sujetos exclusivos de la investigación.

Tanto como la educación, la investigación que a ella sirve tiene que ser una operación simpática,

en el sentido etimológico de la palabra. Esto es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir común de una realidad que no puede ser vista, mecanicistamente, separada, simplistamente bien "comportada", sino en la complejidad de su permanente devenir.

Investigadores profesionales y pueblo, en esta operación simpática que es la investigación del tema generador, son ambos sujetos de este proceso.

El investigador de la temática significativa que, en nombre de la objetividad científica, transforma lo orgánico en inorgánico, lo que *está siendo* en lo que *es*, lo vivo en muerto, teme al cambio. Teme a la transformación. Ve en ésta, a la que no niega pero sí rechaza, no un anuncio de vida, sino un anuncio de muerte, de deterioro. Quiere conocer el cambio, no para estimularlo o profundizarlo, sino para frenarlo.

Sin embargo, al temer al cambio, al intentar aprisionar la vida, al reducirla a esquemas rígidos, al hacer del pueblo objeto de su acción investigadora, al ver en el cambio el anuncio de la muerte, mata la vida y no puede esconder su marca necrófila.

La investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un hombre solo, ni en el vacío, sino en los hombres y entre los hombres, referidos a la realidad.

No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación.

Siendo los hombres seres en "situación", se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia *situacionalidad*, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica, por esto mismo, algo más que estar en *situacionalidad*, que es su posición fundamental. Los hombres *son* porque *están* en situación.

Y serán tanto más cuanto no sólo piensen críticamente su *estar*, sino que críticamente actúen sobre él.

Esta reflexión sobre la situacionalidad equivale a pensar la propia condición de existir. Un pensar crítico, a través del cual los hombres se descubren en "situación". Sólo en la medida en que ésta deja de parecerles una realidad espesa que los envuelve, algo más o menos nublado en el que y bajo el cual se hallan, un callejón sin salida que los angustia, y lo captan como la situación objetivo-problemática en que se encuentran, significa que existe el compromiso. De la *inmersión* en que se hallaban *emergen* capacitándose para *insertarse* en la realidad que se va descubriendo.

De este modo, la *inserción* es un estado mayor que la *emersión* y resulta de la concienciación de la situación. Es la propia conciencia histórica.

De ahí que sea la concienciación la profundización de la toma de conciencia, característica de toda emersión.

Es en este sentido que toda investigación temática de carácter concienciador se hace pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar.

Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando.

Educación e investigación temática, en la concep-

ción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo proceso.

Mientras en la práctica "bancaria" de la educación, antidialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es "depositado", se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus "temas generadores". Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose.

La tarea del educador dialógico es, trabajando en equipo interdisciplinario este universo temático recogido en la investigación, devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió.

Si en la etapa de alfabetización, la educación problematizadora o educación de la comunicación busca e investiga la "palabra generadora",[23] en la posalfabetización busca e investiga el "tema generador".

En una visión liberadora y no "bancaria" de la educación, su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas. De ahí la exigencia de la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad.

De ahí también el imperativo de que la metodología de la investigación sea también concienciadora.

¿Qué haremos, por ejemplo, si tenemos la responsabilidad de coordinar un plan de educación de adultos en un área campesina, que revela, incluso,

[23] Véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad.*

un alto porcentaje de analfabetismo? El plan incluiría la alfabetización y la posalfabetización. Estaríamos, por lo tanto, obligados a realizar tanto la investigación de las palabras "generadoras" como la de los "temas generadores" en base a los cuales tendríamos el programa para ambas etapas del desarrollo del plan.

Concentrémonos, con todo, en la investigación de los "temas generadores" o de la temática significativa.[24]

Delimitada el área en que se va a trabajar, conocida ésta a través de fuentes secundarias, empiezan los investigadores la primera etapa de la investigación.

Ésta, como todo comienzo, en cualquier actividad en el dominio de lo humano, puede presentar dificultades y riesgos. Riesgos y dificultades normales, hasta cierto punto, aunque no siempre existentes, en la primera aproximación a los individuos del área.

Es que, en este encuentro, los investigadores necesitan obtener que un número significativo de personas acepte sostener una conversación informal con ellos y en la cual les hablarán sobre los objetivos de su presencia en el área. En la cual explicarán el porqué, el cómo y el para qué de la investigación que pretenden realizar y que no pueden hacer si no se establece una relación de simpatía y confianza mutuas.

En el caso de que aceptaran la reunión y en ésta adhirieran no sólo a la investigación sino al proceso que le sigue,[25] deben los investigadores estimular a los presentes para que, de entre ellos, aparezcan quie-

[24] A propósito de la investigación y del tratamiento de las "palabras generadoras", véase *La educación como práctica de la libertad.*

[25] "Dado que la investigación temática —dice la socióloga María Edy Ferreira— es un trabajo de preparación, sólo se justifica en cuanto devuelva al pueblo lo que a él le pertenece: en cuanto sea, no el acto de conocerlo, sino el de conocer con él la realidad que lo desafía."

nes quieran participar directamente del proceso de la investigación como sus auxiliares. De este modo. ésta se inicia con un diálogo sin rodeos, entre todos.

Una serie de informaciones sobre la vida en el área, necesarias para su comprensión, tendrá sus recolectores en estos voluntarios. Sin embargo, mucho más importante que la recolección de estos datos es su presencia activa en la investigación.

Conjuntamente con el trabajo del equipo local, los investigadores inician sus visitas al área, siempre auténticamente, nunca forzosamente, como observadores simpáticos. Por esto mismo, con *actitudes comprensivas* frente a lo que observan.

Si bien es normal que los investigadores lleguen al área de investigación moviéndose dentro de un marco conceptual y valorativo que estará presente en su percepción del observado, esto no debe significar, sin embargo, que deban transformar la investigación temática en un medio para imponer este marco.

La única dimensión que se supone deban tener los investigadores en este marco en el cual se mueven y el cual se espera que se haga común con aquel de los hombres cuya temática se busca investigar, es la de la percepción crítica de su realidad, que implica un método correcto de aproximación de lo concreto para descubrirlo. Y esto no se impone.

Es en este sentido que, desde sus comienzos, la investigación temática se va conformando como un quehacer educativo. Como acción cultural.

En sus visitas, los investigadores van fijando su "mirada" crítica en el área en estudio, como si ella fuese para ellos una especie de "codificación" al vivo, enorme y *sui generis* que los desafía. Por esto mismo; visualizando el área como una totalidad, intentarán, visita tras visita, realizar la "escisión" de ésta, en el análisis de las dimensiones parciales que los van impresionando.

En este esfuerzo de "escisión", con el que más adelante volverán a adentrarse en la totalidad, van ampliando su comprensión de ella, en la interacción de sus partes.

En la etapa de esta descodificación, igualmente *sui generis,* los investigadores ora inciden su visión crítica, observadora, directamente sobre ciertos momentos de la existencia del área, ora lo hacen a través de diálogos informales con sus habitantes.

En la medida en que realizan la descodificación de esta codificación viva, sea por la observación de los hechos, sea a través de la conversación informal con los habitantes del área, irán registrando incluso aquellas cosas que, aparentemente, son poco importantes. El modo de conversar de los hombres; su forma de ser. Su comportamiento en el culto religioso, en el trabajo. Irán registrando las expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis, que no es lo mismo que su pronunciación defectuosa, sino la forma de construir su pensamiento.[26]

Esta descodificación de lo vivo implica, necesariamente, el que los investigadores, a su vez, sorprendan el área en momentos distintos. Es necesario que lo visiten en horas de trabajo en el campo; que asistan a reuniones de alguna asociación popular, observando el comportamiento de sus participantes, el lenguaje usado, las relaciones entre directorio y socios; el papel que desempeñan las mujeres, los jóvenes. Es indispensable que la visiten en horas de descanso, que presencien a sus habitantes en actividades deportivas; que conversen con las personas en sus casas, registrando manifestaciones en torno a las relaciones marido-mujer, padres-hijos; en fin, que ninguna ac-

[26] En este sentido Guimarães Rosa es un ejemplo genial de cómo puede un escritor captar fielmente, no la pronunciación, ni su alteración prosódica, sino la sintaxis del pueblo de Minas Gerais, la estructura de su pensamiento.

tividad, en esta etapa, se pierda en esta primera comprensión del área.

A propósito de cada una de estas visitas de observasión comprensiva, los investigadores deben redactar un pequeño informe, cuyo contenido sea discutido por el equipo reunido en seminario, y en el cual se vayan evaluando los hallazgos, tanto de los investigadores profesionales como de los auxiliares de la investigación y representantes del pueblo, en estas primeras observaciones que ellos realizaron. De ahí que este seminario de evaluación deba realizarse en el área de trabajo, para que puedan éstos participar de él.

Se observa que los puntos fijados por los diversos investigadores, que sólo son conocidos por todos en las reuniones de seminario evaluativo, coinciden, de modo general, con excepción de uno que otro aspecto que impresionó más singularmente a uno u otro investigador.

Dichas reuniones de evaluación constituyen un segundo momento de la "descodificación" al vivo que los investigadores realizan de la realidad que se les presenta como aquella codificación *sui generis*.

En efecto, en la medida en que, uno a uno, van todos exponiendo cómo percibieron este o aquel momento que más les impresionó en el ensayo descodificador, cada exposición particular, desafiándolos a todos, como descodificadores de la misma realidad, va re-presentándoles la realidad recién presentada a su conciencia, intencionada a ella. En este momento "re-admiran" su admiración anterior en el relato de la "admiración" de los demás.

De este modo, la escisión que cada uno hace de la realidad, en el proceso particular de su descodificación, lo remite dialógicamente al todo "escindido" que se retotaliza y se ofrece a los investigadores para un nuevo análisis, al que seguirá un nuevo seminario evaluativo y crítico del que participarán, como miembros del equipo, los representantes populares.

Cuanto más escindan el todo y lo retotalicen en la re-admiración que hacen de su admiración, más se van aproximando a los núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos del área.

Podríamos pensar que en esta primera etapa de la investigación, al apropiarse de los núcleos centrales de aquellas contradicciones a través de su observación, los investigadores estarían capacitados para organizar el contenido programático de la acción educativa.

En verdad, si el contenido de esta acción refleja las contradicciones del área, estará indiscutiblemente constituido por su temática significativa.

No tememos, inclusive, afirmar que el margen de probabilidad de éxito para la acción que se desarrollará a partir de estos datos sería mucho mayor que el de una acción cuyos contenidos resultaran de programaciones verticales.

Ésta no debe ser una tentación por la cual los investigadores se dejen seducir.

Lo básico, a partir de la percepción inicial de este núcleo de contradicciones, entre los cuales estará incluida la principal de la sociedad como una unidad epocal mayor, es estudiar a qué nivel de percepción de ellas se encuentran los individuos del área.

En el fondo, estas contradicciones se encuentran constituyendo "situaciones límites", envolviendo temas y apuntando tareas.

Si los individuos se encuentran *adheridos* a estas "situaciones límites", imposibilitados de "separarse" de ellas, el tema a ellas referido será necesariamente el de *fatalismo* y la tarea a él asociada es la de no tener *tarea* alguna.

Es por esto por lo que, aunque las "situaciones límites" sean realidades objetivas y estén provocando necesidades en los individuos, se impone investigar con ellos la conciencia que de ellas tengan.

Una "situación límite", como realidad concreta, puede provocar en individuos de áreas diferentes, y hasta de subáreas de una misma área, temas y tareas opuestas, que exigen, por lo tanto, una diversificación programática para su descubrimiento.

De ahí que la preocupación básica de los investigadores debe centrarse en el conocimiento de lo que Goldman[27] llama "conciencia real" (efectiva) y "conciencia máxima posible".

La conciencia real (o efectiva), al constituirse en los "obstáculos y desvíos" que la realidad empírica impone a la instauración de la "conciencia máxima posible" —"máximo de conciencia adecuada a la realidad"—, implica la imposibilidad de la percepción, más allá de las "situaciones límites", de lo que denominamos como el "inédito viable".

Es porque, para nosotros, el "inédito viable" (el cual no puede ser aprehendido al nivel de la "conciencia real o efectivo") se concreta en la acción que se lleva a efecto, y cuya viabilidad no era percibida. Existe, así, una relación entre el "inédito viable" y la conciencia real, entre la acción que se lleva a cabo y la "conciencia máxima posible".

La "conciencia posible" (Goldman) parece poder ser identificada con lo que Nicolai[28] llama "soluciones practicables no percibidas" (nuestro "inédito viable") en oposición a las "soluciones practicables percibidas" y a las "soluciones efectivamente realizables" que corresponden a la "conciencia real" (o efectiva) de Goldman.

Ésta es la razón por la cual el hecho de que los investigadores, en la primera etapa de la investigación, hayan llegado a la aprehensión más o menos aproximada del conjunto de contradicciones, no los

[27] Lucien Goldman, *Las ciencias humanas y la filosofía*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1967, pp. 107 *ss.*

[28] André Nicolai, *Comportement économique et structures sociales*, París, PUF, 1960.

autoriza a pensar en la estructuración del contenido programático de la acción educativa. Hasta entonces, esta visión es todavía la de ellos y no la de los individuos frente a su realidad.

La segunda fase de la investigación comienza precisamente cuando los investigadores, con los datos que recogieron, llegan a la aprehensión de aquel conjunto de contradicciones.

A partir de este momento, siempre en equipo, se escogerán algunas de estas contradicciones, con las que se elaborarán las codificaciones que servirán para la investigación temática.

En la medida en que las codificaciones (pintadas o fotografiadas y, en ciertos casos, preferentemente fotografiadas)[29] son el objeto que se ofrece al análisis crítico de los sujetos descodificadores y del cual dependen, su preparación debe obedecer a ciertos principios que no son solamente los que guían la confección de simples ayudas visuales.

Una primera condición que debe cumplirse se refiere a que, necesariamente, deben representar situaciones conocidas por los individuos cuya temática se busca detectar, lo que las hace reconocibles para ellos, posibilitando, de este modo, su reconocimiento en ellas.

No sería posible, ni en el proceso de investigación, ni en las primeras fases de lo que a ella sigue, el de la devolución de la temática significativa como contenido programático, proponer representaciones de realidades extrañas a los individuos.

Es que este procedimiento, aunque dialéctico, puesto que los individuos, al analizar una realidad extraña, la comparan con la suya, descubriendo las limitaciones de ésta, no puede proceder a otro, exigible

[29] Las codificaciones también pueden ser orales. Consisten, en este caso, en la presentación en pocas palabras, que realizan los investigadores sobre un problema existencial, al que sigue su descodificación.

por el estado de *inmersión* de los individuos: aquel en que, analizando su propia realidad, perciben su percepción anterior, de lo que resulta una nueva percepción de la realidad, percibida en forma distorsionada.

Igualmente fundamental para su preparación es la condición de que las codificaciones no tengan su núcleo temático ni demasiado explícito, ni demasiado enigmático. En el primer caso, corren el riesgo de transformarse en codificaciones propagandistas, frente a las cuales los individuos no tienen otra descodificación que hacer, sino la que se encuentra implícita en ellas, en forma dirigida. En el segundo caso, se corre el riesgo de convertirse en juego de adivinanzas o en un "rompecabezas".

En la medida en que representan situaciones existenciales, las codificaciones deben ser simples en su complejidad y ofrecer posibilidades múltiples de análisis en su descodificación, lo que evita el dirigismo masificador de la codificación propagandista. Las codificaciones no son marbetes, son objetos cognoscibles, desafíos sobre los que debe incidir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores.[30]

Al ofrecer posibilidades múltiples de análisis en el proceso de su descodificación, las codificaciones, en la organización de sus elementos constitutivos, deben ser una especie de "abanico temático". De esta forma, en la medida en que los sujetos descodificadores incidan su reflexión crítica sobre ellas, irá "abriéndose" en dirección de otros temas.

Dicha apertura, que no existirá en caso de que su contenido temático esté demasiado explícito o demasiado enigmático, es indispensable para la percepción de las relaciones dialécticas que existen entre lo que representan y sus contrarios.

[30] Las codificaciones, por un lado, son la mediación entre el "contexto concreto o real" en que se dan los hechos y el "contexto teórico" en que son analizadas; por otro, son objeto cognoscible sobre el cual los educadores-educandos, como sujetos cognoscentes, inciden su reflexión crítica.

A fin de atender, igualmente, a esta exigencia fundamental, es indispensable que la codificación, reflejando una situación existencial, constituya objetivamente una totalidad. De ahí que sus elementos deban encontrarse en interacción, en la composición de la totalidad.

En el proceso de la descodificación los individuos, exteriorizando su temática, explicitan su "conciencia real" de la objetividad.

En la medida en que, al hacerlo, van percibiendo cómo actuaban al vivir la situación analizada, llegan a lo que antes denominábamos percepción de la percepción anterior.

Al tener la percepción de la percepción anterior, perciben en forma diferente la realidad y, ampliando el horizonte de su percibir, van sorprendiendo más fácilmente, en su "visión de fondo", las relaciones dialécticas entre una y otra dimensión de la realidad. Dimensiones referidas al núcleo de la codificación sobre las que incide la operación descodificadora.

Dado que la descodificación es, en el fondo, un acto cognoscente, realizado por los sujetos descodificadores, y como este acto recae sobre la representación de una situación concreta, abarca igualmente el acto anterior con el cual los mismos individuos habían aprehendido la misma realidad que ahora se representa en la codificación.

Promoviendo la percepción de la percepción anterior y el conocimiento del conocimiento anterior, la descodificación promueve, de este modo, el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento.

La nueva percepción y el nuevo conocimiento cuya formación ya comienza en esta etapa de la investigación, se prolongan, sistemáticamente, en el desarrollo del plan educativo, transformando el "inédito

viable" en "acción que se realiza" con la consiguiente superación de la "conciencia real" por la "conciencia máxima posible".

Por todo esto se impone una exigencia más en la preparación de las codificaciones, cual es el que representen contradicciones en lo posible "inclusivas" de otras, como advierte José Luis Fiori.[31] Que sean codificaciones con un máximo de "inclusividad" de otras que constituyen el sistema de contradicciones del área en estudio. Es por esto mismo por lo que, una vez preparada una de estas codificaciones "inclusivas" capaz de "abrirse" en un "abanico temático" en el proceso de su descodificación, se preparan las demás "incluidas" en ella como sus dimensiones dialectizadas. La descodificación de las primeras tendrá una iluminación explicativamente dialéctica en la descodificación de la segunda.

En este sentido, un chileno, Gabriel Bode,[32] que hace más de dos años que trabaja con el método en la etapa de posalfabetización, contribuyó con un aporte de gran importancia.

En su experiencia, observó que los campesinos solamente se interesaban por la discusión cuando la codificación se refería, directamente, a dimensiones concretas de sus necesidades sentidas. Cualquier desvío en la codificación, así como cualquier intento del educador por orientar el diálogo, en la descodificación, hacia otros rumbos que no fuesen los de sus necesidades sentidas provocaban su silencio y la indiferencia de aquéllos.

Por otro lado, observaba que, aunque la codificación se centrase en las necesidades sentidas (una codificación no "inclusiva" en el sentido que señala José Luis Fiori) los campesinos no conseguían, en el proceso de su análisis, organizar ordenadamente la discusión, "perdiéndose" la mayoría de las veces, sin alcanzar la síntesis. Así, tampoco percibían o percibían en raras ocasiones las relaciones existentes entre sus necesidades sentidas y las razones objetivas más próximas o menos próximas de las mismas.

[31] Trabajo inédito.

[32] Funcionario especializado del Instituto de Desarrollo Agropecuario, INDAP, Santiago, Chile.

Les faltaba, diríamos nosotros, la percepción del "inédito viable", más allá de las "situaciones límites", generadoras de sus necesidades.

No les era posible sobrepasar su experiencia existencial focalista, ganando la conciencia de la totalidad.

De este modo, resolvió experimentar la proyección simultánea de situaciones, y la forma en que desarrolló su experimento es lo que constituye el aporte indiscutiblemente importante que hiciera.

Inicialmente proyecta la codificación (muy simple en la constitución de sus elementos) de una situación existencial. A esta codificación la llama "esencial", aquella que representa el núcleo básico y que, abriéndose en "abanico temático categórico", se extenderá a las otras, que él designa como "codificaciones auxiliares".

Una vez descodificada la "esencial", manteniéndola proyectada como soporte referencial para las conciencias a ella intencionadas, va sucesivamente proyectando a su lado las codificaciones "auxiliares".

Con éstas, que están en relación directa con la codificación "esencial", consigue mantener vivo el interés de los individuos, que en lugar de "perderse" en los debates llegan a la síntesis de los mismos.

En el fondo, el gran hallazgo de Gabriel Bode radica en que él consiguió proporcionar a la cognoscibilidad de los individuos, a través de la dialecticidad planteada entre la codificación "esencial" y las "auxiliares", el sentido de la *totalidad*. Los individuos, *inmersos* en la realidad, con sólo la *sensibilidad* de sus necesidades, *emergen* de ella y, así, adquieren la *razón* de las necesidades.

De este modo, podrán superar el nivel de la "conciencia real" mucho más rápidamente, logrando así el de la "conciencia posible".

Si es éste el objetivo de la educación problematizadora que defendemos, la investigación temática, siendo un momento de ella, no puede escapar de este objetivo.

Una vez preparadas las codificaciones y estudiados por el equipo interdisciplinario todos los posibles ángulos temáticos contenidos en ellas, los investigadores inician la tercera etapa de la investigación.

En ésta, vuelven al área para empezar los diálogos descodificadores, en los "círculos de investigación temática".[33]

En la medida en que hacen operables estos círculos[34] con la descodificación del material elaborado en la etapa anterior, van siendo grabadas las discusiones que serán analizadas posteriormente por el equipo interdisciplinario. En las reuniones de análisis de este material debieran estar presentes los auxiliares de la investigación, representantes del pueblo y algunos participantes de los "círculos de investigación". Su aporte, al margen de ser un derecho que a ellos cabe, es indispensable en el análisis de los especialistas.

Es así como, tanto sujetos como especialistas, en el tratamiento de estos datos, serán rectificadores y ratificadores de la interpretación de los hallazgos que en la investigación se hagan.

[33] José Luis Fiori, en su publicación *Dialéctica y libertad: dos dimensiones de la investigación temática,* ICIRA, 1969, rectificó con esta designación, refiriéndose al momento en que se procesa la acción investigadora de la temática significativa, a la que antes dábamos el nombre menos propio de "círculo de cultura", que podía llevar a confusiones con aquel en que se realiza la etapa que sigue a la investigación.

[34] En cada "círculo de investigación" debe haber un máximo de veinte personas, existiendo tantos círculos cuanto sea la suma de sus participantes, constituyendo ésta el 10% de la población total del área o subárea en estudio.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación, que desde su inicio se basa en la relación simpática a que nos referimos, tiene además esta dimensión fundamental para su seguridad: la presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo hasta su fase final; la del análisis de la temática encontrada, que se prolonga en la organización del contenido programático de la acción educativa, como acción cultural liberadora.

A estas reuniones de descodificación en los "círculos de investigación temática", además del investigador como coordinador auxiliar de la descodificación, asistirán dos especialistas, un psicólogo y un sociólogo, cuya tarea será la de registrar las reacciones más significativas o aparentemente poco significativas de los sujetos descodificadores.

En el proceso de la descodificación, cabe al investigador auxiliar de ésta, no sólo escuchar a los individuos, sino desafiarlos cada vez más, problematizando, por un lado, la situación existencial codificada y, por otro, las propias respuestas que van dando aquéllos a lo largo del diálogo.

De este modo, los participantes del "círculo de investigación temática" van extroyectando, por la fuerza catártica de la metodología, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes.

En una de las investigaciones realizadas en Santiago (desgraciadamente no concluida), al discutir un grupo de individuos, residentes en un conventillo, una escena en que aparecían un hombre embriagado que caminaba por la calle y, en una esquina, tres jóvenes que conversaban, los participantes del círculo de investigación afirmaban que "ahí el borracho apenas es productivo y útil a la nación: el borracho que viene de vuelta a casa, después del trabajo, donde gana poco, preocupado por la familia, cuyas

necesidades no puede atender". "Es el único trabajador." "Él es un trabajador decente como nosotros, que también somos borrachos."

El interés del investigador, el psiquiatra Patricio López, a cuyo trabajo hiciéramos referencia en nuestro ensayo anterior,[35] era estudiar aspectos del alcoholismo. Sin embargo, probablemente, no habría conseguido estas respuestas si se hubiese dirigido a aquellos individuos con un cuestionario elaborado por él mismo. Tal vez al preguntárselo directamente negaran, incluso, que bebían de vez en cuando. Frente a la codificación de una situación existencial, reconocible por ellos y en la cual se reconocían, en relación dialógica entre sí y con el investigador, dijeron lo que realmente sentían.

Hay dos aspectos importantes en las declaraciones de estos hombres. Por un lado, la relación expresa entre ganar poco, sentirse explotados con un "salario que nunca alcanza" y su borrachera. Se embriagan como una especie de evasión de la realidad, como una tentativa por superar la frustración de su "no-actuar". Una solución, en el fondo, autodestructiva, necrófila. Por otro lado, la necesidad de valorar al que bebe. Era el "único útil a la nación, porque trabajaba, en tanto los otros lo que hacían era hablar mal de la vida ajena". Además, la valoración del que bebe, su identificación con él, como trabajadores que también beben. Trabajadores decentes.

Imaginemos ahora el fracaso de un educador del tipo que Niebuhr llama "moralista", que fuera a predicar a esos hombres contra el alcoholismo, presentándoles como ejemplo de virtud lo que, para ellos, no es manifestación alguna de virtud.

El único camino a seguir, en este caso como en otros, es la concienciación de la situación, intentándola desde la etapa de la investigación temática.

[35] Paulo Freire, *op. cit.*

Concienciación que no se detiene estoicamente en el reconocimiento puro, de carácter subjetivo, de la situación, sino que, por el contrario, prepara a los hombres, en el plano de la acción, para la lucha contra los obstáculos a su humanización.

En otra experiencia, de la que participamos, esta vez con campesinos, observamos que, durante toda la discusión sobre una situación de trabajo en el campo, la tónica del debate era siempre la reivindicación salarial y la necesidad de unirse, de crear su sindicato para esta reivindicación y no para otra.

Se discutieron tres situaciones en este encuentro y la tónica fue siempre la misma: reivindicación salarial y sindicato para satisfacer esta reivindicación.

Imaginemos ahora un educador que organizase *su* programa "educativo" para estos hombres y, en lugar de proponer la discusión de esta temática, les propusiera la lectura de textos que, ciertamente, denominaría "saludables" y en los cuales se habla, angelicalmente, de que "el ala es del ave".

Y esto es lo que se hace, en términos preponderantes, en la acción educativa, como en política, porque no se tiene en cuenta que la dialogicidad de la educación comienza con la investigación temática.

Su última etapa se inicia cuando los investigadores, una vez terminadas las descodificaciones en los círculos, dan comienzo al estudio sistemático e interdisciplinario de sus hallazgos.

En un primer momento, escuchando grabación por grabación, todas las que fueran hechas de las descodificaciones realizadas, y estudiando las notas tomadas por el psicólogo y por el sociólogo, observadores del proceso descodificador, van arrojando los temas explícitos o implícitos en afirmaciones hechas en los "círculos de investigación".

Dichos temas deben ser clasificados en un cuadro general de ciencias, sin que esto signifique, no obstante, que aparezcan, en una futura elaboración del

programa, como formando parte de departamentos estancos. Sólo significa que existe una visión más específica, más central, de un tema, conforme a su situación en un dominio cualquiera de las especializaciones.

El tema del desarrollo, por ejemplo, aunque situado en el campo de la economía, no le es exclusivo. Recibiría así el enfoque sociológico, el antropológico, así como el enfoque de la psicología social, interesadas en la cuestión del cambio cultural, en el cambio de actitudes, en los valores, que interesan, igualmente, a una filosofía del desarrollo.

Recibiría el enfoque de las ciencias políticas interesadas en las decisiones que envuelven el problema, el enfoque de la educación, etcétera.

De este modo, los temas que fueran captados dentro de una totalidad, jamás serán tratados esquemáticamente. Sería una lástima si, después de investigada la riqueza de su interpretación con otros aspectos de la realidad, al ser "tratados" perdieran esta riqueza, vaciando su fuerza en la estrechez de los "especialismos".

Una vez realizada la delimitación temática, cabrá a cada especialista, dentro de su campo, presentar al equipo interdisciplinario el proyecto de "reducción" de su tema. En el proceso de "reducción" de éste, el especialista busca sus núcleos fundamentales que, constituyéndose en unidades de aprendizaje y estableciendo una secuencia entre sí, dan la visión general del tema "reducido". En la discusión de cada proyecto específico se van anotando las sugerencias de varios especialistas. Éstas, ora se incorporan a la "reducción" en elaboración, ora constarán de pequeños ensayos a ser escritos sobre el tema "reducido", ora sobre una cosa u otra. Estos pequeños ensayos, a los que se adjuntan sugerencias bibliográficas, son valiosas ayudas para la formación de los educadores-educandos que trabajarán en los "círculos de cultura".

En este esfuerzo de "reducción de la temática sig-

nificativa", el equipo reconocerá la necesidad de introducir algunos temas fundamentales, aunque éstos no fueran sugeridos por el pueblo, durante la investigación. La introducción de estos temas, cuya necesidad ha sido comprobada, corresponde, inclusive, a la dialogicidad de la educación de que tanto hemos hablado. Si la programación educativa es dialógica, esto significa el derecho que también tienen los educadores-educandos de participar en ella, incluyendo temas no sugeridos. A éstos, por su función, los llamamos "temas bisagra".

Como tales, ora facilitan la comprensión entre dos temas en el conjunto de la unidad programática, ocupando un posible vacío entre ambos, ora encierran en sí las relaciones a ser percibidas entre el contenido general de la programación y la visión del mundo que esté teniendo el pueblo. De ahí que uno de estos temas pueda encontrarse en el "rostro" de las unidades temáticas.

El "concepto antropológico de cultura" es uno de estos "temas bisagra" que liga la concepción general del mundo que el pueblo esté teniendo al resto del programa. Aclara, por medio de su comprensión, el papel de los hombres en el mundo y con el mundo, como seres de la transformación y no de la adaptación.[36]

Realizada la "reducción" [37] de la temática investi-

[36] A propósito de la importancia del concepto antropológico de la cultura, véase P. Freire, *La educación como práctica de la libertad.*

[37] Si encaramos el programa en su extensión, observamos que éste es una totalidad cuya autonomía se encuentra en las interrelaciones de sus unidades, que son también, en sí, *totalidades,* al mismo tiempo que son *parcialidades* de la totalidad mayor.

Los temas, siendo en sí totalidades también, son parcialidades que, en interacción, constituyen las unidades temáticas de la totalidad programática. En la "reducción temática", que es la operación de "escisión" de los temas en cuanto totalidades, se buscan sus núcleos fundamentales, que son sus parciali-

gada, la etapa que sigue, según ya vimos, es la de su "codificación". La de escoger el mejor canal de comunicación para este o aquel tema "reducido" y su representación. Una "codificación" puede ser simple o compuesta. En el primer caso, pueden usarse el canal visual, pictórico o gráfico, el táctil o el canal auditivo. En el segundo, multiplicidad de canales.[38]

La elección del canal visual, pictórico o gráfico, depende no sólo de la materia a codificar, sino también de los individuos a quienes se dirige y de si éstos tienen o no experiencia de lectura.

Una vez elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada se confecciona el material didáctico. Fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos de lectura, etc.

En la confección de este material el equipo puede elegir algunos temas, o aspectos de algunos de ellos, y, cuándo y dónde sea posible, usando grabadoras, proponerlos a especialistas como temas para una entrevista a ser realizada con uno de los miembros del equipo.

Admitamos, entre otros, el tema del desarrollo. El

dades. De este modo, "reducir" un tema es escindirlo en sus partes para, retornando a él como totalidad, conocerlo mejor.

En la "codificación" se procura retotalizar el tema escindido en la representación de situaciones existenciales. En la "descodificación", los individuos, escindiendo la codificación como totalidad, aprehenden el tema o los temas en ella referidos. Dicho proceso de "descodificación", que en su dialecticidad no acaba en la escisión, que realizan en la codificación como totalidad temática, se completa en la retotalización de la totalidad escindida, a la que no solamente comprenden más claramente, sino que van también percibiendo las relaciones con otras situaciones codificadas, todas ellas representaciones de situaciones existenciales.

[38]
Codificación
- *a)* simple — canal visual — fotográfico
- *a)* simple — canal visual — pictórico
- *a)* simple — canal visual — gráfico
- *a)* simple — canal táctil
- *a)* simple — canal auditivo
- *b)* comp. — simultaneidad de canales

equipo eligiría dos o más especialistas (economistas), inclusive podrían ser de escuelas diferentes, y les hablaría de su trabajo invitándolos a dar su contribución en términos de una entrevista en lenguaje accesible sobre tales puntos. Si los especialistas aceptan, se hace la entrevista de 15 a 20 minutos. Se puede, incluso, sacar una fotografía del especialista cuando habla. En el momento en que se propusiera al pueblo el contenido de su entrevista, se diría antes quién es él. Lo que hizo. Lo que hace. Lo que ha escrito, mientras se proyecta su fotografía en diapositivas. Si es un profesor universitario, al declararse su condición de tal se podría discutir con el pueblo lo que le parecen las universidades de su país. Cómo las ve. Lo que espera de ellas.

El grupo sabría que, después de escuchar la entrevista, sería discutido su contenido, con lo que pasaría a funcionar como una codificación auditiva.

Una vez realizado el debate, el equipo haría posteriormente un relato al especialista en torno a la reacción del pueblo frente a su palabra. De esta manera, se estaría vinculando intelectuales, muchas veces de buena voluntad pero las más de las veces alienados de la realidad popular, a esta realidad, y se estaría también proporcionando al pueblo la posibilidad de conocer y criticar el pensamiento del intelectual.

Algunos de estos temas o algunos de sus núcleos pueden ser presentados a través de pequeñas dramatizaciones que no contengan ninguna respuesta. El tema en sí, nada más.

La dramatización funcionaría como codificación, como situación problematizadora, a la que seguiría la discusión de su contenido.

Otro recurso didáctico, dentro de una visión problematizadora y no "bancaria" de la educación, sería la lectura y discusión de artículos de revistas, diarios, capítulos de libros, empezando por trozos simples. Como en las entrevistas grabadas, antes de empezar la

lectura del artículo o del libro se hablaría también de su autor. En seguida, se realizaría el debate en torno al contenido de la lectura.

Nos parece indispensable, en la línea del empleo de estos recursos, un análisis del contenido de los editoriales de prensa a propósito de un mismo acontecimiento. ¿Por qué razón los diarios se manifiestan en forma tan diferente sobre un mismo hecho? Que el pueblo, entonces, desarrolle su espíritu crítico para que, al leer los diarios o al oír el noticiario de las emisoras de radio, lo haga no ya pasivamente, como objeto de los "comunicados" que le prescriben, sino como una conciencia que necesita liberarse.

Una vez preparado el material, a lo que se añadirían lecturas previas sobre toda esta temática, el equipo de educadores estará preparado para devolvérsela al pueblo, sistematizada y ampliada. Temática que, saliendo del pueblo, vuelve ahora a él, como problemas que debe descifrar, y no como contenidos que deban serle depositados.

El primer trabajo de los educadores de base será la presentación del programa general de la labor que se iniciará. Programa con el cual el pueblo se identificará, y frente al que no se sentirá como un extraño, puesto que en él se inició.

Fundamentados en la dialogicidad de la educación, los educadores explicarán la presencia en el programa de los "temas bisagra" y de su significado.

¿Cómo hacer, sin embargo, en caso de que no se pueda disponer de los recursos para esta investigación temática previa en los términos analizados?

Con un mínimo de conocimiento de la realidad pueden los educadores escoger algunos temas básicos que funcionarían como "codificaciones de investigación". Empezarían así el plan con temas introductorios al mismo tiempo en que iniciarían la investigación temática para el desdoblamiento del programa, a partir de estos temas.

Uno de ellos, que nos parece, como ya dijimos, un tema central e indispensable, es el del concepto antropológico de cultura. Sean campesinos u obreros, en programa de alfabetización o de posalfabetización, el inicio de sus discusiones en busca de un mayor conocimiento, en el sentido instrumental de la palabra, es el debate de este concepto.

En la medida en que discuten el mundo de la cultura, van aclarando su conciencia de la realidad, en el cual están implícitos varios temas. Van refiriéndose a otros aspectos de la realidad, que empieza a ser descubierta en una visión crecientemente crítica. Aspectos que implican también otros tantos temas.

Con la experiencia que hoy tenemos, podemos afirmar que si es bien discutido el concepto de cultura, en todas o en la mayor parte de sus dimensiones, nos puede proporcionar varios aspectos de un programa educativo. Pero, más allá de la captación casi indirecta de una temática, en la hipótesis a que ahora nos referimos, los educadores pueden, después de algunos días de relaciones horizontales con los participantes de los "círculos de cultura", preguntar directamente: "¿Qué otros temas o asuntos podríamos discutir además de éste?" En la medida en que fueran respondiendo, y luego de anotar la respuesta, los educadores lo van proponiendo al grupo también como un problema.

Supongamos que uno de los miembros del grupo dice: "Me gustaría discutir sobre el nacionalismo". "Muy bien", diría el educador, después de registrar la sugerencia, y añadiría: "¿Qué significa nacionalismo? ¿Por qué puede interesarnos una discusión sobre el nacionalismo?"

Es probable que con la problematización de la sugerencia, del grupo surjan nuevos temas. Así, en la medida en que todos van manifestándose, el educador irá problematizando una a una las sugerencias que nacen del grupo.

Si, por ejemplo, en un área donde funcionan 30

"círculos de cultura" en la misma noche, todos los "coordinadores" (educadores) proceden así, el equipo central tendrá material temático rico para estudiar, dentro de los principios discutidos en la primera hipótesis de la investigación de la temática significativa.

Lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no "bancaria", es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros.

Porque esta visión de la educación parte de la convicción de que no puede ni siquiera presentar su programa, sino que debe buscarlo dialógicamente con el pueblo, y se inscribe, necesariamente, como una introducción a la Pedagogía del Oprimido, de cuya elaboración él debe participar.

CAPÍTULO IV

La antidialogicidad y la dialogicidad como matrices de teorías de acción cultural antagónicas: la primera sirve a la opresión; la segunda, a la liberación.

La teoría de la acción antidialógica y sus características:

—la conquista
—la división
—la manipulación
—la invasión cultural

La teoría de la acción dialógica y sus características:

—la colaboración
—la unión
—la organización
—la síntesis cultural

- CHARLES C., MERCEDES (1994). "III. Comunicación Educativa desde la teoría tradicional", "IV. Comunicación Educativa desde la Teoría Crítica" y "V. Un modelo pedagógico basado en el diálogo y la comunicación en el salón de clases". En: *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II (Comunicación Educativa y Cultural). Unidad 4. Comunicación y Modelos Educativos II. Comunicación en el Aula*. México: ILCE/Maestría en Tecnología Educativa. p. 33-44, 47-60 y 63-71.

III
COMUNICACION EDUCATIVA DESDE DE LA TEORIA TRADICIONAL

OBJETIVO:

El estudiante analizará la concepción de comunicación educativa que deriva de la teoría tradicional de la educación, tanto desde el punto de vista de los procesos de interacción que supone, como del uso de medios de comunicación con propósitos educativos.

INTRODUCCION:

En el primer capítulo revisamos las características generales de dos grandes paradigmas teóricos que buscan explicar la relación de la educación con la sociedad. Vimos cómo ambos paradigmas brindan explicaciones diversas ante un mismo problema, esto ocasiona una fuerte divergencia en el papel que asignan a la educación y, por tanto, a las relaciones e interacciones que se llevan a cabo en el salón de clases.

En el segundo capítulo examinamos los diferentes mecanismos a través de los cuales estas determinaciones llegan al salón de clases, sufriendo en el camino varios procesos de alteración-transformación, fruto de las negociaciones realizadas por diversos sujetos sociales.

En este capítulo y en el siguiente revisaremos algunos elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando como marco de análisis a la teoría de la comunicación, tanto desde el punto de vista de la teoría tradicional como desde la perspectiva planteada por la teoría crítica.

Pretendemos dar un panorama general de aquellos elementos que se interrelacionan en el salón de clases y tienen algún vínculo con la comunicación, por ello, afectan tanto a la interacción que se establece entre maestro y alumnos como a la relación pedagógica que suponen los procesos educativos. Por lo general, estos procesos de relación e interacción están vinculados con el llamado "éxito" o "fracaso" escolar.

Tomaremos como punto de partida el hecho de que en el salón de clases tienen lugar una serie de fenómenos que se entrelazan con la acción misma del proceso de enseñanza-aprendizaje; fenómenos que se definen, entre otras cosas, mediante acciones e interacciones comunicativas entre los protagonistas del proceso. El estudio de estas prácticas de comunicación e interacción ha sido abordado desde diversas perspectivas que toman características propias según la disciplina y el paradigma desde los cuales analice.[33]

[33] Charles, Mercedes, "El salón de clases...", *op. cit.*, p. 36.

A continuación, revisaremos algunos elementos que constituyen el proceso de comunicación, tomando como referencia uno de los paradigmas principales que hemos examinado con anterioridad: la teoría tradicional de la educación. Dentro de este paradigma examinaremos principalmente dos derivaciones de la comunicación educativa:

- La comunicación educativa como proceso de interacción entre maestro y alumnos.
- El uso de medios en la enseñanza: la tecnología educativa.

1. LA COMUNICACION DESDE LA TEORIA TRADICIONAL

La teoría tradicional ha tenido gran influencia en la comprensión de la comunicación educativa, ya que los modelos empleados con mayor frecuencia para el estudio de las prácticas comunicacionales en el ámbito educativo se derivan principalmente de este campo teórico. Estos modelos, que tuvieron gran auge en las décadas de los sesenta y de los setenta, y que han sido ampliamente cuestionados por los teóricos críticos de la comunicación, aún se utilizan para estudiar los procesos comunicacionales en el ámbito educativo.

Para estudiar el problema de la comunicación en el salón de clases, la teoría tradicional retoma los modelos de análisis utilizados para *comprender los efectos* de los medios de comunicación masiva y los adecúa a la situación educativa. Con frecuencia se utiliza un modelo comunicacional que incluye los elementos básicos del proceso y los traslada al ámbito de la educación formal.

Este modelo tiene como base un proceso de comunicación en el que el emisor (*maestro*) transmite un mensaje (*contenidos* de aprendizaje) con determinada intención (cumplimiento de *objetivos* educacionales desde una perspectiva funcional) a un grupo de receptores (*alumnos*) para lograr ciertos fines (*aprendizaje*) al interior de un contexto institucional (*escuela*).

Un esquema de lo anterior sería el siguiente:[34]

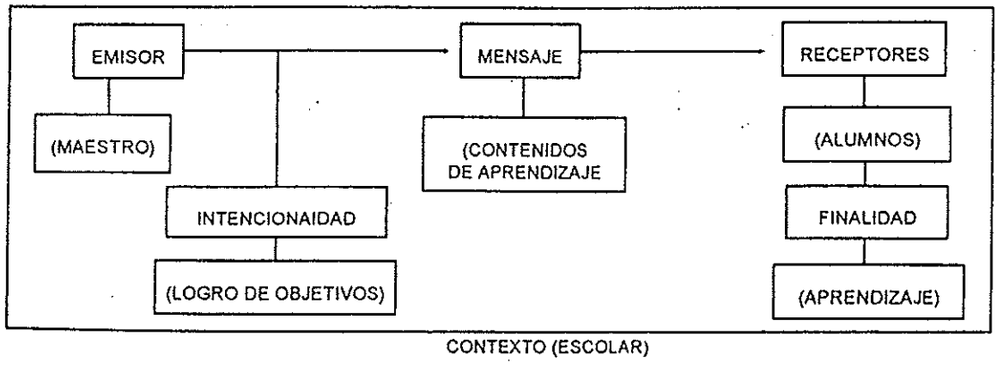


Figura 3. Modelo tradicional de comunicación.

[34] Este esquema corresponde a una adecuación del modelo realizado por Raymond Nixon en *Investigación sobre comunicación colectiva*, CIESPAL, Quito, 1963, p. 77. Responde a las preguntas: quién, dice qué, a quién, con qué intenciones, con qué efectos y bajo qué conciones, que originalmente fue planteado por Lasswell.

A continuación veremos las derivaciones de este esquema en la comunicación interpersonal y en el uso educativo de los medios tecnológicos.

La Comunicación Interpersonal

Como consecuencia de este modelo, el proceso de comunicación en el campo educativo es concebido como la *transferencia de información* del emisor-maestro a los receptores-alumnos para lograr que éstos *introyecten* determinados contenidos, considerados curricularmente valiosos para su formación al interior de un contexto escolar.

El modelo de comunicación descrito corresponde a la aplicación de una metodología tradicional que toma como base la *transmisión unidireccional* de contenidos. Este modelo es sostenido por la pedagogía *transmisora* que está basada en la emisión, por parte del maestro, de información sobre determinados contenidos educativos que el alumno requiere introyectar.

En esta perspectiva, **el maestro**, tiene un triple papel:

- Como *receptor* pasivo de las políticas educativas, del curriculum escolar, de los planes y programas de estudio y de los objetivos y metas planteadas.

- Como *ejecutor* de los planes curriculares, al llevarlos a la práctica cabalmente en el salón de clases.

- Como *emisor* de los contenidos educativos y favorecedor de determinados conocimientos y habilidades, valores y actitudes considerados socialmente valiosos.

El maestro constituye el elemento central del proceso educativo ya que, a través de su persona, es posible operacionalizar las políticas educativas establecidas, así como ejecutar el curriculum y el plan de estudios. Del maestro se espera que reciba, ejecute y emita en forma *eficaz* aquellos lineamientos considerados adecuados para el ciclo escolar donde ejerce la docencia.

Por otra parte, tenemos a **los alumnos**, a quienes se les otorga un papel primordialmente *pasivo* en el proceso educativo. De ellos se espera que asimilen los contenidos y logren introyectar los conocimientos y habilidades establecidas para el ciclo y año escolar donde están insertos. Asimismo, se prevé que adquieran actitudes y conductas determinadas, incluso un marco valoral que responda al sistema axiológico determinado en el proyecto educativo.

Para Mario Kaplún esto implica una pedagogía autoritaria que:

> (...)identifica la formación con información y traspaso de conocimientos, y a la educación con instrucción y conformación de comportamientos. (Esta pedagogía) optó por el modelo de comunicación transmisor. Por el clásico esquema emisor-receptor, en el cual este último es visto como pasivo receptáculo de informaciones previamente seleccionadas por unos emisores que ya saben lo que se debe aprender y qué valores y

pautas de conducta debe observar. Por una comunicación-monologo De locutores a oyentes Esto es opto por el educando silencioso.[36]

Este modelo, aunque no se presenta en forma pura en la realidad, corresponde a la educación tradicional, fundamentada, sobre todo, en la transmisión vertical de conocimientos. Este tipo de educación predomina en la sociedad, a pesar de las reformas pedagógicas realizadas en los diversos países; en él se privilegia a la información y corresponde a un modelo de comunicación *vertical,* en el cual los roles del emisor (maestro) y del receptor (alumno) están perfectamente ubicados.

Aunque se permite que el alumno hable, los roles establecidos están fijados con antelación, ya que el habla del alumno tiene un valor secundario en relación al habla del maestro. Las intervenciones de los alumnos se constituyen en simples respuestas a las interpelaciones del maestro, o bien, en interrogantes dirigidas al emisor.

Todos tenemos experiencia en este tipo de educación que, desde diversas perspectivas, presenta ventajas y desventajas, como veremos posteriormente.

Un esquema de lo anterior sería el siguiente:

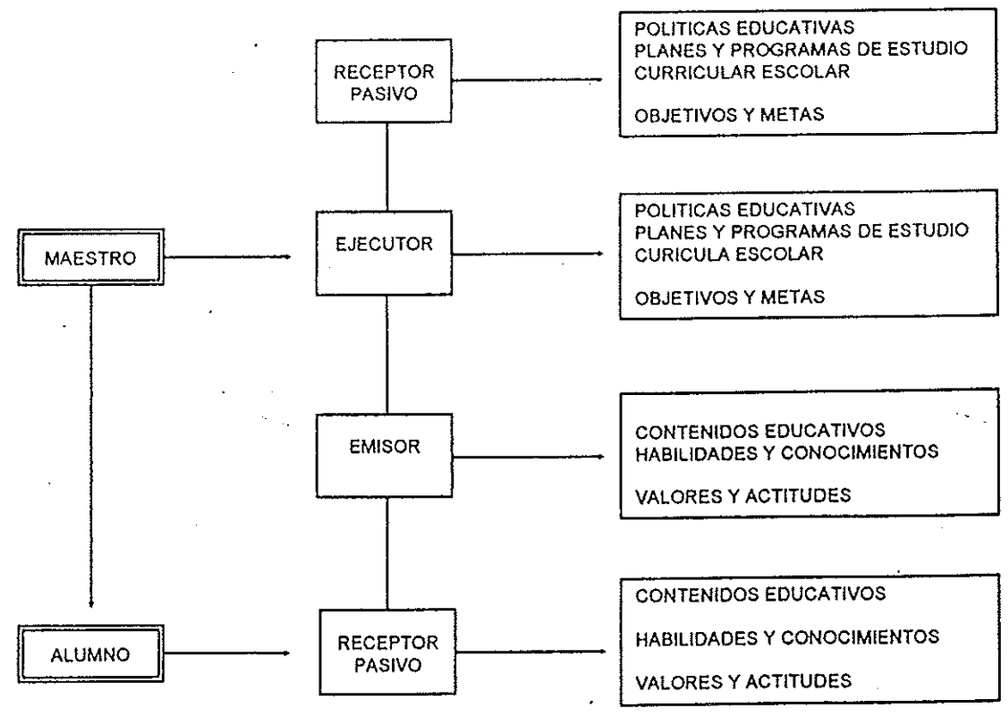


Figura 4. La comunicación educativa interpersonal, modelo tradicional.

[35] Kaplun, Mario, "Pautas para la evaluación de proyectos de educación a distancia", en *Hacia Nuevas Estrategias de Educación a Distancia*, X Encuentro Nacional a Distancia. Buenos Aires, 1986, p. 26.

Una de las preocupaciones fundamentales de la teoría tradicional se relaciona con los *efectos* del proceso de comunicación en el cumplimiento de los objetivos previstos. La mayoría de sus representantes destacan el estudio de mecanismos para entender el proceso desde el punto de vista de los efectos y poder establecer las medidas pertinentes para lograr una comunicación exitosa y eficaz entre emisor y receptor.

Desde esta perspectiva, para Wilbur Schrammm, las **condiciones de éxito en la comunicación** para lograr la respuesta deseada por parte de los receptores, son las siguientes:

1. El mensaje debe lograr la atención del destinatario escogido.

2. En el mensaje se deben emplear signos que hagan referencia a experiencias comunes de la fuente y del destinatario, para lograr transmitir el significado previsto.

3. El mensaje debe evocar necesidades de personalidad en el destinatario y, a la vez, sugerir algunas formas de satisfacer esas necesidades.

4. El mensaje debe sugerir una manera de satisfacer esas necesidades, de tal forma que ésta sea apropiada a la situación del grupo en la que se encuentra el destinatario cuando se le incita a dar la respuesta deseada.[36]

Desde este punto de vista, el maestro es competente cuando logra comunicar eficazmente a los alumnos los contenidos educativos y desarrolla en los educandos los conocimientos y habilidades previamente delimitados en los objetivos educacionales. De aquí, que gran parte de los esfuerzos de la teoría tradicional se centren en crear metodologías de enseñanza y medios de comunicación auxiliares para que maestros y alumnos cumplan eficazmente con su función.

Consideramos importante recuperar los esfuerzos que se han realizado en este sentido, con el fin de mejorar la actividad docente mediante técnicas que fueron elaboradas para lograr mayor eficacia comunicativa.

Tomando en cuenta la realidad educativa de nuestros países, muchas veces el carácter transmisor y unidireccional de la comunicación y de la interacción pedagógica en los procesos educativos no se definen por la voluntad del maestro sino por las propias circunstancias de masificación que afrontan gran número de instituciones educativas.

> Así, cuando los profesores han tenido que actuar en aulas repletas de alumnos, se han convertido en oradores y recitadores de información. Por su parte, los alumnos pasan a ser un auditorio cuya función principal, y casi única, es la de recibir y reproducir la información proporcionada. En esto, se ha sacrificado el diálogo y, con ello, la posibilidad de una educación humanizadora, analítica y crítica.[37]

[36] Schramm, Wilbur, "Cómo funciona la comunicación", en la *Comunicación Humana, Ciencia Social*, McGraw Hill, México, 1986, p. 11.

[37] Santoyo, Rafael, "En torno al concepto de interacción", en *Perfiles Educativos*, núms 27-28, CISE-UNAM, México, enero-junio de 1985, p. 64.

Desde la realidad descrita, el maestro muchas veces no elige el modelo tradicional, son las circunstancias y la realidad educativa donde se ejerce la práctica docente, quienes se lo imponen.

Pensemos ¿qué puede hacer el maestro en estas circunstancias? ¿Sería posible utilizar técnicas que fomenten la participación de los alumnos cuando el aula se encuentra saturada de alumnos?

En la educación concebida en su forma tradicional, el *maestro,* por lo general, ejerce el *control comunicacional* en el salón de clases; es él quien determina el tema, establece la agenda de discusión, pregunta, corrige y controla el diálogo.[38] El maestro establece las reglas del comportamiento lingüístico y conductual de los alumnos: el uso correcto del lenguaje, levantar la mano para poder participar, una modulación determinada de la voz, la obligación de responder a las preguntas que emite, etcétera.

El maestro fija los límites y posibilidades de los intercambios comunicativos, la cantidad y cualidad de las participaciones de los alumnos, enmarca el uso del lenguaje, y, a través de todo esto, crea la pauta de las relaciones e interacciones que establece con sus alumnos.

Uso de Medios en la Enseñanza: Tecnología Educativa

Derivada de la sociología funcionalista, en la década de los sesenta se puso en boga la teoría social de la **modernización** en América Latina. Esta teoría, buscaba explicar el subdesarrollo como resultado de un problema de supremacía de mentalidades tradicionales en grandes sectores de la población. Mentalidades que conllevan valores, actitudes y conductas que, por sus características intrínsecas, se presentan como un obstáculo importante para el proceso de desarrollo social.

En esa época, gran número de programas educativos tuvieron como objetivo generar procesos que permitieran a las personas "adquirir" características modernas: estar abiertos a nuevas experiencias, aceptar el cambio social, estar dispuestos a opinar sobre hechos que rebasen el entorno inmediato, siempre con base en la información acumulada, estar orientados hacia el presente y el futuro, tener mayor eficacia, eficiencia, confianza y capacidad de planeación, y tener aspiraciones educativas y ocupacionales, entre otras más.[39] Esto implicaba desechar las creencias, costumbres, actitudes y valores tradicionales, por ser considerados un obstáculo para el logro de la modernidad.

Como vimos en el primer capítulo, el desarrollismo y la teoría de la modernización daban un papel primordial a la educación, como un factor poderoso para lograr el desarrollo de las naciones. En esos años, los sistemas educativos de América Latina se vieron atravesados por tres fenómenos que se relacionaban e implicaban un reto para las naciones:

[38] Stubbs, Michael, *Lenguaje y Escuela. Análisis Sociolingüístico de la Enseñanza*, Kapelusz, Madrid, 1984, p. 105.
[39] *Cfr.* Rogers, E. y Svenning, L., *La modernización entre los campesinos*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973.

a) **El aumento creciente de la demanda de educación formal** en los diversos ciclos escolares y la incapacidad del sistema educativo para su adecuada satisfacción:

b) **El descenso en la calidad de la enseñanza**, que generó la necesidad de buscar nuevos caminos para incrementar la calidad y eficiencia de los procesos educativos; y

c) **Los avances tecnológicos** alcanzados en los países con mayor índice de desarrollo, que abrieron la posibilidad de utilizar la tecnología comunicacional en el ámbito educativo.[40]

Es en este contexto donde se inserta la corriente de la tecnología educativa en América Latina, la cual pretendía enfrentar y encontrar soluciones a los problemas expresados. Esta corriente tomaba como fundamento la aportación de tres áreas disciplinarias principales:

a) **Psicología educativa**, con algunos elementos de las teorías conductista y cognoscitivista;

b) **Teoría general de sistemas**, con elementos provenientes de la administración de empresas; y,

c) **Teoría de la comunicación**, retomando algunos de los modelos y elementos técnicos que contiene.

La tecnología educativa buscaba utilizar todos los recursos disponibles -organizacionales, tecnológicos y humanos- para lograr mayor eficiencia en el proceso educativo, a la vez que pretendía optimizar estos recursos para racionalizar la enseñanza y obtener una mejor relación costo-beneficio. Asimismo, la tecnología educativa pretendía la planificación de todas las actividades para que nada quedara *fuera de control.* En palabras de Daniel Prieto:

> Para obtener el producto esperado es preciso controlar. Una obsesión por el control se abrió paso en los sistemas educativos de numerosos países latinoamericanos a partir de los años sesenta. Nada debía quedar fuera de lo previsible. Era necesario destruir para siempre el viejo fantasma de la incertidumbre... No interesa el hombre interior, interesan conductas visibles, clasificables, cuantificables, adaptativas. No hay procesos interiores, no hay mente, no hay estados de ánimo, no hay frustraciones, ansiedades, complejos, estructuras psicológicas, no hay nada que no pueda ser observado.[41]

Desde esta perspectiva, los objetivos primordiales de la tecnología educativa que imperaba en esos años eran los siguientes:

- Creación de modelos y sistemas generalizables.
- Optimización del proceso de enseñanza aprendizaje.

[40] Charles, Mercedes, "Uso dos meios de comunicacao no ensino: uma discussao inacabada", en *Tecnologia Educacional*, núms. 98 y 99. Associacao Brasileira de Tecnologia Educacional. Brasil, enero-abril de 1991, p. 27-28.
[41] Prieto, Daniel, *La Fiesta del Lenguaje*, UAM-Xochimilco, México, 1986, p. 78.

- Organización sistemática y racional de todos aquellos elementos que intervienen en el proceso educativo para lograr los objetivos establecidos.

La tecnología educativa plantea, entre muchas otras cosas, el uso de materiales audiovisuales y de tecnología comunicacional para optimizar los resultados del proceso educativo y hacer más eficiente el logro de los objetivos de aprendizaje, así como para solventar los problemas que se presentan por falta de preparación de docentes y alumnos. Incluye no sólo el uso de los medios, también "los métodos para organizar y utilizar esos medios como elementos de un sistema integrado de enseñanza aprendizaje".[42]

Uno de sus propósitos era que el maestro utilizara los medios audiovisuales como auxiliares didácticos: para apoyar una exposición, o con el fin de aumentar la motivación al dirigir discusiones de un seminario; para demostrar un procedimiento o simular un sistema en el laboratorio; en la instrumentación del estudio independiente o en la enseñanza tutorial.[43]

Esta corriente sostenía que el uso de medios de comunicación y de tecnologías audiovisuales coadyuvaría al mejoramiento de la actividad docente y podría sustituir la falta de preparación de los maestros. Esto, a pesar de existir cierta conciencia de que los medios de comunicación eran meros *auxiliares* del proceso educativo.[44]

La influencia de la tecnología educativa se dejó sentir de inmediato en las políticas educativas de los diversos países. En América Latina se emitieron partidas presupuestales enormes para la compra de equipo audiovisual, tanto para producir como para emitir mensajes; se crearon espacios para la producción y préstamo de material audiovisual en multitud de centros educativos, con la finalidad de que los maestros tuvieran acceso a ellos y los utilizaran en su labor docente.

Derivado de lo anterior, se implantaron experiencias acompañadas de grandes expectativas, pues existía la idea de que los medios de comunicación y los materiales audiovisuales podían:

- Subsanar las deficiencias del docente y la falta de preparación de los alumnos.
- Ser instrumentos idóneos para la transformación de los sistemas escolares.
- Ser mecanismos para ampliar la oferta educativa y poder, así, satisfacer la demanda creciente de los diversos ciclos escolares.
- Algunos tenían grandes esperanzas de que el uso de medios en programas de educación no formal podría ayudar a distribuir los beneficios de la educación a sectores marginados de la misma.[45]

[42] Ingle, Henry, "Medios de comunicación y tecnología: una mirada a su papel en los programas de educación no formal", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 4, México, 1977, p. 13.
[43] Castañeda, Margarita, *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*, Trillas, México, 1982, p. 103.
[44] *Idem.*, pp. 104-105.
[45] Ingle, *op. cit.*, 1977.

Más de veinte años después, la problemática que se pretendía solucionar con el uso de medios y de material audiovisual no sólo persiste, sino que se ha agudizado.

En los primeros años de la década de los ochenta se realizaron diversas investigaciones evaluativas con el fin de determinar los resultados del uso y producción de material audiovisual para la enseñanza. Las conclusiones muestran que *no se lograron* los objetivos esperados, ya que las instituciones de educación tenían gran cantidad de equipo en desuso o subutilizado, escasez de personal calificado para la elaboración de mensajes y para el uso y mantenimiento de los equipos; por último, se comprobó que el empleo restringido del material audiovisual en instituciones educativas en lugar de servir como medios innovadores de la enseñanza, se utilizaron primordialmente como reforzadores de la educación tradicional.[46]

¿Qué sucedió? ¿Por qué un esfuerzo de tal envergadura no tuvo los resultados deseados? Las respuestas pueden ser muchas y de la más diversa índole. Entre ellas, están las siguientes: la tecnología se consideró como un auxiliar de procesos que, en sí mismos, no tenían los efectos deseados; no se cuestionó la labor educativa ni el papel de maestros y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no hubieron programas de sensibilización a los docentes para aprovechar cabalmente la potencialidad de los medios de comunicación para generar nuevos procesos, etcétera. *¿Podría usted agregar otras respuestas posibles?*

Para Daniel Prieto:

> la 'tecnificación' que aparecía, precisamente, como parte privilegiada de la tecnología educativa, fue un fracaso, un costoso fracaso y pasó a engrosar la lista de los fallidos intentos de reforma que han vivido nuestros sistemas educativos.[47]

Mario Kaplún plantea al respecto que:

> creyendo usar y aprovechar los medios, lo que se hizo en realidad fue someterse a ellos. Y lo que aparentaba ser un avance, una modernización en la enseñanza, aliada ahora con las nuevas tecnologías electrónicas, se tradujo, pedagógicamente hablando, en un estancamiento.[48]

El uso de medios en la enseñanza significó, en la mayoría de los casos, introducir la discusión sobre la necesidad de modernizar y actualizar los métodos educativos tradicionales para hacerlos más efectivos; pero no se cuestionaba el sentido de la labor educativa, ni los procesos que promovía, ni siquiera afectó a la estructura curricular, a los contenidos de la enseñanza, ni a la interacción maestro-alumno. Por esto, los recursos audiovisuales permitieron dar un ropaje nuevo a los cursos tradicionales, sin implicar un verdadero cambio en el sentido de la educación ni la articulación del estudio de los nuevos lenguajes audiovisuales en el propio currículo.[49]

[46] *Cfr.* Alvarez Manilla, José Manuel, et al., *La invención, la innovación y la difusión de la tecnología educativa en México*, GEFE-SEP, México, 1982, pp. 71-ss.
[47] Prieto, Daniel, *La fiesta del lenguaje*, UAM-Xochimilco, México, 1986, p. 71.
[48] Kaplún, Mario, "Pautas para la ...", *op. cit., p. 27.*
[49] *Cfr.* Fadul, Ana María, "Medios de Comunicación y Educación: Reflexiones a partir de la situación contemporánea de Brasil", en *Medios, Educación y Comunicación*, núm. 4, Buenos Aires, 1983.

Sin embargo, en el campo de la educación no formal sí existieron experiencias exitosas, sobre todo mediante el uso de la radio. Esto se debe, principalmente, a que el medio de comunicación llegó a convertirse en auxiliar de procesos educativos (y sociales) basados en premisas no autoritarias y en procesos que buscaban el desarrollo de los sectores marginados. Seguramente, usted conoce experiencias exitosas en su país relacionadas con el uso de la tecnología educativa en procesos de educación no formal.

Desde su experiencia, *¿por qué cree que unas experiencias logran ser exitosas mientras que otras fracasan?*

Una de las críticas hechas a la tecnología educativa es la separación que establece entre los elementos que la conforman y el contexto y una realidad sociocultural cuya incidencia directa en los procesos educativos es innegable. Consideramos un tanto injusto dejar hata aquí la discusión sobre la tecnología educativa, ya que existe toda una variante al interior de esta corriente, la cual concibe a la tecnología educacional en su carácter instrumental y busca insertarla en procesos más amplios que implican nuevos caminos de búsqueda para enfrentar diversas problemáticas educativas.

Concepción Contextualizada de la Tecnología Educativa

Algunos críticos de la tecnología educativa sostienen que los medios tecnológicos, en sí mismos, no fomentan el aprendizaje ni facilitan la enseñanza, tampoco facilitan la actividad o la pasividad en los estudiantes. Por esto, si los han utilizado primordialmente como instrumentos de apoyo a la enseñanza tradicional, sin modificar los procesos de interacción y comunicación entre maestros, alumnos y objeto de conocimiento, no han transformado el proceso educativo ni son eficaces para solucionar la problemática educativa.

Desde esta perspectiva, Delia Crovi opina:

> Los medios técnicos pertenecen a una realidad social y son parte de la historia, de los modos de producción, de la historia general de la educación. Y sólo son una parte porque, lejos de esta realidad social, pierden su sentido... la tecnología educativa debe formar parte de un proceso mayor, que es el de educación-comunicación, no suspendido en una teoría, sino inmerso en una realidad.[50]

Por otra parte, y en el mismo sentido, Arturo Garzón plantea que la relación entre agentes educativos y medios tecnológicos deberá estar en función de los objetivos y la realidad educacional donde se insertan. Su utilización será fructífera si se los incluye orgánicamente en los sistemas educativos renovados y se insertan con los campos de trabajo de las diversas disciplinas del conocimiento.[51]

[50] Crovi, Delia, "¿Comunicación o tecnología educativa? Apuntes para una diferenciación", en *La tecnología educativa*, COSNET, México, 1985, p. 25.

[51] *Cfr.* Garzón, Arturo, "Nuevos enfoques en torno a la tecnología educativa. La T.V.E. como recurso del aprendizaje", en *La tecnología educativa. op. cit., p. 43.*

David Leiva[52] opina que la tecnología educativa debe partir de la plataforma de la realidad y de la práctica educativa inserta en ella, para poder proponer estrategias válidas en contextos específicos y para ofrecer alternativas y/o soluciones a las necesidades educativas. Según este autor, una visión más integral consideraría los elementos siguientes:

1. La realidad educativa.

2. La práctica educativa.

3. La integración de las definiciones conceptuales y operacionales de productos y procesos tecnológicos.

4. La aplicación del conocimiento científico.

5. Las opciones de solución a los problemas en educación.

6. La modificación de la realidad por los propios actores de la misma.

7. La búsqueda de nuevos elementos para apoyar el desarrollo de una nueva presentación e interpretación de la realidad.

Esta perspectiva de la tecnología educativa ya no se presenta en forma ascéptica y descontextualizada de una realidad social y educativa. Por el contrario, el **diagnóstico** de esa realidad constituye el punto de partida para elaborar respuestas -sistemáticas, organizadas y fundamentadas científicamente- para afrontar la problemática educativa de una región o área determinada. Desde esta visión, se pretende recuperar los logros de la tecnología educativa e insertarlos no sólo en procesos autoritarios, sino en aquellos que implican una ruptura con la concepción vertical y autoritaria de la relaciones e interacciones comunicativas entre maestro y alumno, principalmente.

A pesar de todos los esfuerzos realizados en este sentido, el reto de utilizar en forma integral las aportaciones de la tecnología educativa aún persiste.

RESUMEN:

En este capítulo revisamos la concepción de comunicación desde el punto de vista de la Teoría Tradicional tomando en consideración dos perspectivas:

1. El **modelo de interacción maestro-alumno**, que corresponde a una relación de comunicación marcada primordialmente por la verticalidad y la unidireccionalidad. El maestro constituye el punto de partida del proceso de comunicación y el alumno el punto de llegada. Un esquema simplificado de este modelo sería el siguiente:

[52] *Cfr.* Leiva, David, "Tecnología educativa en el contexto de las necesidades educativas de la región", en *Tecnología y Comunicación Educativas*, núm. 17, ILCE, México, marzo de 1991, pp. 27 y 28.

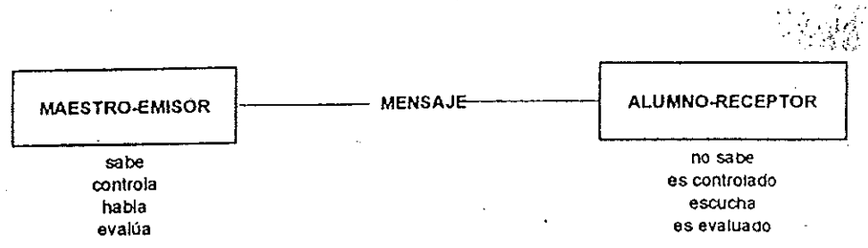


Figura 5. Modelo de Interaccion maestro-alumno.

2. **El uso de medios en el proceso educativo**, que se inserta sobre todo en la aplicación de la tecnología educativa. Esta corriente busca la planificación y el control de todas las actividades que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de cumplir con los objetivos y metas previstos en el currículum y en el plan de estudios. Los medios tecnológicos son considerados como elementos fundamentales, tanto para ayudar al docente a cumplir en forma eficaz su función de transmisor de contenidos, como para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Hace falta un análisis minucioso de las aportaciones y logros de la tecnología educativa para su aprovechamiento y aplicación en procesos educativos no autoritarios.

IV
LA COMUNICACION EDUCATIVA DESDE LA TEORIA CRITICA

OBJETIVO:

El estudiante analizará la concepción de comunicación educativa que se deriva de la teoría crítica de la educación.

INTRODUCCION:

La teoría crítica aborda el análisis de la comunicación educativa desde varias perspectivas, pero ha pasado por diferentes momentos: de radicalidad y de denuncia, de creación y de recreación, de crisis y de rupturas, que han permitido su avance y reconceptualización. Al igual que la teoría tradicional, la teoría crítica toma como base de su concepción de comunicación educativa a diversas corrientes y modelos que han surgido, primordialmente, del estudio de la comunicación masiva.

En un inicio, la teoría crítica se centró en el desenmascaramiento y la denuncia de los procesos de dominio económico, político e ideológico, implícitos en la comunicación y enmarcados en el sistema capitalista mundial, al cual había que enfrentar. Hoy, busca crear alternativas y proponer nuevos caminos, tratando de encontrar las posibilidades y espacios que presenta el propio sistema capitalista, en su fase actual de globalización de los procesos económicos, políticos y culturales.

1. LA COMUNICACION DESDE LA TEORIA CRITICA:

El análisis de la comunicación que promueve la teoría crítica, aunque busca entenderla como un **proceso global**, relacionado con posiciones sociales, políticas y culturales e **inserto** en un **contexto histórico** social, destaca diferentes perspectivas según los diversos elementos que intervienen en el proceso de comunicación.

A continuación, expondremos algunas consideraciones generales elaboradas por los representantes de este paradigma, que abordan el análisis del emisor, mensaje, receptor e interacción entre los interlocutores del proceso.

Perspectiva del Emisor

En un principio, el emisor era conceptualizado desde una posición privilegiada como emisario de la ideología de los sectores dominantes. Daniel Prieto describe así esa posicion:

> El emisor adquiría así una importancia suprema. Punto fundante, desencadenante de todo proceso de comunicación, era quien determinaba el resto, quien podía influir sin más en los destinatarios, quien tenía la capacidad de fascinar y dirigir enormes auditorios.[53]

A los medios de comunicación se le ubicaba conforme a su inserción en un orden imperialista y transnacional, el emisor era considerado como un eslabón cuya función principal era difundir mensajes que respondieron a la ideología dominante del sistema capitalista mundial. También se denunció con fuerza la desigualdad de los flujos comunicativos entre las naciones y las relaciones de dependencia entre las mismas. Fue una etapa en la que se luchó con fuerza por instaurar un nuevo orden informativo internacional.[54]

Posteriormente, esta posición sufrió un giro. Inició el análisis de las contradicciones implícitas en los emisores y el conocimiento de que éstos *no constituyen un bloque monolítico* que disemina un sólo discurso, sino que existen proyectos diversos en pugna (del Estado, de la burguesía nacional, de la burguesía transnacional, entre otros) y, por tanto, emisores diversos con universos discursivos particulares. Asimismo, se empezó a concebir al receptor como un sujeto capaz de otorgar nuevos significados y de reelaborar los mensajes que recibe, quitando la fuerza suprema que se atribuía al polo emisor.

Al transferir este modelo de análisis del emisor al campo de la educación, el maestro primero fue concebido como un ser autoritario (con poder absoluto) que actuaba como *vocero de la ideología* de los sectores dominantes y cuya función principal era la de *introyectar* los elementos fundamentales de esta ideología (desde un plano cognoscitivo, axiológico y conductual) en los alumnos.

Más tarde, esta posición sufrió un cambio y el maestro fue concebido como un *sujeto situado social y estructuralmente,* con capacidad de intervenir y modificar su rol de maestro/emisor/autoridad. El maestro ya no era considerado como un simple reproductor de ideologías, empiezan a concebirlo como un sujeto con posibilidades de reflexionar, analizar y transformar su papel de docente, de producir y coproducir mensajes.

De acuerdo con su experiencia ¿cómo se considera desde el campo educativo al maestro? ¿Es considerado como reproductor o productor de mensajes?

Perspectiva desde el Mensaje:

Como respuesta al *análisis de contenido* realizado por la teoría funcionalista, en la década de los sesenta y principios de los setenta, el análisis de los mensajes se centró principalmente en su *desentrañamiento ideológico.* Era importante reconocer el mensaje oculto, que era un

[53] Prieto, Daniel, *La fiesta del lenguaje,* UAM-Xochimilco, México, 1986, p. 58.
[54] *Cfr.* Varios, *Nuevo orden internacional,* Nueva Política, núm. 4, México, octubre-marzo de 1977.

elemento fundamental para la transmisión de la ideología dominante. Un ejemplo de esta perspectiva que influyó mucho en Latinoamérica lo tenemos en Armand Mattelart, quien con su lectura ideológica del *Pato Donald* generó una línea de investigación sobre la ideología contenida en los mensajes, por inocentes que parecieran.[55]

En el área de la educación, los libros de texto utilizados en las escuelas se convirtieron en los elementos más estudiados para efectuar un análisis de sus mensajes. Este análisis muestra que los libros de texto contienen:

> ...una versión organizada de la ciencia y de la cultura, una noción de la sociedad nacional y de la historia, una idea de las conductas valiosas, una imagen del futuro individual y colectivo que deberíamos esperar. Los libros, pues, no sólo son información, por la forma en que organizan el conocimiento y por las actividades de aprendizaje que promueven, afectan el desarrollo o la represión de capacidades que se relacionan con la independencia, la disciplina, la capacidad crítica, la competitividad o la solidaridad. En suma, los libros son un universo cultural, influyen de manera profunda y masiva sobre el comportamiento y las aspiraciones de una población inmensa y en la etapa más dúctil del crecimiento.[56]

Del análisis de los textos se pasó al **análisis del discurso escolar** donde el libro de texto quedó ubicado en un contexto discursivo más amplio, aquí algunos de los elementos participantes en el *hecho educativo* se consideraban también parte de los procesos comunicativos escolares. Para Ana María Nethol[57], un modelo de producción discursiva tiene que considerar los elementos siguientes:

- *Los interlocutores del proceso,* concebidos como **sujetos** insertos en un haz de relaciones, pertenecientes a un espacio social que perfila su propio lenguaje.

- *Las condiciones de producción,* que remiten a cierto tipo de relaciones sociales y psicosociales, culturales, económicas, políticas, cotidianas, institucionales, etcétera.

- *Las condiciones de recepción,* en las que se muestra la dificultad de homologar la ubicación del emisor con la del receptor debido a la variabilidad de los códigos y a las asimetrías lingüísticas, culturales e ideológicas.

Para otros autores, *el espacio físico,* donde queda restringida la función educativa es importante para contextualizar los procesos de comunicación. Esto se debe a que:

> (...)la institucionalización de un espacio para una función única y exclusiva se corresponde con la negación del resto para tal función. La enseñanza y el aprendizaje quedan bien delimitados; la escuela define dónde se debe aprender y donde se puede enseñar, donde se puede aprender y donde se debe enseñar.[58]

De esta forma, el edificio escolar es definido y define. Es definido desde el exterior como el espacio particular donde se realiza el hecho educativo. Pero, a su vez, la disposición interna del edificio define las diversas funciones que se realizan en su interior. En el salón de clases se aprende, en el patio se juega, en los laboratorios se experimenta. El espacio físico determina

[55] *Cfr.* Mattelart, Armand, *Para leer al Pato Donald,* Siglo XXI Editores, México, 1972.
[56] Fuentes Molinar, Olac, *Educación y política en México,* Nueva Imagen, México, 1983, p. 34.
[57] Nethol, Ana María, "Del análisis a la práctica: encrucijada para la comunicación", en *Introducción a la Pedagogía de la Comunicación,* UAM-Xochimilco, México, 1984, p. 77 y ss.
[58] Trilla, Jaume, "Negación de la escuela como lugar", en *El Viejo Topo,* Extra, núm. 5, España, s/fecha, p. 68.

las posibilidades de actividad de los cuerpos, así como su funcionamiento. Establece territorios específicos para la actuación de docentes y alumnos; territorios que separan la función de enseñar con la función de aprender. El ritual educativo requiere de una espacialidad determinada que, en sí misma, conlleva significados específicos.

¿Alguna vez ha sentido que la función educativa se ve limitada por el espacio físico donde se lleva a cabo? ¿En qué sentido?

Perspectiva del Receptor

En la década de los sesenta el receptor era concebido como una "víctima" del discurso del poder. Al encontrarse en el polo opuesto del emisor y no tener la posibilidad de transformarse en uno, el receptor era concebido a manera de recipiente: un ente *pasivo* sujeto a los *efectos* del discurso del emisor.

En una etapa posterior, los teóricos empezaron a conceptualizarlos como un sujeto capaz de *resistir* y *modificar* el discurso del poder; por primera vez, se le ve como un *coproductor de mensajes*. Lo anterior parte del supuesto de que el mensaje no es recibido e interiorizado tal cual por los receptores sino que queda sujeto a una serie de **mediaciones** (*sociales*, *culturales*, *institucionales*, etcétera) que le proporcionan nuevos significados. Esta perspectiva, busca comprender el proceso de la comunicación no sólo desde el punto de vista del **conocimiento** sino también del **reconocimiento**. Para Jesús Martín Barbero, esto implica el análisis de las resistencias y las resignificaciones que se ejercen desde la actividad de *apropiación* de los mensajes, enmarcadas en los *usos* que los diferentes grupos sociales hacen de los mensajes.[59]

Reflexione sobre algún caso que haya experimentado y en el cual se muestre que los alumnos no tienen un papel pasivo, sino que se apropian activamente de los mensajes escolares, dándoles un nuevo significado.

En este proceso de *resignificación*, por el cual se retoman, rechazan y reelaboran algunos de los elementos que proveen los mensajes, las instancias que tienen mayor importancia, en el caso de los educandos, son: la familia, el grupo de amigos y la escuela. Estas instancias adquieren un papel fundamental como **instancias mediadoras** de la experiencia del sujeto como receptor de mensajes y como coproductor de significados. El significado se define como:

> ...el conjunto de mediaciones cognitivas y valorales a través de las cuales el hombre, como ser individual y social, interioriza al mundo y se dispone ante él. En este sentido, el significado es una estructura que media la relación sujeto-objeto y que por lo tanto se erige como una dimensión constitutiva de ambos.[60]

El significado, como estructura mediadora entre el sujeto y el objeto, permite al hombre hacer inteligible su realidad y orientar, en buena medida, el papel que tiene en su entorno. El significado, como producto social, a la vez que está determinado por la red de relaciones

[59] *Cfr.* Martín Barbero, Jesús, "Comunicación y Cultura. Unas relaciones complejas", en *Telos*, núm. 19. FUNDESCO. Madrid, septiembre-noviembre de 1989, p. 24.
[60] Luna Cortés, Carlos, "Universidad y significado", en *Renglones*, núm. 3, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, 1985, p. 4.

sociales, refuerza los vínculos existentes al interior de esa misma red y no es inherente a los textos, sino que *se produce en la interacción* de éstos con los receptores.

Perspectiva de la Interacción

Para Ana María Nethol[61], los procesos de comunicación son un principio constitutivo de la actividad humana, una red de interacciones y relaciones simbólicas que afectan las múltiples acciones que tienen lugar en la vida institucional y cotidiana. Esta red es protagonizada por individuos y sectores que establecen espacios de acción comunicativa en diferentes situaciones y contextos. La misma autora opina que comunicación significa *intercambio e interaccion*, pero la posibilidad de réplica varía según el tipo de relación que se establece entre los interlocutores según su situación social y sus formas de relación vinculadas con redes sociales.

Por lo general, ¿cómo definiría usted el proceso de interacción entre maestro y alumnos que se lleva a cabo en la escuela?

Respecto al ámbito de la educación, Paulo Freire fue el primero en América Latina que, desde la década de los sesenta, introdujo al *diálogo* como método educativo. Freire parte del analisis de la interacción maestro-alumno en la educación tradicional; interacción que tiene como base a una concepción polarizada y antagónica entre los interlocutores:

a) El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.

b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.

c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.

d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.

e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.

g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

I) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.

j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos.[62]

Características que reflejan la inserción de los protagonistas en una formación social donde predominan las **relaciones autoritarias**. La escuela simplemente reproduce estas relaciones, aunque tiene la posibilidad de romper con ellas.

[61] *Cfr.* Nethol, Ana Maria, "Del análisis a la práctica...", *op. cit.*, pp. 66 y ss.
[62] Freire, Paul, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, México, 1971, p. 78.

En el mismo sentido, Rodolfo Bohovslasky opina que el hecho de que sea el maestro quien define la comunicación con el alumno, implica tener en sus manos y bajo su control el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes, ya que pauta el tiempo, el espacio y los roles de las relaciones establecidas entre ambos. Estos roles, generalmente, responden a una relación dependiente que se fundamenta en los supuestos siguientes:

- El profesor sabe más que el alumno.
- El profesor debe proteger al alumno de cometer errores.
- El profesor debe y puede juzgar al alumno.
- El profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno.
- El profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno.[63]

En esta dependencia, el alumno también juega un papel importante, ya que muchas veces resulta más fácil y cómodo no asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y jugar un papel dependiente y subordinado.

El **maestro** tiene un papel **protagónico** en la comunicación que se establece en el salón de clases; tiene el dominio de las prácticas comunicativas que se generan en el aula. Este dominio se presenta tanto en las formas como en los contenidos.

En el nivel de las formas, el maestro establece las reglas del juego de las intervenciones de sus alumnos: pedir la palabra con la mano en alto, modular la voz, utilizar una estructura de lenguaje apropiada, pararse cuando se les indique, etcétera.

En el nivel de los contenidos, el maestro enseña a los alumnos a no contradecirlo, a no manifestar inquietudes sobre el tema, a no mostrar puntos de vista que puedan cuestionar su posición, a hacer preguntas sin salirse del tema establecido, etcétera.

Ambos niveles se presentan en los procesos de interacción y en la exposición de contenidos, como se muestra en el esquema siguiente:

[63] *Cfr.* Boholavsky, Rodolfo, "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", en Glazman Raquel, Compiladora, *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, Caballito, SEP, México, 1986, pág. 57

Figura 6. La Comunicación desde el Maestro.

Para Freire, al introducir al *diálogo* en los procesos educativos se produce y se requiere de un *cambio en la interacción* maestro-alumno. Así, en su *Pedagogía del Oprimido* plantea que:

> (...) el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.[64]

Así, la instauración de un *proceso dialógico* requiere de una nueva definición posicional de los sujetos y vuelve necesaria la superación de las contradicciones educador-educando, concebidos como polos opuestos de un mismo proceso. Esta superación implica un proceso de reeducación del maestro y de los alumnos.

Desde su punto de vista y experiencia, podría decirse que el maestro es consciente de que al educar es educado.

En íntima relación con los procesos de interacción y con el diálogo o su ausencia, se encuentra el **lenguaje** como veremos enseguida.

2. EL LENGUAJE EN EL SALON DE CLASES

No existen modelos puros ni métodos estáticos para analizar las prácticas comunicativas y los usos del lenguaje del salón de clases, ya que las condiciones materiales y simbólicas que se establecen en su interior, así como la gama de relaciones de comunicación que se generan, *varían* según cada uno de los entornos y experiencias particulares.

El **lenguaje** es considerado como un *elemento mediador entre el hombre y la realidad*; la educación, entre muchas otras cosas, implica un proceso de adquisición y uso de conceptos, de definiciones y de categorías fundamentales para el entendimiento del mundo físico y social. El lenguaje permite nombrar, valorar, designar al mundo, dentro de un universo de *significados* compartidos que posibilitan la interacción y el *entendimiento* con el otro.

[64] Freire, Paulo, *op. cit.*, p. 90.

801

El carácter del lenguaje no es lineal sino que es *múltiple* y *contradictorio*. El lenguaje es historia y tradición, pero también es devenir y movimiento. En el lenguaje se materializa el pasado y la cultura de una comunidad, a su vez, está sujeto a un proceso de transformación continua que expresa un presente cambiante y una relación determinada del hombre con su entorno. El lenguaje permite comprender a los otros, *intercambiar,* compartir significados diversos, pero también actúa como un elemento que *diferencia* y *sitúa*. El lenguaje, a la vez que une e identifica, también separa al expresar la región, la clase social de pertenencia, la escolaridad, la edad, e incluso el género de los interlocutores.

El lenguaje no sólo implica el uso de la palabra, sino que también la entonación, el lenguaje no verbal (la mirada, el uso de las manos, la expresión de la cara, etcétera) y el contexto. El lenguaje (verbal y no verbal) es el principal instrumento del docente y de los alumnos en los procesos de interacción. Esto se debe a que la enseñanza es narración, monólogo, intercambio, discusión, explicación, descripción así como búsqueda de definiciones y conceptos. Pero, el uso del lenguaje implica necesariamente ponerlo en contexto con base en interlocutores específicos, lo cual significa que el lenguaje, en sí mismo, carece de significado ya que tiene un escenario contextual en el cual las relaciones pedagógicas y de comunicación, es decir, la interacción entre los sujetos, juegan un papel protagónico.

A pesar de la importancia del lenguaje, su uso en el salón de clases ha sido un tema poco estudiado, por ello, enfrentamos gran número de vacíos y lagunas. Esto se debe principalmente a que la investigación sobre el tema requiere de metodologías presenciales y a que, como ya mencionamos, cada salón de clases constituye un microcosmos con cierta autonomía que requiere de un análisis particular.

César Makhlouf y Georgina Ramírez[65] describen diversos estudios sobre la comunicación en el aula que han sido abordados desde la *sociolingüística*, y que permiten ampliar el entendimiento del problema, a través de trabajos que se centran en los siguientes temas: el uso del lenguaje de maestros y alumnos; el estilo global del lenguaje de los maestros; las diversas estrategias cognoscitivas utilizadas por los docentes que abren o cierran las posibilidades de aprendizaje de los alumnos; los recursos de comunicación utilizados por maestros y alumnos para definir las tareas de enseñanza y las relaciones sociales involucradas; las formas utilizadas por los docentes para mantener el control conversacional; análisis de las estructuras del diálogo en el aula, etcétera.

Estos autores sostienen que el análisis de la comunicación en el aula puede servir de base para estudiar diversos aspectos de la situación educativa. Esto se debe a que al lenguaje:

> (...) podemos considerarlo como el mediador por excelencia de las relaciones en el salón de clases; en su uso se materializan gran parte de las determinaciones de los procesos -escolares y extraescolares- que inciden en el aula. En este sentido, entendemos a la situación educativa también como comunicativa, ya que se apoya en gran medida en el uso sociocomunicativo del lenguaje con fines pedagógicos.[66]

[65] *Cfr.* Makhlouf, C. y Ramírez, G, "La comunicación en el salón de clases universitario", en *El Aula Universitaria. Aproximaciones Metodológicas*, CISE-UNAM, México, 1991, pp. 85 y ss.
[66] *Idem.*, p. 87

Por otra parte, también se plantea que en el salón de clases se reticulan, por lo menos, cuatro universos lingüísticos que poseen su propia lógica y racionalidad y que dejan su huella en la relación educativa:[67]

- *El lenguaje escolar,: que se caracteriza por su* **oficialidad** y que está constituido por mensajes contenidos en discursos, disposiciones y comunicados que provienen de las instancias que establecen las políticas educativas, de la dirección escolar y de las características propias del edificio escolar.

- *El lenguaje magisterial, que es el lenguaje de la* **autoridad** y es aquel que utiliza el docente en la relación pedagógica que establece tanto con los alumnos como con el objeto del conocimiento.

- *El lenguaje de los alumnos,* que se caracteriza por su **espontaneidad e informalidad**, en él está implícito el capital cultural y la competencia lingüística de los alumnos, los cuales entran en escena en el proceso educativo.

- *El lenguaje de los textos y de los materiales auxiliares*, que implica una posición ante el mundo y ante el objeto del conocimiento. En los textos y materiales se define la posición de lo que el maestro tiene que enseñar y lo que los alumnos tienen que aprender.

La mayoría de las veces, los cuatro universos lingüísticos no son coincidentes, por tanto, quedan sujetos a un proceso de *negociación* al interior de las instituciones educativas que implican una redefinición de los mismos.

¿Ha tenido alguna experiencia al respecto? Reflexione sobre ella.

Aún existen grandes lagunas acerca de lo que sucede en el salón de clases desde el punto de vista de la comunicación y del lenguaje. Algunas investigaciones han demostrado que, en promedio, los profesores tienden a hablar 70 porciento del tiempo de clase,[68] pero hay un vacío de conocimientos en torno de: ¿cómo hablan?, ¿de qué hablan?, ¿de qué manera se dirigen a los alumnos?, ¿cómo describen, analizan y transmiten a los alumnos los elementos básicos del objeto de estudio?, ¿cómo utilizan los diversos lenguajes especializados según el área del conocimiento de que se trate?, ¿cómo realizan el tránsito de una materia a la otra?

Tampoco hay información amplia sobre ¿cómo los docentes estructuran e interrelacionan el lenguaje oral con el escrito y con el lenguaje no verbal (gestos, posiciones, entonaciones, movimientos de las manos, de los ojos, etcétera)?, ¿cuál es su competencia lingüística oral y escrita?, ¿cómo utilizan e interrelacionan los diversos códigos lingüísticos (propios, adquiridos, escolares, específicos de cada asignatura particular, los que poseen los alumnos, etcétera) en el proceso educativo?

[67] *Cfr.* Charles, Mercedes, "Comunicación y procesos educativos", en *Tecnología y Comunicación Educativas*, núm. 17, ILCE, México, marzo de 1991, pp. 18 y ss.
[68] Stubbs, Michael, *op. cit.*, p. 13.

3. COMUNICACION EDUCATIVA DESDE LA CULTURA

La teoría crítica sostiene que educación y comunicación no pueden ser entendidas como procesos aislados de un contexto histórico, social y cultural determinado, que les influye de múltiples maneras. Esta es una gran diferencia con respecto a los planteamientos de la teoría tradicional y, a su vez permite una comprensión más amplia de los procesos.

Al hablar de cultura no hablamos de productos, o de la propiedad de las formas, o de una estética del buen gusto, más bien, nos referimos a formas de vivir la vida, de comprenderla, de estar en el mundo y de actuar en él. Esto se debe a que:

> La cultura es fruto de la práctica social, de la relación del hombre con el hombre y de los hombres con la naturaleza y con el cosmos. En esta relación entre los hombres se crean elementos que contienen significación y que proporcionan coherencia a la realidad en que viven. Si la cultura es fruto de las relaciones entre los hombres y a través de ella se manifiestan sensiblemente los contenidos esenciales de la sociedad, no podemos situarla a nivel plenamente superestructural, que podría sugerir oposición entre la realidad y el pensamiento, entre las ideas y las prácticas. La cultura permea todas las prácticas, tanto simbólicas como materiales.[69]

Al insertar a la cultura como marco interpretativo de los procesos de comunicación *se cambia el eje de análisis*, ya que implica aceptar la diferencia, la pluralidad, la coexistencia de formas disímbolas, de lógicas diversas de apropiación de mensajes, de resistencias y de resignificaciones.

Para Jesús Martín Barbero,[70] uno de los investigadores pioneros en abordar el tema con mayor profundidad, es importante comprender la pluralidad en los **usos** de la comunicación y establecer articulaciones entre las **operaciones** (de repliegue, rechazo, asimilación, refuncionalización, rediseño), las **matrices** (de clase, territorio, etnia, religión, sexo, edad), los **espacios** (el habitat, la fábrica, el barrio, la cárcel) y los **medios de comunicación** (micro, meso y macro).

Estas variables, entre otras, entran en juego en los procesos comunicativos del salón de clases, donde confluyen lenguajes y formas culturales diversas (de la escuela, del docente, de los alumnos, de los textos) que actúan como elementos mediadores entre lo que se *dice*, lo que se *hace* con estos contenidos y las formas como se *interrelaciona* el saber escolar con las culturas propias de sus interlocutores.

Incluso, las *competencias comunicativas y lingüísticas* que forman parte sustancial de la comunicación educativa se relacionan con la cultura en la cual están insertos los sujetos, ya que:

> (...) dependen de una serie de rasgos que diferentes grupos han adquirido en su desarrollo cultural e histórico. Insistimos, por tanto, en su relatividad. No se trata de un sistema homogéneo, sino plural. Cada cultura habrá establecido un sistema adecuado a sus necesidades y procesos y aún en esa cultura determinada existirán prácticas diferenciadas.[71]

[69] Charles, Mercedes, "El problema de la cultura o la cultura como problema", en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, núm. 3, Universidad de Colima, México, mayo de 1987, p. 125.
[70] Martín Barbero, Jesús, "Comunicación, pueblo y cultura en el tiempo de las transnacionales", en *Comunicación y Culturas Populares en Latinoamérica*, Seminario de CLASCO, FELAFACS-Gustavo Gili, México, 1987, p. 50.
[71] Nethol, Ana María, "Del análisis a la práctica...", *op. cit.*, p. 86.

La competencia comunicativa requiere, necesariamente, de una contextualización cultural. Jose Luis Rodríguez sostiene que dicha competencia significa lo siguiente:

> El hablante que intenta comunicar una idea ha de saber cómo transmitir su intención, ha de estar en posesión de los sobreentendidos, costumbres, usos que le indican la mejor manera de hacerse comprender. El oyente, por su parte, ha de ser capaz de aprehender la intención de quien habla, de captar aquello que el hablante, sometiéndose a las convenciones pertinentes, "quiere decirle" realmente.[72]

Socialmente aprendemos diversas formas para comunicarnos, las cuales están en contínuo proceso de transformación, estableciéndose un juego dialéctico entre las percepciones individuales y los acuerdos establecidos en el marco de lo social y cultural.[73]

Como veremos en el próximo capítulo, el entendimiento de la cultura como parte integrante de la comunicación educativa es un instrumento importante para enriquecer la práctica educativa.

4. ALTERNATIVIDAD EN LA COMUNICACION EDUCATIVA

Las propuestas alternativas al interior de la teoría crítica surgen como respuesta a un modelo dominante, signado por su verticalidad y autoritarismo. Es por esto, que toman como punto de partida la crítica de este modelo y buscan su transformación hacia un **modelo interactivo, horizontal y democrático.**

Este modelo alternativo implica un cambio en:

- *Las posicionalidades otorgadas a los interlocutores*, propiciando que el flujo de información también circule de receptores (alumnos) a emisores (maestro). Se busca instaurar un modelo de interacción maestro-alumno en el cual los papeles de emisor y receptor sean intercambiables.
  ¿Qué obstáculos piensa usted que lleva consigo este cambio e intercambio de funciones comunicacionales?

- *El rol otorgado a maestros y alumnos*, el maestro deja de ser mero transmisor de contenidos y se transforma en un facilitador para la construcción del conocimiento. El alumno deja de lado su papel de receptor pasivo de contenidos educativos y se transforma en un sujeto activo, capaz de ser responsable de su proceso de aprendizaje y de discenir sobre aquello que tiene el potencial de ser significativo para su vida. El reto radica en cómo transformar el papel tradicional de maestros y alumnos.

[72] Rodríguez, José Luis, "Comunicación y enseñanza", en *Educación y comunicación*, Paidós, Madrid, 1988, p. 143.
[73] Rodríguez Rojo, Elsa, "Lenguaje y educación", en *Perfiles Educativos*, núm. 36, CISE-UNAM, México, octubre-diciembre de 1986.

- *La educación como instrumento para la transformación y no para la conservación del statu quo*, uno de los objetivos planteados para la educación es describir y comprender la realidad, para transformar algunos de sus elementos. Asimismo, se busca promover el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de innovación en los estudiantes para encontrar caminos que permitan construir una sociedad mas igualitaria y justa. Pero, ¿cómo promover la creatividad y el pensamiento crítico en los alumnos, si muchas veces el docente no es crítico ni creativo?

- *La consideración de la educación como proceso y no como producto*, la educación es concebida como esfuerzo de descubrimiento, como indagación, como construcción del conocimiento. Implica comprender los modos de vivir, de hacer, de percibir, desde donde son recibidos los mensajes, desde donde las personas se apropian de la oferta cultural, así como entender la forma en que el saber escolar se interrelaciona con estos elementos.[74] El reto para el sistema escolar gira en torno a cómo generar este sentido de indagación y búsqueda en los educandos y cómo hacer para que el conocimiento sea verdaderamente significativo para los alumnos.

Ahora bien, los cambios que supone la alternatividad no se producen por arte de magia, sino que implican un proceso de concientización y de reeducación difícil de lograr. La teoría crítica manifiesta la necesidad de estos cambios, pero se ha quedado en cierto nivel discursivo. El problema y el reto que tiene ahora radica en cómo propiciar estos cambios que implican, por lo menos, lo siguiente:

- Sensibilizar y convencer a maestros y alumnos de la importancia de cambiar sus roles tradicionales.

- Vencer las resistencias que presentan los maestros y alumnos hacia un cambio que implica mayor responsabilidad de ambas partes, así como mayores cargas de trabajo.

- Generar técnicas participativas y recuperar las dinámicas de grupo que propicien la participación activa de los alumnos.

- Establecer metodologías y formas novedosas que logren la formación del pensamiento crítico (que no es lo mismo que la crítica), y de la creatividad.

- Generar estrategias de aprendizaje que creen una actitud de indagación y búsqueda en maestros y alumnos, esto requiere realizar un esfuerzo adicional, que muchas veces encuentra resistencias.

El cambio implica la transformación del modelo tradicional a un nuevo modelo:

[74] Prieto, Daniel, *op. cit.*, pp. 77 y ss.

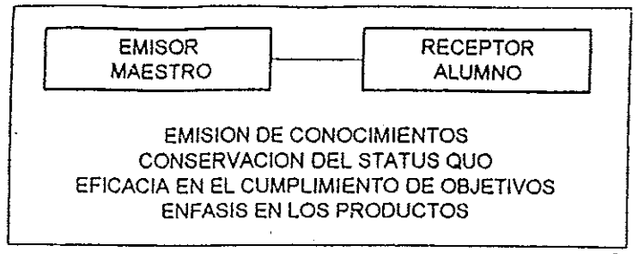


Figura 7. Modelo derivado de la teoría tradicional

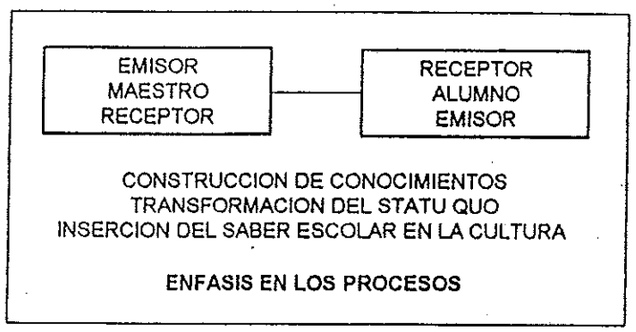


Figura 8. Modelo derivado de la teoría crítica

RESUMEN:

La concepción de comunicación de la teoría crítica ha pasado por varios momentos, que van desde la crítica y la denuncia hasta la comprensión de las diversas fases que integran al proceso de comunicación, para generar nuevas alternativas.

En el campo educativo:

- En una primera etapa se concibió al **maestro** como emisor único, como reproductor de contenidos correspondientes a la ideología dominante, con la función de *introyectar* estos contenidos en los alumnos. Al **alumno** se le consideró como receptor pasivo, "víctima" de la reproducción de la ideología dominante y repetidor *acrítico* de sus contenidos. En esta etapa se consideró fundamental el desentrañamiento ideológico de los **mensajes educativos**, así como su correspondencia con la ideología dominante. Todos estos elementos quedaban enmarcados al interior de un sistema capitalista cuyas premisas básicas se filtraban en todas las prácticas sociales.

- En la etapa actual, la teoría crítica ubica al **maestro** como sujeto *situado social* y *estructuralmente* con capacidad de *crear* procesos alternativos al interior del salón de clases y de modificar el proceso vertical y autoritario de comunicación.

- Al **alumno** se le considera como un sujeto activo, capaz de resistir el discurso del poder, de resignificar los mensajes y de ser coproductor de los mismos. Por otra parte, al **mensaje educativo**, se le considera inserto al interior de un universo discursivo que toma en consideración sus condiciones de producción, de recepción y el contexto donde circula. El sistema capitalista es concebido con fuertes contradicciones que permiten fisuras y resquicios para promover procesos educativos alternativos, incluso al interior de las instituciones oficiales.

Por otro lado, la teoría crítica considera que en la pedagogía tradicional la **interacción** implícita en los procesos de comunicación en el salón de clases sitúa a los interlocutores en posiciones antagónicas. En

cambio, en una pedagogía crítica, esta interacción sitúa al maestro y al alumno en posición de complementareidad.

En relación al **lenguaje**, se estima que es la herramienta fundamental de la comunicación educativa. Su análisis remite al conocimiento de las determinaciones escolares y extraescolares que inciden en el aula. Asimismo, se considera la coexistencia de diversos universos lingüísticos al interior del salón de clases.

La teoría crítica considera que los procesos de comunicación y de educación están insertos en un universo cultural que los determina en buena medida. De esta forma, el análisis de la **cultura**, se convierte en marco interpretativo que enriquece la comprensión de los procesos educativos, así como la intervención en el salón de clases para generar un conocimiento significativo para los alumnos.

En suma, la teoría crítica ha generado un modelo alternativo de comunicación educativa que se define por su oposición al modelo dominante y tiene como fundamento el cambio de "posicionalidades" de maestro y alumnos, la redefinición de sus roles tradicionales, una educación para la transformación del entorno, y el énfasis en la comprensión de los procesos que se generan al interior del aula. Sin embargo, aún carece de metodologías concretas para lograr el cambio que propone.

V
UN MODELO PEDAGOGICO BASADO EN EL DIALOGO Y LA COMUNICACION EN EL SALON DE CLASES

OBJETIVO:

El estudiante distinguirá las características de un modelo pedagógico que tiene como base el diálogo y la comunicación.

INTRODUCCION:

En el capitulo anterior iniciamos la reflexión acerca del diálogo como una metodología que implica un cambio de posicionalidades en los procesos de interacción y de comunicación que se llevan a cabo en el salón de clases. En este capítulo vamos a revisar los principales elementos que integran un modelo pedagógico fundamentado en el diálogo y la comunicación.

Tomaremos como fundamento de este modelo el pensamiento de Paulo Freire quien, desde la década de los sesenta, ha buscado caminos y metodologías para generar las bases de una pedagogía humanizadora, basada en el diálogo, tanto en el campo de la educación no formal como en la educación formal.

El modelo pedagógico que a continuación expondremos, en buena medida, se erige por oposición al modelo autoritario, fundamentado en la transmisión de información. Consideramos que este modelo limita las capacidades reflexivas, el cuestionamiento, la curiosidad, la imaginación y desactiva la potencialidad creativa de los alumnos. Cuestiones que consideramos fundamentales para la formación de los educandos.

Un modelo pedagógico con fundamento en el diálogo y en la comunicación contiene, por lo menos, cuatro aspectos que conforman su estructura fundamental:

1. El diálogo y la comunicación, bases del modelo pedagógico

2. La interacción maestro-alumno

3. El desarrollo de capacidades

4. La concepción del conocimiento

A continuación revisaremos con detenimiento cada uno de estos aspectos:

1. DIALOGO Y COMUNICACION, BASES DEL MODELO PEDAGOGICO

Educación con Base en el Diálogo

Una de las bases medulares del modelo pedagógico propuesto es el **diálogo**. Aquí es importante señalar que dialogar no significa charlar informalmente, implica un proceso mucho más profundo. El diálogo será entendido, entonces, no como un simple intercambio de opiniones, sino como un procedimiento de intercambio ordenado y sistematizado que permite la transición de la **doxa**, o sentido común –no crítico ni reflexivo–, al **episteme**, que implica reflexión, crítica y construcción del conocimiento.[75]

Este diálogo tiene como punto de partida no al currículum oficial o la agenda establecida por el maestro, sino a la interrelación de estos elementos con los *intereses* y *necesidades* de los alumnos. Ciertamente se necesita cumplir con determinados contenidos, pero el docente tiene que buscar su adecuación y enriquecimiento al relacionarlos con aspectos *significativos* de la vida de los educandos.

Para Paulo Freire, el diálogo no es una técnica que se utiliza para conseguir resultados ni una táctica para hacer de los alumnos amigos nuestros, ya que esto situaría al diálogo como una técnica para la manipulación. Más bien, el diálogo es un camino para *humanizarnos*, es una postura necesaria en la medida en que los seres humanos se transforman cada vez más en seres *críticamente comunicativos*. El diálogo es el momento en que los hombres se encuentran para reflexionar sobre su realidad.[76]

Freire plantea que por medio del diálogo, reflexionando juntos sobre lo que sabemos y lo que no sabemos, podemos actuar críticamente para transformar la realidad. El diálogo implica que el objeto de conocimiento *vincula* a los sujetos cognoscentes al reflexionar juntos sobre el objeto e implica la interacción conjunta del profesor y de los alumnos en el *acto común* de conocer y reconocer el objeto de estudio. Por esto, en vez de transferir el conocimiento estáticamente, requiere de una aproximación dinámica en la dirección del objeto de estudio. El diálogo implica responsabilidad, dirección, determinación, disciplina y objetivos.[77] Esto último es fundamental ya que, en muchos casos, la introducción del diálogo se realiza en forma indisciplinada y caótica, o bien el maestro no proporciona dirección alguna, traspasando su responsabilidad a los alumnos. Esto tiene efectos negativos, completamente opuestos a lo que se pretende.

Una educación basada en el diálogo, necesita de un **proceso de apropiación del lenguaje** por parte de los alumnos. Proceso que no significa solamente recuperar la voz, sino poder utilizarla con la suficiente coherencia como para poder hablar de uno mismo, para pensar y expresar la situación personal y social. El lenguaje, como forma de expresión implica una toma de *posición ante la realidad*.[78] El lenguaje es la herramienta fundamental del conocimiento, en la medida que da cuenta de la relación del hombre con su realidad.

75. Charles, Mercedes, 'El salón de clases...', *op. cit.*, p. 38.

76. Freire, Paulo, y Shor, Ira, *Medo e Ousadia. O cotidiano do profesor*, Paz e Terra, Brasil, 1987, pp. 122-123.

77. Idem., p. 122-127.

78. Prieto, Daniel, 'Educando a través de la palabra', en *Perfiles Educativos*, núm. 1, Nueva Epoca, CISE-UNAM, México, Abril-junio de 1983, p. 51.

Diálogo y Metodología activa y participativa

El modelo dialógico está inserto en una **metodología activa y participativa** la cual es fundamentalmente *problematizadora* y se preocupa tanto por el desarrollo de las habilidades cognoscitivas como por la generación de la conciencia social. Esta pedagogía pretende que el educando piense por sí mismo y que este pensar autónomo lo conduzca a una *transformación* tanto interna como de su realidad circundante.[79] Este pensar autónomo no es fácil de lograr, requiere de una formación y entrenamiento de los alumnos para poder expresar lo que piensan, presentar argumentos que sustenten su punto de vista y apertura y respeto por parte de los receptores.

Se busca propiciar la participación activa de los educandos en su propio proceso educativo y formativo. Esto implica diseñar y construir situaciones de enseñanza-aprendizaje que conlleven un alto grado de *autoaprendizaje* por parte del alumno, para que se constituya en participante *activo* del proceso y no esté simplemente sujeto a él. Esto implica no sólo enseñar contenidos sino también generar procesos y destrezas (estrategias cognoscitivas) para el autoaprendizaje.[80]

La metodología activa no descansa en una sola técnica, requiere de la utilización simultánea de diversas técnicas: dinámicas de grupo, exposiciones por parte de los alumnos o por parte del maestro, trabajo individual y en equipo, redacción de textos, investigación fuera del salón de clases, discusiones, etcétera, pero sabiéndolas aplicar en el momento preciso y teniendo al *diálogo* y al *encuentro* entre sujetos como parte sustancial de las mismas

Queremos puntualizar que la metodología activa y participativa no significa caer en la espontaneidad, en el *laissez-faire*. El maestro no puede pasar la responsabilidad que tiene a sus alumnos; el maestro como *facilitador* requiere ser un director, un líder responsable de los procesos educativos. El tiene más instrumentos de análisis, más recursos interpretativos, pero *no los posee todos*. Los alumnos enriquecen sus recursos, tienen otras formas de conocer la realidad, otras experiencias y formas de vivir que complementan y enriquecen la visión del docente.

Para lograr lo anterior, ¿qué actitud deberá de tener el docente ante sí mismo y ante los alumnos? ¿Estará lo suficientemente abierto para educarse junto con sus alumnos, para aprender de ellos?

Comunicación educativa en el modelo pedagógico:

En esta metodología, se requiere de un modelo de comunicación en el que el maestro (emisor-receptor) y los alumnos (receptores-emisores) sean los protagonistas de un diálogo que *contextualiza, confronta* y *relaciona* al objeto del conocimiento con la vida.

Las relaciones de comunicación que se producen en este modelo pedagógico son, por tanto, *horizontales* y *dialógicas* y buscan promover el desarrollo:

a) *De la competencia comunicativa* de los alumnos, que implica la potencialización de sus habilidades comunicativas y la adquisición de herramientas para favorecer sus posibilidades como emisor.

79. Watson, María Teresa, "Enfoques conceptuales de la comunicación y de la educación", en *Educación para la comunicación televisiva*, CENECA, Santiago, 1986, p. 151.

80. Chadwick, Clifton, "Tecnología educativa. Promesa no cumplidas y posibilidades para la democratización de la educación", en *Medios Educación y Comunicación*, núm. 4, CEMEC, Buenos Aires, 1983, p. 95.

b) *De la competencia para analizar los mensajes,* para incrementar la capacidad de decodificar y resignificar los mensajes.

De aquí la necesidad de que los alumnos adquieran una formación para la comunicación, entendiéndola desde dos perspectivas, mismas que revisaremos con mayor detenimiento en el próximo capítulo:

1. La capacitación para la *emisión* de *mensajes,* que permita al educando desarrollar su potencial comunicativo, creativo y expresivo. Existen técnicas, juegos, actividades, ejercicios y dinámicas grupales que sirven para facilitar la expresión, la comunicación y la creatividad en los educandos.

   ¿Ha utilizado algunos de ellos?¿Cuáles han sido los resultados?

2. La capacitación para la *recepción crítica*, que permita al educando ser un consumidor inteligente, reflexivo, selectivo y crítico de mensajes.

El desarrollo de la **conciencia crítica** es condición necesaria en esta formación para la comunicación. Está presente en la elaboración del juicio acerca de los mensajes que se reciben, y en la emisión creativa de mensajes.[81] Pero hay que ser cautelosos, el desarrollo de la conciencia crítica no implica formar alumnos que todo lo critican y que no están conformes con nada.

Si conceptualizamos al maestro como comunicador y no sólo como repetidor de conocimientos considerados socialmente valiosos y curricularmente legítimos, el énfasis del proceso educativo sufre entonces un viraje: se traslada del mensaje (contenidos educativos) a los procesos que se generan en los alumnos (aprendizaje) y esto tiene fuertes implicaciones metodológicas. Ahora, la importancia radica en comprender *¿qué hacen los alumnos con los mensajes que reciben en el salón de clases? ¿Cómo se interrelacionan o se reincorporan a su vida? ¿Qué mecanismos emplear para potencializar su capacidad comunicativa?*

El maestro como comunicador debe conocer a su audiencia, a aquellos sujetos con los que convivirá durante todo el año escolar. Por esto, necesita conocer y reconocer los valores y prácticas culturales del grupo social al que pertenecen los educandos. Se trata de que el maestro reconozca a sus alumnos como parte de un grupo social con valores y prácticas culturales particulares, los cuales, muchas veces, llegan a ser opuestos a aquellos que se manejan en la escuela.

2. INTERACCION MAESTRO-ALUMNO

Con respecto al proceso de **interacción** que supone el modelo pedagógico, no se fundamenta en diferenciar niveles de superior-inferior, correspondientes a maestro y alumnos, sino en la interacción positiva en la cual ambos interlocutores tienen un papel fundamental en el proceso educativo. Veamos qué significa esto para Freire:

> El profesor procura retirarse gradualmente como director del aprendizaje, como fuerza directiva. En la medida en que los estudiantes tomen iniciativas más críticas, el profesor alienta su auto-organización, su participación en la organización del currículo... El profesor puede soltar su autoridad demasiado temprano o demasiado tarde. Saber cuándo hacerlo involucra al profesor en tanto político, científico y artista, sintetizando a partir de muchas indicaciones y ejercicios, cómo y cuándo pasar la autoridad a los estudiantes.[82]

81. Watson, María Teresa. *op. cit.*, p. 79.

82. Freire, p. y Shor, I. *op. cit.*, p. 114.

Freire también puntualiza que la educación dialógica no tiene el poder de crear una igualdad imposible entre maestro y alumnos. El educador sigue siendo diferente de los alumnos, pero esta diferencia *no es antagónica* como sucede en la educación autoritaria. El profesor es diferente no sólo por su formación, sino también porque adquiere el liderazgo de un proceso de transformación.[83] Esto implica que maestros y alumnos son *corresponsables* de lo que sucede en el salón de clases, el maestro es líder, pero para ejercer su liderazgo requiere de seguidores responsables y participativos.

Un elemento que permite un proceso de interacción más positiva y eficaz entre maestro y alumno es el conocimiento, por parte del docente, del universo cultural de sus alumnos, para conocer aquello que les es significativo e importante, los elementos que conforman su vida cotidiana, sus actividades formales e informales, sus responsabilidades, sus sueños y sus fantasías. En una palabra, interesarse por ellos.

Con respecto a las **relaciones afectivas** que se establecen entre maestro y alumnos, el primero es el que tiene el papel crucial. Esto se debe a que la relación afectiva que tiene con los alumnos influye enormemente en *la autopercepción* y la *autoestima* de los educandos, en sus actitudes y preferencias hacia el trabajo escolar, en el sentido que tiene para él o para ella ser estudiante y en sus expectativas futuras. Entre maestro y alumno, fruto del proceso de interacción afectiva, se pueden generar diferentes tipos de vínculos.

La metodología participativa pretende promover la autonomía de los estudiantes, así como la responsabilidad en su proceso educativo. Esta autonomía requiere de *afecto*, pero de un afecto basado en la confianza y la responsabilidad del otro, por tanto, está dirigida al estudiante como persona única y capaz de tomar en sus manos responsabilidades. Lograr la *autonomía* en el educando no es cuestión fácil, ya que en la mayoría de los espacios sociales donde está inserto se promueve su dependencia hacia el mundo adulto.

Para Bonoslavsky esta relación de dependencia tiene dos facetas. No sólo es fruto de la imposición por parte del maestro de todo lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje también es resultado de la aceptación e interiorización de la dependencia por parte del alumno. Este acepta que el profesor sabe más y, por tanto, debe protegerlo de cometer errores, juzgarlo, determinar la legitimidad de sus intereses y guiarlo en el proceso de aprendizaje.[84]

En cuanto a la relación alumno-alumno, existen fuertes vínculos de interdependencia con el grupo de amigos, quienes influyen de manera significativa y en forma creciente en las diversas actividades que realizan, en las relaciones sociales que tienen y en las normas y valores que portan. El modelo pedagógico propuesto busca aprovechar este *vínculo entre iguales* para fomentar el trabajo en equipo, la solidaridad entre compañeros y la corresponsabilidad en el proceso educativo, ya que tiene como fundamento un trabajo grupal que facilite la interrelación, el conocimiento, el respeto mutuo, la cooperación, la búsqueda de soluciones compartidas y el sentimiento de referencia a un grupo de iguales.

83. *Idem.*, pp. 119-120.

84. Bonoslavsky, Rodolfo, *op. cit.*, pp. 58-60.

3. DESARROLLO DE CAPACIDADES

Capacidad Crítica:

El desarrollo de la capacidad crítica implica generar una disciplina intelectual que no acepta los mensajes de forma acrítica, sino que los *cuestiona,* entra en *confrontación* con los diversos textos con los que tiene contacto y los *enfrenta* seriamente. Aquí al hablar de textos no sólo nos referimos a los libros de texto o los contenidos educativos, también a sus propias prácticas, ya que son textos sociales que presentan modelos, motivos, temas, personajes, realidades y universos imaginarios que pueden ser abordados en el espacio escolar desde una perspectiva crítica.[85]

Esta capacidad crítica no es una materia o un contenido que se enseña o que se recibe de otro, es una manera de *interpretar* la realidad y de *vivirla.* Sólo se puede adquirir y desarrollar por el ejercicio personal; debe ser un proceso de autodescubrimiento que el docente o el facilitador puede y debe orientar, guiar, aportar conocimientos e información. Por todo lo anterior, el docente nunca debe adelantarse ni sustituir el trabajo de los alumnos de buscar, analizar y de pensar por ellos mismos.[86]

La capacidad crítica *no implica la crítica por la crítica,* ni la percepción continua de defectos, ni una actitud intransigente. Mas bien, la formación crítica la entendemos como el desarrollo en los educandos de una concepción del mundo relativamente autónoma, para lo cual se necesita de la formación de un pensamiento sistemático que rebase la intuición y la apariencia por vía de la reflexión. La formación crítica *se opone a las lecturas espontáneas del mundo y de la realidad.*

Capacidades Creativas y Expresivas

El desarrollo de las capacidades creativas y expresivas requiere de la autovaloración del educando como **sujeto cultural.** ¿Qué tanto consideramos al educando como sujeto capacitado para la creación cultural o tomamos en cuenta su participación en una cultura de grupo de su posición, relación y modo social concreto de inserción personal en la vida comunitaria?

Curiosamente, con su grupo de iguales, por lo general, los educandos generan modalidades creativas de una subcultura infantil o juvenil que recrea las formas de su grupo cultural pero que también manifiesta formas propias de pensar, de organizar la vida cotidiana, de realizar acciones de transgresión contra las presiones que les impone el mundo adulto.[87]

Es importante que el educando logre *reconocer y valorar lo propio,* así como incrementar su capacidad para la creación cultural acorde con su modo de vida e identidad grupal. Los educandos deben reconocer el valor de la riqueza cultural de las prácticas del grupo social al que pertenecen para tener un marco de referencia para analizar otras propuestas culturales.

El desarrollo de las capacidades creativas y expresivas se logra *al respetar,valorar e impulsar las formas de expresión propias* de los educandos, tratando de que no sólo reproduzcan lo ya existente, también es necesario facilitar la creación y la producción cultural. Para el desenvolvimiento de estas capacidades resulta de utilidad el uso y fomento de los juegos, dibujos, escritos, representaciones,

85. Freire, P. y Shor, I., *op. cit.*

86. Kaplún, Mario, *op. cit.*, p. 164.

87. Rodrigues Brandao, Carlos, *A educacáo como cultura.* Editora Brasilense, São Paulo, 1985, p. 135.

elaboración de trabajos manuales y emplear los más diversos recursos que permitan y faciliten el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

La expresión y la creatividad tienen relación con el lenguaje, ya que éste es un vehículo de expresión y

> los recursos expresivos constituyen modos de mostrarnos a los demás, modos no sólo de decir algo, de intentar influir en alguien, sino también formas de abrirnos un espacio entre los demás; de ser, de creación, en el más literal sentido de estos términos.[88]

La imaginación juega un papel muy importante, ya que:

> ...lo imaginario es parte inalienable de la creatividad de cada ser humano, ya sea mediante la expresion por palabras, imágenes, gestos, o a través del simple hecho de soñar despierto, de proyectarse a tiempos y espacios futuros.[89]

Es importante generar actividades que tengan *significado para la vida cotidiana* de los educandos y que puedan ser aprovechadas como medios para expresar y desarrollar su imaginación y fantasía, como instrumentos para comunicar su universo cultural y para lograr la creación de nexos con los programas educativos.

4. CONCEPCION DEL CONOCIMIENTO

Hay gran número de trabajos que prueban, desde las más diversas perspectivas, la crisis por la cual atraviesa la educación. Varios de ellos sostienen que entre las causas principales están:

1. La dificultad de los alumnos de comprender y aprender la información que se presenta en los textos escolares.

2. La dificultad para comprender las explicaciones de los maestros.

3. Una elevada experiencia de fracaso que experimentan en el espacio escolar.,

4. La ausencia de valor y significación de los objetivos y de los contenidos de aprendizaje.[90]

Ante esto, podemos afirmar que existe una disociación entre el conocimiento escolar y su comprensión e interiorización por parte de los alumnos. Si consideramos que:

> Conocer es descubrir un objeto de estudio, llamarlo para la vida y, según Freire, darle una nueva vida. Al desarrollarse en dos fases dialécticas que permitan la síntesis, el conocimiento tiene la cualidad de dar vida, de animar los objetos mediante su ubicación dentro de un contexto concreto: al estudiar se procede a descomponer, a separar a un objeto de la totalidad en donde está inmerso, y al analizarlo se recompone al objeto, se retotaliza al elaborar la síntesis de aquello que estamos estudiando.[91]

88. Prieto, Daniel, *La fiesta...*, *op. cit.*, p. 37.

89. *Idem.*, p. 52.

90. Tapia, Jesús Alonso, "¿Enseñar a pensar? Sí, pero ¿cómo?", en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 164, Barcelona, noviembre de 1988, p. 52.

91. Escobar, Miguel, "Paulo Freire y la pedagogía de la pregunta", en *El Aula Universitaria...*, *op. cit.*, p. 351.

Entonces requerimos de una serie de estrategias y metodologías que permitan al alumno descomponer y recomponer, describir, analizar y comprender al objeto de estudio, hacerlo suyo, apasionarse por él. La apropiación del conocimiento implica el análisis y enfrentamiento de los alumnos con el objeto de estudio para lograr su comprensión. Resulta importante que el alumno comprenda, enriquezca y vuelva suyos los contenidos. Pero, ¿de qué manera podríamos lograrlo?

Creemos que el diálogo y la comunicación pueden ser de gran ayuda para lograr lo anterior, así como el desarrollo de técnicas grupales que permitan discutir el objeto de estudio, encontrar sus relaciones con la vida cotidiana, buscar información que complemente y enriquezca el conocimiento.

María Teresa de la Garza plantea que el diálogo educativo está sostenido en las premisas siguientes:

1. Pensar es algo que nadie puede hacer por nosotros mismos.
2. Hay una unión indisoluble entre teoría y práctica.
3. El pensamiento parte de lo que es importante para nosotros, de lo que nos cuestiona.
4. Aquellos con los que dialogamos son tan capaces de pensar como nosotros mismos.
5. El diálogo es el motor del pensamiento, es pensamiento vivo y no una mera conversación azarosa. Para lograrlo se requiere:
   - Escuchar cuidadosamente al otro.
   - A partir de lo que escuchamos, explorar posibilidades, descubrir alternativas, reconocer otras perspectivas.
   - Someter todas las ideas a la prueba de la lógica, verificando su consistencia interna.
   - Asimismo, someterlas a la prueba de la experiencia. No sólo se debe cultivar el razonamiento formal, sino alentar el razonamiento creativo.
   - Operacionalizar los conceptos en la secuencia adecuada.[92]

El conocimiento será más comprensible y significativo para los alumnos cuando se plantee en forma interesante y cercana a su vida y experiencia. Se busca que el educando logre un acercamiento crítico a su realidad cotidiana y adquiera la capacidad de analizarla, criticarla y transformarla. Para proporcionar al alumno los elementos que requiere se necesita conocer y tomar en cuenta la manera cómo los educandos **viven su cultura**, así como los elementos y prácticas culturales que tienen significación para su vida cotidiana.

En este modelo pedagógico se concibe al *conocimiento como algo que no está acabado*, sino que está en proceso de transformación y enriquecimiento continuo. No se considera al conocimiento como

92. De la Garza, María Teresa, "El Diálogo y el Drama del Pensamiento", en *Didac*, núm. 14, Universidad Iberoamericana, México, primavera de 1989, p. 7.

fin último de la educación sino como un medio que requiere de la generación de estrategias para lograr su apropiación, su interiorización, su creación. Acordamos con Mario Kaplún que:

> La esencia del proceso de la educación no es la instrucción, ni la transmisión de conocimientos, sino el desarrollo de la calidad humana, la posibilidad de realización del ser humano, algo que nada tiene que ver con el atiborramiento de conocimientos. Como proceso de apropiación del saber, la educación tiene dos dimensiones: por una parte es asimilación de métodos, técnicas, principios e intereses. Pero también es creación de estos mismos elementos. Es transmisión, pero es elaboración. Nada se aprende –aun en el supuesto de que la educación consistiera en aprender por transmisión– sin elaboración propia y personal del educando.[93]

La formación de los alumnos, por tanto, debe considerar la adquisición de habilidades, de técnicas, de valores y de conocimientos que les permita la ejecución eficiente de tareas y la posibilidad de realización como seres humanos creativos.

RESUMEN

Las características principales de un modelo pedagógico que tiene como base la comunicación y el diálogo son las siguientes:

1. El **diálogo** es concebido como encuentro entre sujetos, acto común de *búsqueda y encuentro* con el objeto de conocimiento; implica responsabilidad, dirección, determinación, disciplina y objetivos y se encuentra inserto en una metodología activa y participativa. Requiere de un proceso de *apropiación* del lenguaje.

2. La **comunicación** implica poner en *común* los contenidos educativos, para que, con base en el *diálogo*, los alumnos puedan enfrentarlos, descomponerlos, recrearlos. Los roles de emisor y receptor no son fijos, sino flexibles e intercambiables. Se requiere potencializar la capacidad de emisión y de recepción *reflexiva* de los alumnos.

3. Con respecto a la **interacción**, supone la corresponsabilidad de maestros y alumnos en el proceso educativo, se promueve el trabajo grupal y la generación de vínculos que favorezcan la *autonomía* y la responsabilidad de los educandos. Maestros y alumnos tienen una posición *complementaria*.

4. Busca el desarrollo de las capacidades **crítica, creativa y expresiva** de los educandos, logrando superar el momento de la crítica y de la autocrítica para alcanzar el momento de la creación y de la transformación.

5. El **conocimiento** que promueve toma como punto de partida la experiencia de los educandos en relación con su *universo social y cultural*, busca responder a sus intereses y necesidades así como vincularlo con su *cotidianidad*. Provoca la indagación y la búsqueda, en relación con ellos mismos y su entorno, su universo cultural y sus significados.

6. Se lleva a cabo en un **espacio de libertad** –aunque no irrestricta– para que el alumno pueda expresar sus experiencias y conocimientos, sus valores y sus sentimientos.

93. Kaplún, Mario, "Pautas para la evaluación de proyectos de educación a distancia", en *Hacia nuevas estrategias en Educación a Distancia*, Asociación Argentina de Educación a Distancia, Buenos aires, 1986, p. 24.

UNIDAD 2. COMUNICACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVA.

Uno de los abordajes nucleares en el campo de conocimiento pedagógico es el que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como tema central de diversas asignaturas de la carrera (p. ej., Didáctica general I y II, Teorías del aprendizaje) tendrás la oportunidad de conocer enfoques teóricos, corrientes o escuelas de pensamiento que explican de manera amplia y fundamentada cómo ocurre el aprendizaje en los seres humanos y su vinculación con el quehacer de la enseñanza.

Ahora bien, el propósito de revisar algunas generalidades sobre este tópico en esta segunda unidad es el de contar con una visión panorámica en la que ubiques autores, contextos sociohistóricos y argumentaciones básicas sobre la enseñanza y el aprendizaje, articulándola desde una perspectiva comunicacional. Es decir, se trata de situar la comunicación en la práctica educativa a partir de precisiones teóricas puntuales en torno a los procesos citados, tomando como base la lectura de los textos siguientes:

1) PEREZ GOMEZ, ANGEL (1993). "Cap. II. Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje". En: GIMENO SACRISTAN JOSE y ANGEL I. PEREZ GOMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*; 2 ed. Madrid: Morata. p. 34-62.

2) EUSSE ZULOAGA, OFELIA (1983). "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula". En: *Revista Perfiles Educativos.* México: UNAM/CISE. No. 19, enero-marzo. p. 3-18.

3) CHARLES CREEL, MERCEDES (1982). "Comunicación y procesos educativos". En: *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*. México: ILCE. No.17, marzo. p. 77-82.

Al terminar la lectura de los materiales seleccionados, organiza y compara la información de los diversos enfoques en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin perder de vista el lugar que ocupa el proceso de la comunicación en cada enfoque. Con base en este análisis realiza tu ejercicio del cuadro sinóptico-comparativo.

Si deseas ampliar la información sobre los temas de esta unidad puedes consultar las referencias citadas a continuación:

vidUo, o al despreciar la importancia de la dinámica propia del aprendizaje, la enseñanza se reduce a preparar y organizar las contingencias de reforzamiento que facilitan la adquisición de los esquemas y tipos de conducta deseados. Una vez determinada la conducta que se va a configurar y establecidas las contingencias de reforzamiento sucesivo de las repuestas intermedias, el aprendizaje es inevitable porque el medio está científicamente organizado para producirlo.

Habría que recordar incluso el mismo principio conductista de la preparación y disposición del organismo para cuestionar todo un montaje que olvida las peculiaridades individuales, innatas o adquiridas, como instancias intermedias que se resisten a un modelado tan sencillo y mecánico. En su historia, cada individuo construye unas pautas o esquemas de captación, de valoración y de comportamiento que ofrecen, como mínimo, resistencias más o menos férreas a cualquier modificación y transformación arbitraria y mecánica programada desde fuera.

Conviene, sin embargo, recordar que las aportaciones de las diferentes teorías del condicionamiento y aprendizaje temprano al conocimiento del aprendizaje y, como consecuencia, a la regulación didáctica del mismo, son de extraordinaria importancia siempre que permanezcan en los límites de su descubrimiento. Las teorías del condicionamiento, desde el troquelado hasta el operante, han contribuido poderosamente a la comprensión de los fenómenos de adquisición, retención, extinción y transferencia de *determinados tipos simples de aprendizaje* o de *componentes importantes de todo proceso de aprendizaje.*

La extrapolación inadecuada de sus hallazgos y la interpretación absoluta del aprendizaje desde su óptica concreta, han producido derivaciones verdaderamente aberrantes y cegadoras de toda investigación fecunda. El troquelado, el condicionamiento clásico de PAVLOV, con sus leyes de generalización, discriminación, inhibición, extinción, la ley del efecto de THORNDIKE, el condicionamiento de SKINNER y sus principios sobre el reforzamiento positivo o negativo, el castigo y la evitación, los fenómenos de modelado de conducta y de discriminación operante de estímulos, el reforzamiento secundario..., son aportaciones incuestionables siempre que se apliquen para entender y producir determinados fenómenos o aspectos parciales de procesos de aprendizaje.

La crítica más rigurosa al conductismo se alza contra las posiciones epistemológicas que sustentan estas teorías y contra sus aplicaciones prácticas en el campo de la enseñanza y de la modificación de conducta. Es en estos aspectos cuando el condicionamiento se presenta como teoría explicativa y normativa, cuando manifiesta toda su radical debilidad. Sus posiciones teóricas carecen de consistencia epistemológica. Al reducir sus investigaciones a las relaciones extrínsecas entre estímulo y respuesta para comprobar la regularidad de correspondencias entre ciertas entradas y determinadas salidas, estímulos y respuestas, limita voluntariamente su campo de estudio y necesariamente deberían restringir del mismo modo sus pretensiones de interpretación y generalización universal. Sus posiciones teóricas de *caja negra* limitan el análisis a lo observable. Por tanto, sus conclusiones sólo serán válidas para aquellos períodos del aprendizaje y para aquellos aspectos de los procesos en que la relación *input-output* (entradas-salidas), estímulos y respuestas observables, sea el todo de la

conducta. Es decir, cuando la dinámica interna del organismo sea tan simple y lineal que pueda ser explicada como simple vía de transición. En el momento en que la estructura interna se complica y organiza como efecto de los aprendizajes sucesivos, la relación estímulo-respuesta se diversifica, al estar mediada por variables internas que el organismo ha ido construyendo y continúa modificando.

Sólo, pues, las conductas animales y las primeras formas de reacción del niño/a pueden recibir una explicación satisfactoria en las teorías del condicionamiento. Cuando el desarrollo complica y organiza el psiquismo infantil, el aprendizaje ya no puede entenderse como una simple relación de entradas y salidas. Las salidas, respuestas, son más el producto de la estructura interna que del carácter de la estimulación exterior. Hay una mediación que transforma, y donde no puede comprenderse la conducta sin explicar esa transformación. Puede afirmarse que el condicionamiento ha simplificado el problema real de la conducta humana, desde sus planteamientos no podría ser de otra forma. El reduccionismo mecanicista que se comete al adoptar una perspectiva biologicista desemboca necesariamente en la reducción y simplificación del objeto de estudio, en la eliminación de su complejidad.

Desde la perspectiva didáctica es el conductismo, o mejor el condicionamiento operante de SKINNER, el que ha tenido una incidencia más significativa. *Los programas de refuerzo, la enseñanza programada, las máquinas de enseñar, los programas de economía de fichas en el aula, el análisis de tareas, los programas de modificación de conducta...* son aplicaciones directas de los principios de SKINNER a la regulación de la enseñanza. Son, por tanto, estas aplicaciones las que merecen un análisis más detallado.

Dos son los supuestos fundamentales en que se asientan las diferentes técnicas y procedimientos didácticos del conductismo: por una parte, la consideración del aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos, respuestas y recompensas; por otro, la creencia en el poder absoluto de los reforzadores siempre que se apliquen adecuadamente sobre unidades simples de conducta.

Apoyada en estos dos pilares, la educación, y en concreto la enseñanza, se convierten en una tecnología que prepara las contingencias, las características del contexto y las peculiaridades de cada situación, y regula la administración de refuerzos. No hay variables endógenas, internas, solo hay una organización estudiada del escenario, de forma que cada componente juegue su papel y en cada momento actúe el reforzador apropiado. Ello implica que las conductas complejas deben diseccionarse en sus unidades mínimas constituyentes, ordenando cuidadosamente las mismas en función de su secuencia jerárquica. El reforzamiento de cada unidad constituiría el objetivo inmediato de toda práctica didáctica. Se fija y se aprende cada elemento por reforzamiento y se provoca la secuencia conductual apetecida. La única responsabilidad didáctica para este enfoque es la eficacia de la técnica en la consecución de objetivos parciales y moleculares. La eficacia es el fin exclusivo de la acción didáctica, para lo cual se exige una definición operacional de objetivos al más bajo nivel de abstracción: la conducta observable. De este modo, se pretende que los objetivos de cada unidad de enseñanza puedan ser programados con facilidad, reforzados independientemente y evaluados con claridad.

Sería conveniente cuestionar el sentido de esta reducción tecnológica de la educación. ¿Puede reducirse la riqueza axiológica y la complejidad teleológica de la educación y de la enseñanza a una eficaz programación de objetivos operativos, concretos y observables? Si el psiquismo de cada individuo es un sistema complejo de relaciones e interacciones, ¿cómo olvidar e ignorar los efectos múltiples de cada una de sus conductas moleculares, de sus aprendizajes concretos? La eficacia en una adquisición, al precio que fuere, puede acarrear efectos secundarios, respuestas y tensiones importantes que limiten los futuros aprendizajes y perturben el desarrollo, y sean por tanto claramente contraproducentes. Por ejemplo, reforzar con premios concretos cada tarea de aprendizaje, puede ser eficaz, pero pedagógicamente cuestionable, porque puede acostumbrar a los alumnos y alumnas a situar extrínsecamente los motivos de su quehacer. En cualquier caso, es necesario cuestionar también el mismo principio de eficacia conductista, por cuanto se refiere más bien a una eficacia a corto plazo y sobre tareas simples de aprendizaje. Sin contar con las mediaciones internas no hay eficacia duradera en los procesos educativos. La eficacia a largo plazo se sitúa en la calidad de las estructuras internas, de los esquemas de pensamiento y actuación que desarrolla el individuo, no en asociaciones pasajeras.

La secuencia mecánica de estímulos, respuestas, refuerzos, no funciona en la escuela, es un esquema demasiado simplista y no refleja la riqueza de intercambios en el aula. Estímulos y refuerzos similares provocan reacciones bien distintas e incluso contradictorias en diferentes individuos, y también en los mismos sujetos en diferentes momentos, situaciones y contextos. Por otra parte, cuando funciona, se escapa al maestro/a la complejidad de los efectos secundarios no previstos y no deseados que puede provocar el condicionamiento mecánico de una respuesta o de una línea de comportamiento. El alumno/a puede aprender mecánicamente una conducta y al mismo tiempo incapacitarse para desarrollar estrategias de búsqueda en ese mismo ámbito, o desencadenar aversiones emotivas con respecto a la misma. Por ejemplo, el individuo puede aprender, mediante premios o reforzadores positivos una conducta deseada por el profesor, la memorización de una lección determinada, al mismo tiempo que aprende el hábito de actuar por la esperanza de la recompensa. ¿Cuál de ambos aprendizajes es más definitivo y más relevante desde el punto de vista pedagógico? Toda intervención pedagógica debe plantearse las consecuencias educativas, a medio y largo plazo, de la utilización frecuente de la motivación extrínseca.

Así pues, por una parte, el condicionamiento absoluto de la conducta del hombre es una misión imposible, por cuanto no pueden ni manipularse ni neutralizarse todas las variables que intervienen en la compleja situación individual y social de intercambios e interacciones. Por otra parte, tampoco está claro que fuese una opción desde el punto de vista ético y pedagógico defendible ni deseable. La singularidad de la especie humana reside, precisamente, en su carácter creador, inacabado y en gran medida indeterminado. El individuo y la sociedad se van configurando evolutivamente en la medida en que se construyen. La grandeza y la miseria de la especie humana se encuentra, sin duda, en la naturaleza indeterminada de su pensamiento y conducta.

2.2.2. TEORÍAS MEDIACIONALES

Durante el presente siglo, y como reacción a la interpretación behaviorista del aprendizaje, surgen, se desarrollan y se transforman diversas teorías psicológicas que englobamos en la corriente cognitiva. A pesar de importantes y significativas diferencias entre ellas, las agruparemos en una familia por su coincidencia en algunos puntos fundamentales:

- La importancia de las variables internas.
- La consideración de la conducta como totalidad.
- La supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna.

A) *Derivaciones de la corriente de la* Gestalt *o teoría del campo*

WERTHEIMER, KOFKA, KÖHLER, WHEELER y LEWIN son los principales representantes de la interpretación gestaltista del aprendizaje. Suponen una reacción contra la orientación mecánica y atomista del asociacionismo conductista. Consideran que la conducta es una totalidad organizada. La comprensión parcelada y fraccionaria de la realidad deforma y distorsiona la significación del conjunto. El todo, los fenómenos de aprendizaje y conducta, es algo más que la suma y yuxtaposición lineal de las partes. Tan importante o más que entender los elementos aislados de la conducta tiene que ser comprender las relaciones de codeterminación que se establecen entre los mismos a la hora de formar una totalidad significativa. Las fuerzas que rodean a los objetos, las relaciones que les ligan entre sí, definen realmente sus propiedades funcionales, su comportamiento.

Apoyándose en estos supuestos llegan así a definir el concepto de campo, (traslación del ámbito de la física al terreno de la psicología), como el mundo psicológico total en que opera la persona en un momento determinado. Es este conjunto de fuerzas que interactúan alrededor del individuo el responsable de los procesos de aprendizaje. Consideran el aprendizaje como un proceso de donación de sentido, de significado, a las situaciones en que se encuentra el individuo. Por debajo de las manifestaciones observables se desarrollan procesos cognitivos de discernimiento y de búsqueda intencional de objetivos y metas. El individuo no reacciona de forma ciega y automática a los estímulos y presiones del medio objetivo, reacciona a la realidad tal como la percibe subjetivamente. Su conducta responde a su comprensión de las situaciones, al significado que confiere a los estímulos que configuran su campo vital en cada momento concreto.

Es necesario resaltar la extraordinaria riqueza didáctica que se aloja en la teoría del campo. La interpretación holística y sistémica de la conducta y la consideración de las variables internas como portadoras de significación son de un valor inestimable para la regulación didáctica del aprendizaje humano en la escuela. Por otra parte, aunque las leyes del aprendizaje en esta teoría son más difusas e imprecisas permiten una explicación de los tipos de aprendizaje más complejos y superiores. Los tipos de aprendizaje representacional, de conceptos, de principios, de solución de problemas, exigen todos la intervención como mediadores de las estructuras cognitivas que implican operaciones cuyo común denominador es la comprensión significativa de las situaciones.

Además, la importancia que conceden las teorías del campo al significado como eje y motor de todo aprendizaje supone la primacía de la motivación intrínseca, del aprendizaje querido, autoiniciado, apoyado en el interés por resolver un problema, por extender la claridad y el significado a parcelas cada vez más amplias del espacio vital, del territorio donde el individuo vive, donde satisface sus múltiples y diversas necesidades. La motivación emerge de los requerimientos y exigencias de la propia existencia, de la necesidad de aprendizaje para comprender y actuar racionalmente en el intercambio adaptativo con el medio sociohistórico y natural. El aprendizaje se convierte en un instrumento de desarrollo perfectivo de las capacidades intelectuales y de supervivencia que permiten la expansión creadora de la vida individual y colectiva.

La organización didáctica de la enseñanza deberá tener muy en cuenta esta dimensión global y subjetiva de los fenómenos de aprendizaje. Es todo un espacio vital del sujeto el que se pone en juego en cada momento. No es un problema de más o menos conocimientos, de la cantidad de información acumulada en la reserva del individuo. Se trata de la orientación cualitativa de su desarrollo, del perfeccionamiento de sus instrumentos de adaptación e intervención creativa, de la clarificación y concienciación de las fuerzas y factores que configuran su específico espacio vital.

A pesar de la riqueza didáctica de estas posiciones, en mi opinión es imprescindible señalar los puntos débiles que exigen un desarrollo más satisfactorio:

- *En primer lugar*, existe un cierto descuido de la verificación empírica de las hipótesis tan ricas y fecundas que entrañan las teorías del campo. El desarrollo de la especulación, de constructos hipotéticos y esquemas formales exige el complemento de una rigurosa comprobación empírica de sus extremos más significativos y de sus hipótesis más aventuradas, se requiere la búsqueda de evidencias en las que apoyar tan sugerentes planteamientos.

- *En segundo lugar*, parece arriesgado establecer un riguroso isomorfismo entre percepción y aprendizaje. La percepción es sólo el primer y fundamental paso de los complejos procesos de aprendizaje que, sin duda, implican fenómenos de asociación y recombinación.

- *En tercer lugar*, cabría señalar una tendencia a interpretar el aprendizaje en términos de percepción, recepción significativa, olvidando en cierta medida la importancia de la actividad, de las acciones y operaciones subjetivas a la hora de fijar las adquisiciones y de reformular los esquemas cognitivos. Al huir de las exageraciones del mecanicismo conductista, se focaliza casi exclusivamente en la dimensión cognitiva y perceptiva del individuo, descuidando el importante mundo del comportamiento.

- *En cuarto lugar*, la necesaria reacción ante la concepción mecanicista y atomista del aprendizaje no tiene por qué suponer el desprecio de todos los descubrimientos realizados por la investigación analítica. En concreto, ciertos experimentos de condicionamiento clarifican de forma importante los procesos de algún tipo de aprendizaje que realiza el niño/a en la primera infancia y arrojan luz sobre aspectos parciales de la dinámica emocional que acompaña a todo aprendizaje.

B) *Las aportaciones de la psicología genético-cognitiva*

Es realmente difícil y comprometido realizar una síntesis con la brevedad que requiere este capítulo de una corriente tan rica, tan estructurada y tan fecunda como la psicología genético-cognitiva. Desde el inestimable trabajo y la incomparable clarividencia de PIAGET y la Escuela de Ginebra que se formó en torno suyo, la extraordinaria potencia teórica de los principios y planteamientos de esta corriente no han dejado de imponerse y desarrollarse, desde el comienzo del segundo tercio del siglo XX hasta nuestros días. PIAGET, INHELDER, BRUNER, FLAVELL, AUSUBEL... son los representantes de esta vasta y fecunda corriente. En nuestra opinión, los resultados teóricos de sus investigaciones son hoy día imprescindibles para comprender la complejidad del aprendizaje humano.

Desde los postulados definidos por la *Gestalt*, parece obvia la necesidad de clarificar el funcionamiento de la estructura interna del organismo, como mediadora de los procesos de aprendizaje. Lo importante en todo caso no es afirmar la existencia de dicha instancia mediadora, lo verdaderamente urgente es estudiar su estructura, su génesis, su funcionamiento. La psicología genético-cognitiva afronta de cara el problema y presenta unos principios de explicación. ¿Qué es, cómo funciona y cómo se genera esa instancia mediadora? Resumiremos a continuación los postulados más relevantes de esta importante corriente del pensamiento psicológico.

- El aprendizaje como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno. Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras que al mismo tiempo, una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. La génesis mental puede representarse como movimiento dialéctico de evolución en espiral. En el centro de este proceso se encuentra la actividad. El aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo. En todo caso es un proceso de adquisición en el intercambio con el medio, mediatizado por estructuras reguladoras al principio hereditarias, posteriormente construidas con la intervención de pasadas adquisiciones.

- Las estructuras cognitivas son los mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio. Son el resultado de procesos genéticos. No surgen en un momento sin causa alguna, ni son el principio inmutable de todas las cosas. También se construyen en procesos de intercambio. Por ello, se denomina a estas posiciones como *constructivismo genético*.

- Dos son los movimientos que explican todo proceso de construcción genética: *la asimilación*, proceso de integración, incluso forzada y deformada, de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras viejas, anteriormente construidas por el individuo; y *la acomodación*, reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente. Ambos movimientos constituyen la *adaptación activa* del individuo que actúa y reacciona para *compensar las perturbaciones* generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente.

- La vinculación entre aprendizaje y desarrollo lleva al concepto de "nivel de competencia". En franca oposición a la interpretación conductista,

PIAGET considera que para que el organismo sea capaz de dar una respuesta es necesario suponer un grado de sensibilidad específica a las incitaciones diversas del medio. Este grado de sensibilidad o nivel de competencia se construye en el curso del desarrollo, de la historia del individuo a partir de las adquisiciones del aprendizaje.

- El conocimiento no es nunca una mera copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento. El contenido y la forma es una decisiva distinción psicológica para las formulaciones normativas de la didáctica. Al distinguir los aspectos figurativos (contenido) de los aspectos operativos (formales) y al subordinar los primeros a los segundos, PIAGET pone las bases para una concepción didáctica basada en las acciones sensomotrices y en las operaciones mentales (concretas y formales). Una concepción que subordina la imagen y la intuición a la actividad y operación, ya que las formas del conocimiento, las estructuras lógicas que pueden profundizar en las transformaciones de lo real son el resultado no del conocimiento de los objetos sino de la coordinación de las acciones que el individuo ejerce al manipular y explorar la realidad objetiva.

> "Existe un verbalismo de la imagen como hay un verbalismo de la palabra, cuando se olvida la primacía irreductible de la actividad espontánea y de la investigación personal y autónoma (...) La operación es irreductible a las formas perceptivas o imaginadas" (PIAGET, 1973, págs. 88-89).

- Con PIAGET no sólo culmina la primacía de la acción. También, y sobre todo, adquieren nuevas dimensiones todos los procesos cognitivos. La percepción, la representación simbólica y la imaginación, llevan implícito un componente de actividad física, fisiológica o mental. En todas estas tareas hay una participación activa del sujeto en los diferentes procesos de exploración, selección, combinación y organización de las informaciones.

Es evidente que PIAGET defiende la primacía de la actividad orientada, organizada, no de una actividad arbitraria, ciega, sin sentido:

> "Construir estructuras estructurando lo real. Sólo se comprende un fenómeno reconstruyendo las transformaciones de las que es el resultado y, para reconstruirlas, hay que haber elaborado una estructura de transformaciones" (pág. 37).

La actividad, pues, será la constante de todo tipo de aprendizaje, desde el que tiene lugar en la etapa sensomotriz hasta el que culmina con las operaciones formales. En cualquier caso, los contenidos figurativos pueden ser adquiridos mediante observación o recepción, pero los aspectos operativos del pensamiento sólo se configuran a partir de las acciones y de la coordinación de las mismas. Son estos aspectos operativos los que caracterizan los niveles superiores del pensamiento, de la conducta intelectual del hombre.

- Dentro de este proceso dialéctico, que explica la génesis del pensamiento y la conducta, cuatro son los factores principales que, según PIAGET, intervienen en el desarrollo de las estructuras cognitivas y que la regulación normativa del aprendizaje no puede en ningún caso ignorar: maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio.

Teniendo en cuenta estos planteamientos cabe destacar siete conclusiones de muy decisiva importancia para facilitar y orientar la regulación didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- *En primer lugar*, el carácter *constructivo* y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual. El conocimiento y el comportamiento son el resultado de procesos de construcción subjetiva en los intercambios cotidianos con el medio circundante. El niño/a y el adulto construyen sus esquemas de pensamiento y acción, sobre los esquemas anteriormente elaborados y como consecuencia de sus interacciones con el mundo exterior. De este modo, los procesos educativos preocupados por estimular y orientar el desarrollo pueden concebirse como procesos de comunicación que potencian los intercambios del individuo con el medio físico y psicosocial que rodea al sujeto.

- *En segundo lugar*, la enorme significación que para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores tiene la *actividad* del alumno/a, desde las actividades sensomotrices de discriminación y manipulación de objetos, hasta las complejas operaciones formales. Son estas actividades, que han de constituir el objeto de la práctica preescolar, las responsables en gran medida del desarrollo satisfactorio de los instrumentos formales del conocimiento.

- *En tercer lugar*, el espacio central que ocupa el lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas. Los niveles superiores del pensamiento exigen un instrumento de expresión, un vehículo de transporte que permita la variabilidad y la reversibilidad operacional. La carencia de un desarrollo satisfactorio de este instrumento es un *handicap* permanente para el ejercicio del pensamiento formal.

- *En cuarto lugar*, la importancia del *conflicto cognitivo* para provocar el desarrollo del alumno/a. El niño/a progresa cuestionando sus anteriores construcciones o esquemas cognitivos con los que entendía la realidad. Su interpretación necesariamente limitada y restringida de la realidad crea esquemas de pensamiento necesariamente deficientes, por parciales y limitados. El progreso requiere el conflicto cognitivo, la percepción de la discrepancia entre sus esquemas y la realidad o las representaciones subjetivas de la realidad elaboradas por los demás. El conflicto cognitivo puede ser perturbador e inhibidor del desarrollo solamente cuando desde fuera se convierte en *conflicto afectivo*, cuando se vinculan posiciones cognitivas con relaciones afectivas (por ejemplo entre las opiniones del padre o la madre, o de los padres y de los maestros/as), y se exige que el niño/a elija vínculos afectivos cuando solamente debería estar contrastando y seleccionando representaciones cognitivas.

- *En quinto lugar*, la significación de la *cooperación* para el desarrollo de las estructuras cognitivas. Los intercambios de opiniones, la comunicación de diferentes puntos de vista es una condición necesaria para superar el egocentrismo del conocimiento infantil y permitir la descentración que exige la conquista de la "objetividad".

- *En sexto lugar*, la distinción y la vinculación entre desarrollo y aprendizaje. No todo aprendizaje provoca desarrollo. Es necesario atender la integración de las adquisiciones, el perfeccionamiento y transformación progresiva de las estructuras y esquemas cognitivos. La acumulación de informaciones fragmentarias puede no configurar esquemas operativos de conocimiento e, incluso en algunas ocasiones, convertirse en obstáculos al de-

sarrollo del pensamiento. El aprendizaje hace referencia a conocimientos particulares, mientras que el pensamiento y la inteligencia son instrumentos generales de conocimiento, interpretación e intervención.

- *En séptimo lugar*, la estrecha vinculación de las dimensiones estructural y afectiva de la conducta. Como afirma PIAGET

> "no existe estructura alguna (cognición) sin un elemento activador (motivación) y viceversa. La motivación está siempre conectada con un nivel estructural (cognoscitivo) determinado" (PIAGET, 1970).

En la exposición de los planteamientos de la psicología dialéctica, y en el capítulo siguiente aparecen algunas críticas a las posiciones piagetianas y sus implicaciones didácticas.

C) *El aprendizaje significativo de Ausubel*

Las aportaciones de AUSUBEL a pesar de, o precisamente por, su restricción a un espacio concreto, pero crítico, del ámbito del aprendizaje, son muy importantes para la práctica didáctica. Se ocupa AUSUBEL del aprendizaje escolar, que para él es fundamentalmente "un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo" (AUSUBEL, 1976). Centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías. Es la clave de arco del desarrollo cognitivo del hombre y el objeto prioritario de la práctica didáctica.

El aprendizaje significativo, ya sea por recepción, ya sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición de nuevos significados. Ahora bien, esta operación requiere unas condiciones precisas que AUSUBEL se detiene y se preocupa en identificar:

> "La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él" (pág.57).

Así pues, la clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo.

Dos son, pues, las dimensiones que AUSUBEL distingue en la significatividad potencial del material de aprendizaje:

- *Significatividad lógica*: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes.
- *Significatividad psicológica:* que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje. Una disposición tanto coyuntural o momentánea como permanente o estructural. Esta segunda condición se refiere al componente motivacional, emocional, actitudinal, que está presente en todo aprendizaje. Evidentemente, también en los tipos de aprendizaje de nivel superior como son aquellos a que AUSUBEL se circunscribe en sus trabajos.

Como puede comprobarse en la Figura 1, el aprendizaje significativo requiere condiciones precisas respecto a tres dimensiones: lógica, cognitiva y afectiva. El núcleo central de esta teoría del aprendizaje reside en la comprensión del ensamblaje del material novedoso con los contenidos conceptuales de la estructura cognitiva del sujeto. "La estructura cognitiva del alumno/a tiene que incluir los requisitos de capacidad intelectual, contenido ideativo y antecedentes experienciales" (AUSUBEL, 1972, pág. 72).

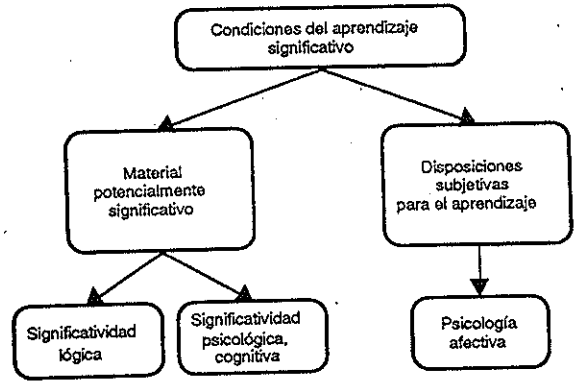


Figura 1. Modelo de aprendizaje significativo de Ausubel.

Lo importante en las aportaciones de AUSUBEL es que su explicación del aprendizaje significativo implica la relación indisociable de aprendizaje y desarrollo. Por ello, ayuda a clarificar los procesos de construcción genética del conocimiento. En efecto, los nuevos significados para AUSUBEL, no son las ideas o contenidos objetivos presentados y ofrecidos al aprendizaje sino que son el producto de un intercambio, de una fusión. Los nuevos significados se generan en la interacción de la nueva idea o concepto potencialmente significativo, con las ideas pertinentes, ya poseídas por el alumno/a, de su estructura cognitiva. Es evidente, según AUSUBEL, que el bagaje ideativo del individuo se enriquece y modifica sucesivamente con cada nueva incorporación.

El significado psicológico de los materiales de aprendizaje es idiosincrásico, experiencial, histórico, subjetivo. Cada individuo capta la significación del material nuevo en función de las peculiaridades históricamente construidas de su estructura cognitiva. La potencialidad significativa del material se encuentra subordinada en cada individuo a las características de su bagaje cognitivo. De este modo, la planificación didáctica de todo proceso de aprendizaje significativo debe comenzar por conocer la peculiar estructura ideativa y mental del individuo que ha de realizar las tareas de aprendizaje.

¿Cómo se produce la vinculación del material nuevo con los contenidos ideativos de cada individuo? AUSUBEL considera que la estructura cognitiva de cada sujeto manifiesta una *organización jerárquica y lógica,* en la que cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de abstracción, de generalidad y capacidad de incluir otros conceptos. Así, en el aprendizaje significativo "los significados de ideas y proposiciones se adquieren en un proceso de inclusión correlativa en estructuras más genéricas. Aprendizaje de ideas incluyentes o incluidas" (AUSUBEL, 1970). De esta manera, el aprendizaje significativo produce al tiempo la estructuración del conocimiento previo y la extensión de su potencialidad explicativa y operativa. Provoca su organización, su afianzamiento o su reformulación en función de la estructura lógica del material que se adquiere, siempre que existan las condiciones para su asimilación significativa.

El material aprendido de forma significativa es menos sensible a las interferencias a corto plazo y mucho más resistente al olvido, por cuanto no se encuentra aislado, sino asimilado a una organización jerárquica de los conocimientos referentes a la misma área temática. El aprendizaje anterior y posterior no sólo no interferirá, sino que, por el contrario, reforzará la significación e importancia del presente, siempre y cuando siga siendo válido dentro del conjunto jerárquico. Un aprendizaje de este tipo parece funcionar a base de *organizadores*, de ideas generales con fuerte capacidad de inclusión y esquemas procesuales que indican la estructura de la jerarquía y la secuencia de su funcionamiento. Así pues, la realización de este aprendizaje puede favorecerse desde fuera, siempre que se *organice* el material de una forma lógica y jerárquica, y se presente en secuencias ordenadas en función de su potencialidad de inclusión.

También la transferencia es favorecida de forma importante por este tipo de aprendizaje. Para AUSUBEL la transferencia y la capacidad para realizarla está en relación directa con la cantidad y calidad de las ideas de afianzamiento que posee el alumno/a. Es decir, una estructura rica en contenidos y correctamente organizada manifiesta una potente capacidad de transferencia, tanto de aplicación a múltiples situaciones concretas (transferencia lateral), como de solución de problemas y formulación de nuevos principios a partir de los ya poseídos (transferencia vertical).

Ninguno de estos resultados puede alcanzarse en el aprendizaje repetitivo, memorístico y sin sentido. En este tipo de aprendizaje la adquisición es costosa y rutinaria, la retención está cuajada de interferencias y la transferencia es de carácter mecánico, restringida a las situaciones con elementos estrictamente idénticos a aquellos en que se aprendió el material.

El problema que se plantea a AUSUBEL es la explicación del aprendizaje por descubrimiento, que parece subordinar al aprendizaje por recepción. Los organizadores formales que sirven para explicar la comprensión de nuevos contenidos significativos y la solución de problemas, son, en definitiva, estrategias de funcionamiento del pensamiento, estrategias de análisis, diferenciación, asimilación y organización de lo asimilado. Es difícil comprender y aceptar cómo la formación de estas estrategias se explica mediante la sola actividad interna que requiere el aprendizaje receptivo. AUSUBEL afirma, y con razón, que el proceso de adquisición de significados es un proceso activo, pero, a nuestro entender, requiere un tipo de actividad

intelectual bastante distinto del aprendizaje por descubrimiento, como para que ambos exijan principios explicativos y condiciones para su realización diferentes. Las habilidades de investigación y solución de problemas requieren la práctica, la participación activa del individuo, la búsqueda real y no la mera organización de lo recibido significativamente. El modelo de estrategia didáctica que sugieren los planteamientos de AUSUBEL es excesivamente racionalista, estático y receptivo, por lo que plantea importantes problemas, especialmente cuando la intervención educativa tiene lugar en contextos culturales muy alejados de las exigencias conceptuales de las disciplinas del saber, y el principal reto didáctico consiste en interesar activamente a los alumnos/as en los contenidos del *curriculum.*

En cualquier caso, puede afirmarse que, a pesar de las limitaciones antedichas, la importancia didáctica de las aportaciones de AUSUBEL es francamente extraordinaria en aquel reducido y significativo espacio del aprendizaje que ha sido su objeto de investigación: el aprendizaje significativo de materiales verbalmente recibidos.

D) *El punto de vista de la psicología dialéctica*

Bajo la orientación de los principios psicológicos del materialismo dialéctico se desarrolla una psicología que durante todo nuestro siglo ha producido y sigue produciendo aportaciones de interés al campo del aprendizaje y del desarrollo cognitivo.

La escuela soviética

VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, RUBINSTEIN, LIUBLINSCKAIA, TALYZINA, GALPERIN, son entre otros los representantes más significativos de la escuela soviética.

En el tema que nos ocupa, la primera aportación que hay que considerar, puesto que condiciona las restantes, es la concepción dialéctica de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Rechazan la validez de los estudios que la psicología del aprendizaje realiza como independientes del análisis del desarrollo. Para la psicología soviética el aprendizaje está en función de la comunicación y del desarrollo. Del mismo modo, éste último no es un simple despliegue de caracteres preformados en la estructura biológica de los genes, sino el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido.

El psiquismo y la conducta intelectual adulta es el resultado de una peculiar y singular *impregnación social del organismo* de cada individuo. Esta impregnación no es un movimiento unilateral, sino evidentemente dialéctico.

> "La actividad psíquica constituye una función del cerebro y un reflejo del mundo exterior, porque la propia actividad cerebral es una actividad refleja condicionada por la acción de dicho mundo" (RUBINSTEIN, 1967, pág. 187).

Será necesario, pues, para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, determinar el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas. Ello implica considerar el grado de complejidad alcanzado por las estructuras funcionales del cerebro. Ahora bien, y es ésta

una de las aportaciones más significativas de VIGOTSKY (1973), desde la perspectiva didáctica, el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo.

> "El desarrollo potencial del niño abarca un área desde su capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada" (VIGOTSKY, 1973).

Es muy importante la comprensión de este principio, *área de desarrollo potencial* o *zona de desarrollo próximo,* pues es precisamente el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. Éste lleva una dinámica perfectamente influida, dentro de unos límites, por las intervenciones precisas del aprendizaje guiado intencionalmente. Lo que el niño/a puede hacer hoy con ayuda, favorece y facilita que lo haga solo mañana.

> "El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas" (VIGOTSKY, 1973, pág. 57).

En evidente oposición a PIAGET, VIGOTSKY llega a afirmar que el desarrollo sigue al aprendizaje, puesto que éste es quien crea el área de desarrollo potencial.

Es precisamente esta concepción dialéctica del aprendizaje y del desarrollo la que produce la divergencia respecto a la teoría genética de PIAGET y, en particular, su oposición a la concepción etapista del desarrollo. Para la psicología dialéctica la concepción piagetiana de los estadios es más bien una descripción que una explicación del desarrollo. Es una formulación basada en las manifestaciones aparentes y relativamente estables del desarrollo. Para la explicación de la evolución del niño/a no importa demasiado si el individuo ha pasado por la etapa simbólica y se encuentra ya en la etapa preoperacional. Lo verdaderamente definitivo es cómo cada individuo atravesó dichas etapas, qué construyó en ellas, qué actividades realizó, etc. "Los estadios no dependen directamente de la edad sino del contenido concreto que el niño aprende a dominar" (RUBINSTEIN, 1967, pág.193). Es decir, los niño/as no sólo se diferencian en el ritmo de su desarrollo. Por debajo de la aparente similitud que concede la permanencia en una misma etapa del desarrollo, la diferenciación individual consiste en la orientación concreta que éste toma.

Sin embargo, es necesario indicar que, para la psicología soviética, no son tanto la actividad y la coordinación de las acciones que realiza el individuo las responsables de la formación de las estructuras formales de la mente, cuanto la *apropiación del bagaje cultural* producto de la evolución histórica de la humanidad que se transmite en la relación educativa. Las conquistas históricas de la humanidad que se comunican de generación en generación no sólo implican contenidos, conocimientos de la realidad espacio temporal o cultural, también suponen formas, estrategias, modelos de conocimiento, de investigación, de relación..., que el individuo capta, comprende, asimila y practica. Por ello, la psicología soviética resalta el valor de la *instrucción,* de la *transmisión educativa,* de la *actividad tutorizada,* más que de la actividad experimental del niño/a por sí solo.

De modo coherente con el planteamiento anterior, la escuela soviética concede una importancia fundamental al desarrollo del lenguaje, puesto que

la palabra es el instrumento más rico para transmitir la experiencia histórica de la humanidad. Como opina BOGOYAVLENSKY 1973) podemos afirmar una dependencia del desarrollo fisiológico respecto del psicológico, sobre todo cuando el niño/a por medio de la palabra comienza a asimilar la experiencia histórica del género humano. El lenguaje, pues, es el instrumento prioritario de transmisión social. LURIA afirma que a través del lenguaje, de la generalización verbal, el niño/a se adueña de un nuevo factor de desarrollo, la adquisición de la experiencia humana social... El lenguaje es asimilado en la comunicación que se desarrolla con los adultos y pronto se transforma eslabemente de medio de generalización, en instrumento de pensamiento y en instrumento para regular el comportamiento (LURIA, 1973).

Por otra parte, también para la psicología soviética, y como consecuencia de su carácter constructivista, la actividad del individuo es el motor fundamental del desarrollo (GALPERIN, LEONTIEV...). No obstante, la actividad no se concibe única ni principalmente como el intercambio aislado del individuo con su medio físico, sino como la participación en procesos, generalmente grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambio de ideas y representaciones y de ayuda en el aprendizaje, en la adquisición de la riqueza cultural de la humanidad.

Además, tampoco la experiencia física que el niño/a realiza puede ser considerada, dentro de esta perspectiva, como una experiencia neutra, carente de significado social. Por el contrario, la escuela soviética considera que toda experiencia tiene lugar en un mundo humanizado, con caracteres que sustentan una real intencionalidad sociohistórica que subyace a las manifestaciones y ordenaciones de los elementos con que el niño/a ingenuamente experimenta. Dentro de este mundo objetivo mediatizado, condicionado y humanizado por el hombre se inicia el desarrollo mental psíquico del niño/a (LEONTIEV, 1973). Cuando éste se pone en contacto con objetos materiales no sólo conecta con colores, formas, espacios, volúmenes, pesos y demás características físicas de los objetos e instrumentos, sino que se pone en contacto también con la intencionalidad social que subyace a su construcción, así como con la funcionalidad social con la que se utiliza dicho objeto o artefacto en los procesos de uso o intercambio.

Si el niño/a en sus intercambios espontáneos con el medio físico y psicosocial se pone en contacto con el sentido de los objetos, artefactos, instituciones, costumbres y todo tipo de producciones sociales, es razonable que la escuela, de forma sistemática, cuide la adquisición más depurada y organizada del sustrato de ideas, significados e intencionalidades que configuran la estructura social y material de la comunidad donde se desarrolla la vida del futuro ciudadano/a.

La escuela de Wallon (Wallon, Zazzo, Merani)

La psicología genéticodialéctica francesa de WALLON reafirma los postulados principales de la escuela soviética. También para WALLON, el aprendizaje es incomprensible sin su ubicación dentro del proceso de desarrollo, y el desarrollo es un concepto metafísico sin su explicación a partir del aprendizaje realizado en el intercambio del organismo con el medio. La diferenciación progresiva del psiquismo, que constituye el desarrollo, es función de los fenómenos de aprendizaje.

Lo importante para WALLON es explicar el paso de lo orgánico a lo psicológico. Una transmisión que tiene lugar mediante impregnación social de lo psíquico. De lo orgánico a lo psíquico se da una verdadera génesis, presidida y condicionada por la penetración social. Lo psíquico no podría reducirse a lo orgánico ni explicarse sin ello. Para WALLON existen cuatro elementos que explican el paso de lo orgánico a lo psíquico: la emoción, la imitación, la motricidad y el *socius*.

Dentro de esta teoría es particularmente importante, por sus repercusiones pedagógicas, el papel que concede a la *emoción* por cuanto que constituye el vínculo de lo orgánico y lo social para generar el psiquismo. La emoción, en un primer momento, es una expresión corporal de un estado interno, pero paulatinamente va adquiriendo el carácter de comunicación, de intercambio de mensajes entre individuos. Este paso provoca las primeras representaciones, figuraciones que adquirirán consistencia y ampliación en los movimientos de la imitación diferida. En cualquier caso, la emoción comunicada exige la relación entre significante y significado, el primer momento del proceso representacional (WALLON, 1975). Desde el origen, el pensamiento se vincula con aspectos emotivos, afectivos, con los cuales establecerá un discurso permanente cuajado de contradicciones y apoyos. La importancia que atribuye WALLON a la motivación intrínseca no es más que la expresión de la naturaleza de sus concepciones genéticas.

La disociación entre afectividad y pensamiento es metodológica, artificial, y no puede convertirse en un principio de procedimiento en la escuela. Toda la actividad cognitiva del niño/a implica, en su origen, en su desarrollo, o en su conclusión, inevitables componentes afectivos que por sí mismos impulsan el aprendizaje. Cuando la enseñanza ha de recurrir a motivaciones extrínsecas hay que preguntarse cuán separadas están las tareas emprendidas de la realidad vital que preocupa al sujeto.

Si la conducta se explica por las condiciones de su génesis, la tarea principal de la práctica pedagógica en la escuela será procurar las condiciones satisfactorias que provoquen un pensamiento, una forma de sentir y una conducta apetecidas. No puede, sin embargo, olvidarse, para no caer en el criticado conductismo, que parte de estas condiciones son de naturaleza interna, y en ningún momento pueden ignorarse. La penetración social de lo biológico produce un nuevo y superior nivel de realidad que funciona de forma autónoma con sus propios ritmos y leyes. Las estructuras psicológicas serán desde ahora la variable más importante del aprendizaje, teniendo siempre presente que dichas estructuras son redes complejas e interactivas de pensamiento, emoción y actividad.

Es importante la aportación del olvidado WALLON, por cuanto la tendencia intelectualista, generalizada en la escuela contemporánea, parece ignorar los determinantes afectivos y emotivos del pensamiento y la conducta del alumno/a. Como veremos en el siguiente capítulo, éste es el mejor modo de provocar en el escolar un aprendizaje artificial, académico, aunque sea significativo en el mejor de los casos, poco relevante y útil para interpretar las características complejas y contradictorias de la vida cotidiana y orientar las decisiones que se adoptan sobre ella.

E) *El aprendizaje como procesamiento de información*

Desde los años sesenta se desarrolla una perspectiva de extraordinaria importancia para la explicación psicológica del aprendizaje. Esta perspectiva que integra aportaciones del modelo conductista, dentro de un esquema fundamentalmente cognitivo, al resaltar la importancia de las estructuras internas que mediatizan las respuestas, ha logrado concitar la atención de la mayor parte de las investigaciones actuales en el campo de la psicología del aprendizaje y de la didáctica. Bajo sus orientaciones se establece el diálogo entre neoconductistas y las corrientes actuales del aprendizaje cognitivo.

En este sentido y como ejemplo de este diálogo y permeabilidad de posiciones entre neoconductistas y cognitivos así como de sus claras derivaciones didácticas cabe resaltar el trabajo de GAGNÉ. Distingue ocho tipos de aprendizaje, que si bien forman un continuo acumulativo y jerárquico, al exigir las formas más complejas la existencia de las previas más simples como requisitos previos, deben considerarse en realidad como aprendizajes diferentes, pues requieren condiciones distintas y concluyen en resultados diversos:

1. - *Aprendizaje de señales*: aprender a responder a una señal (PAVLOV).
2. - *Aprendizaje estímulo-respuesta*: aprendizaje de movimientos precisos en los músculos en respuesta a estímulos o combinaciones de estímulos muy precisos también (SKINNER, THORNDIKE).
3. - *Encadenamiento*: conectar en una serie dos o más asociaciones de estímulo-respuesta previamente adquiridas (SKINNER, GILBERT).
4. - *Asociación verbal*: variedad verbal de encadenamiento (UNDERWOOD).
5. - *Discriminación múltiple*: conjunto de cadenas de identificación al discriminar sucesivamente estímulos precisos y respuestas específicas (MOWRER, POSTMAN).
6. - *Aprendizaje de conceptos*: aprender es responder a estímulos como partes de conjuntos o clases en función de sus propiedades abstractas (BRUNER, KENDLER, GAGNÉ).
7. - *Aprendizaje de principios*: aprendizaje de cadenas de dos o más conceptos, aprendizaje de relaciones entre conceptos (BERLYNE, GAGNÉ, BRUNER).
8. - *Resolución de problemas*: aprendizaje de la combinación, relación y manipulación coherente de principios para entender y controlar el medio, solucionar problemas (SIMON, NEWELL, BRUNER...).

Es necesario indicar que GAGNÉ, aunque presenta y afirma la necesidad secuencial de los ocho tipos de aprendizaje, concede mucha mayor importancia al aprendizaje de conceptos, principios y solución de problemas, por ser los aprendizajes característicos de la instrucción escolar y constituir el eje del comportamiento inteligente del hombre (GAGNÉ 1970, 1975).

Modelos de aprendizaje basados en la perspectiva del procesamiento de información y simulación del comportamiento

Los modelos de procesamiento de información como intento de explicar la conducta cognitiva del ser humano son relativamente recientes. Puede afirmarse que son NEWELL, SHAW y SIMON, en 1958, los precursores de una nueva orientación cognitiva en los trabajos e investigaciones sobre los

procesos de aprendizaje. Una reciente orientación que está produciendo resultados interesantes en el ámbito de la memoria y que ha conseguido establecer el diálogo entre neoconductistas, neopiagetianos y demás corrientes cognitivas. Los trabajos de NEISSER, ADAMS, LINDSAY, NORMAN, ANDERSON, MAYER, BOWER, PASCUAL LEONE, MANDLER, ATKINSON y los anteriormente citados de NEWELL y SIMON son una pequeña muestra de la importancia creciente de esta nueva perspectiva que cuenta con treinta años escasos de existencia.

El modelo de procesamiento de información considera al hombre como un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Es decir, todo ser humano es un activo procesador de su experiencia mediante un complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. Ello supone que el organismo no responde directamente al mundo real sino a la propia y mediada representación subjetiva del mismo. Una mediación que selecciona, transforma e, incluso, distorsiona con frecuencia el carácter de los estímulos percibidos. Es claramente una perspectiva cognitiva, por cuanto implica la primacía de los procesos internos, mediadores entre el estímulo y la respuesta.

Tomando en consideración las diferentes perspectivas y planteamientos que constituyen este enfoque podemos presentar el siguiente modelo como representativo de sus concepciones (Figura 2).

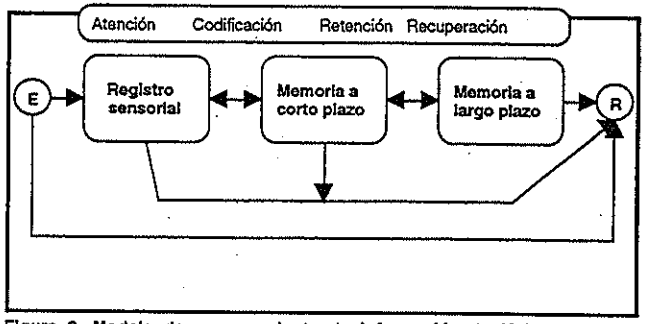


Figura 2. Modelo de procesamiento de información de Mahoney, (1974).

Puede considerarse un modelo de aprendizaje mediacional, donde los elementos más importantes de explicación son las instancias internas, tanto estructurales como funcionales que median entre estímulo y respuesta. Los elementos estructurales son tres:

- *Registro sensitivo*: que recibe información interna y externa.
- *Memoria a corto plazo*: que ofrece breves almacenamientos de la información seleccionada.
- *Memoria a largo plazo*: que organiza y conserva disponible la información durante períodos más largos.

Las cuatro categorías de procesamiento o programas de control del procesamiento de la información son:

-*Atención*: que trabaja con orientaciones selectivas y asimilaciones de estímulos específicos.

-*Codificación*: que implica la traducción a símbolos de los estímulos, de acuerdo con varios factores (características físicas, semánticas).

-*Almacenamiento*: retención organizada de la información codificada.

-*Recuperación*: que implica la utilización posterior de la información almacenada para guiar los resultados y respuestas.

El procesamiento de información comienza con los *procesos de selección* de estímulos que tienen lugar en el registro sensitivo en virtud de los mecanismos de atención. Explicar qué estímulos se graban y por qué en esta primera instancia, supone afrontar los fenómenos de percepción, el papel de las expectativas en la selección de estímulos... Parece ser que el contexto físico, el contexto temporal, la familiaridad del estímulo, y las categorías conceptuales propiamente dichas son los principales factores que influyen en nuestra percepción.

Una vez seleccionada la información, se *codifica* y se *almacena* por breves períodos de tiempo en la memoria a corto plazo. También aquí existen unos mecanismos que determinan el modo de almacenamiento. Se acepta, a la luz de los trabajos experimentales realizados, entre los que se encuentran los de MELTON y MARTIN (1972), que el tiempo de exposición del estímulo, la repetición, el puesto que ocupa el ítem en una serie y los procedimientos mnemotécnicos, como sistemas de simplificación del material a retener, tienen una importancia decisiva en el qué y el cómo de la codificación y el almacenamiento a corto plazo.

La retención y la recuperación son los dos programas de control que determinan el procesamiento de información en la memoria a largo plazo. La retención es un fenómeno dependiente del modo en que la información ha sido codificada y asimilada al material existente. *La recuperación*, por su parte, es presentada como un programa que implica activos procesos de reconstrucción y organización ideosincrásica y situacional del material recuperado, siguiendo las propuestas de BARTLET (1932) y ZANGWILL (1972).

Tal vez, los fenómenos más ampliamente resaltados, (TULVING, MANDLER, BOWER, COPER) sean los referentes a la *organización y significatividad* del material almacenado en la memoria a largo plazo. Ello implica que el almacenaje no se realiza de forma aislada y arbitraria, sino por asimilación significativa de las nuevas informaciones a los propios sistemas de categorías y significados, previamente construidos. Recuperando los principios propuestos por BARTLET, afirman que la memoria implica un esfuerzo hacia el significado y el recuerdo, una construcción. Es decir, la memoria es constructiva, abstracta y basada en significados.

Así pues, los componentes internos de los procesos de aprendizaje constituyen un sistema cognitivo organizado, de tal manera que tanto las características de las instancias estructurales como los mecanismos de los procesos de control se generan y se transforman en virtud de su propio funcionamiento al procesar la información en los intercambios con el medio. Los esquemas, los conocimientos, las destrezas y las habilidades se forman en un proceso genético y su configuración puede y, de hecho, se altera de algún modo a lo largo del tiempo, precisamente por los resultados de los posteriores procesos de aprendizaje en los que intervienen.

Las limitaciones más importantes de estos planteamientos desde la perspectiva didáctica podíamos resumirlas en las siguientes proposiciones.

- *Primera*, la debilidad del paralelismo entre la máquina y el hombre. Como afirma BOWER "que una máquina realice trabajo inteligente no significa, en modo alguno, que lo haga igual que nosotros" (NEWELL, SHAW y SIMON, 1958, pág. 437). Ello implica que las teorías derivadas de la simulación del comportamiento no son, en sí mismas, más que fuente de hipótesis y sugerencias que han de ser contrastadas en el comportamiento inteligente del hombre. En ningún modo pueden suponer en sí teorías explicativas del aprendizaje humano, de las que se deriven directamente normas y recetas de intervención pedagógica.

Por otra parte, en la misma evolución actual de esta corriente se plantea con fuerza la polémica de la relación entre la conciencia y el sistema computacional de asimilación y reacción. En el ordenador no existe más que el sistema computacional, un sistema algorítmico de representaciones simbólicas y reglas o instrucciones de actuación. Nadie duda que en el ser humano existe la conciencia, el conocimiento de lo que se conoce y del mismo acto de conocer, y aunque es evidente también que tanto en la percepción como en el lenguaje, o en la visión, por ejemplo, se han identificado sistemas algorítmicos de procesamiento en el hombre, es necesario encontrar algún esquema de comprensión de las interacciones que se producen entre la conciencia y los sistemas algorítmicos y mecánicos de actuación.

- *Segunda*, la importancia de la laguna afectiva. En el modelo de procesamiento de información por simulación no tiene cabida, ni por tanto explicación, la dimensión energética de la conducta humana. Las emociones, los sentimientos, la motivación, la interacción social, en definitiva, la personalidad, son factores de capital importancia en el aprendizaje que reciben escasa o nula consideración en estos modelos. El aprendizaje escolar no puede entenderse ignorando tan definitiva parcela del comportamiento del alumno/a en el grupo social del aula. Es indudable, también, que los planteamientos implícitos en estas teorías son proclives a descuidar la importancia de los aspectos afectivos y motivacionales que intervienen en todo proceso de aprendizaje. No se puede simular el comportamiento humano en una computadora y tampoco se puede pretender trasladar, punto por punto, las características de la conducta allí generada, para explicar el aprendizaje o cualquier otra actividad humana.

- *Tercera*, la exigencia metodológica derivada de la metáfora del ordenador y de la pretensión del contraste experimental de las hipótesis, restringe el modelo al análisis de un tipo prioritario de comportamiento aparentemente racional, que normalmente obviará las zonas más ambiguas y difusas del pensamiento así como las estrategias y los procesos contradictorios del proceder mental del individuo. Por ello, la prometedora potencia explicativa y la virtualidad normativa de esta perspectiva deben ser restringidas a su específico campo de atención, y complementadas por aportaciones teóricas y modelos explicativos que den cuenta de la intervención importante de los aspectos afectivos y motivacionales en la configuración de la conducta en parte incierta y ambigua del alumno/a.

- *Cuarta*. Sus propuestas tienen una orientación claramente cognitiva, que parece ignorar la dimensión ejecutiva y comportamental del desarrollo humano. Partiendo del supuesto de la continuidad entre el conocimiento y la acción, procesar correctamente la información se asume como el requisito imprescindible y suficiente para regular racionalmente la conducta. Sin embargo, en la práctica cotidiana y escolar, es bien conocida la disociación entre conocimiento y conducta, entre el procesador y el ejecutor humano. No existe una relación lineal entre lo que uno dice, lo que uno piensa y lo que uno hace. A diferencia del modo de procesar la información y ejecutar las rutinas por parte de la máquina, entre el conocimiento y la acción, en el alumno/a se intercalan complejos y contradictorios procesos de toma de decisiones, entre los que aparece con especial relevancia la forma de sentir, el rico y complicado terreno de las emociones, tendencias y expectativas individuales y sociales.

Sin embargo, y teniendo en cuenta sus limitaciones, no cabe duda de que el desarrollo de esta orientación es de capital importancia para la clarificación del aprendizaje y de la conducta inteligente del individuo y, por supuesto, para la elaboración de una teoría y una práctica didácticas. El procesamiento de información recupera la noción de mente, reintegra la información subjetiva como un dato útil a la investigación y coloca en lugar preferente el estudio de la memoria activa como explicación básica de la elaboración de información y, por tanto, de la ejecución de la actividad humana.

2.3. Las teorías del aprendizaje en la comprensión y prácticas educativas

El concepto de aprendizaje es un componente previo, un requisito indispensable para cualquier elaboración teórica sobre la enseñanza. Sin embargo, como veremos a continuación, la teoría y la práctica didácticas necesitan un cuerpo de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje que cumpla dos condiciones fundamentales:

- Abarcar, de forma integral y con tendencia holística, las distintas manifestaciones, procesos y tipos o clases de aprendizaje.
- Mantenerse apegado a lo real, siendo capaz de explicar no sólo fenómenos aislados producidos en el laboratorio, en condiciones especiales, sino también la complejidad de los fenómenos y procesos del aprendizaje en el aula, en condiciones normales de la vida cotidiana.

El recorrido realizado a lo largo de las diferentes teorías del aprendizaje manifiesta, de forma clara, no sólo la disparidad de enfoques, sino, sobre todo, la existencia de distintos tipos de aprendizaje y la mayor pertinencia de cada una de las formulaciones teóricas para alguna de dichas clases. Está sin resolver la polémica histórica entre la concepción unitaria del aprendizaje y la consideración de la existencia en él de categorías bien diferenciadas. Toda teoría sobre el aprendizaje ha de poder explicar, tanto las peculiaridades que identifican y distinguen diversas clases, como las características comunes que subyacen a éstas y justifican su denominación como "procesos de aprendizaje". Es esta teoría, que integra sin simplificar, que distingue sin divorciar, la que exige la práctica pedagógica. Tanto para comprender como para orientar en la escuela los fenómenos de enseñanza-aprendizaje.

Pueden, por tanto, distinguirse diferentes tipos o clases de aprendizaje (como, por ejemplo, aprendizaje de señales, de encadenamientos E-R, de conceptos, de principios...), debido a que en ellos pueden tener lugar diferen-

tes procesos, se requieren distintas condiciones y se producen resultados diversos.

A nadie se le oculta en la actualidad que el desarrollo teórico sobre los procesos de aprendizaje no ha ido acompañado de un progreso paralelo en la práctica, ni aun en la teoría didáctica. Es necesario reconocer, en cualquier caso, que la transferencia no es cuestión de un movimiento mecánico y que implica dificultades y características que exigen una investigación adicional. Vamos a analizar a continuación algunas de las razones que pueden explicar este desfase, tanto entre la teoría psicológica del hombre y la teoría didáctica, como entre la teoría y la práctica didácticas.

1) Las teorías del aprendizaje, como hemos visto en páginas anteriores, son aproximaciones a menudo parciales y restringidas a aspectos y áreas concretas del aprendizaje. Difícilmente constituyen un cuerpo integrado de conocimientos capaces de explicar el sentido global de los fenómenos complejos que ocurren en el aprendizaje escolar, desde la influencia de los factores materiales, personales y metodológicos de la institución escolar, hasta los influjos semiocultos de la experiencia extraescolar; desde la caracterización de la dimensión cognitiva hasta la identificación de la incidencia afectiva. La teoría didáctica exige, para la regulación intencional de los fenómenos de aprendizaje, un cuerpo explicativo más completo e integral.

2) La mayoría de las teorías del aprendizaje han adquirido sus principios explicativos a partir de la reducción de las complejas variables de aprendizaje escolar que se realiza en la investigación de laboratorio. Precisamente el rigor de la investigación experimental apoyada en la epistemología positivista, se asienta en la simplificación de las situaciones reales, en el control de la neutralidad o inactividad de unas variables para comprobar los efectos de los cambios que la manipulación de una variable ejerce en otra. Estas situaciones artificiales difícilmente pueden reproducirse en el ambiente "natural" del aula o en el extraescolar.

La didáctica necesita teorías que se acerquen a lo que ocurre en situaciones reales donde se produce el aprendizaje de forma sistemática o de modo informal. La solución no está en prescindir de la investigación del laboratorio, una investigación analítica y rigurosa de capital importancia. En nuestra opinión, el desfase y la inadecuación pueden resolverse siempre que el aprendizaje sea abordado por amplios programas de investigación natural, que respeten la complejidad, riqueza, ambigüedad e, incluso, contradicción de la realidad. Dentro de éstos, han de realizarse experimentos de laboratorio, todo lo concretos y específicos que sea preciso, cuyas conclusiones se interpreten dentro, y nunca fuera y de forma aislada, de la lógica y el significado del sistema ecológico que componen la interacciones de los alumnos/as en la institución escolar.

No podemos olvidar que la situación dentro de la que se estudia un problema, lo configura y caracteriza de forma peculiar. Para comprender el aprendizaje que realiza el niño/a en el aula y poder extraer hipótesis y principios que puedan revertir en la comprensión y orientación más correcta de los fenómenos de aprendizaje es necesario que la investigación se realice en el clima peculiar y característico que se produce en el aula de una institución escolar. Sólo así pueden tenerse en cuenta, tanto los

factores y variables que intervienen, como la singularidad de los mismos procesos cognitivos y afectivos implicados en el aprendizaje.

Sin embargo, es verdad que no puede elaborarse una teoría para cada caso particular. Una teoría es un esquema formal que integra un cuerpo genérico de conocimientos. Pero lo que sí se puede exigir a una *teoría comprensiva* es que su estructura formal, la lógica de sus planteamientos y su contenido fáctico sean lo suficientemente amplios y flexibles para dar cabida *no sólo a la explicación de lo común y homogéneo, sino a lo diferencial y específico.* Este esquema formal amplio y flexible ha de extraerse de las situaciones naturales para abarcar la complejidad y variabilidad de los diferentes contextos. En cualquier caso, si pretendemos comprender la singularidad de los fenómenos de aprendizaje que ocurren en el marco escolar, en cada niño/a y grupo, debemos utilizar el conocimiento disponible como herramientas mentales, como hipótesis de trabajo que orientan la búsqueda e indagación, y no como principios fijos de explicación, o como normas inalterables de actuación.

3) El aprendizaje escolar es un tipo de aprendizaje peculiar, por producirse dentro de una institución con una clara función social, donde el aprendizaje de los contenidos del *curriculum* se convierte en el fin específico de la vida y las relaciones entre los individuos que conforman el grupo social.

Por una parte, como afirma DOYLE (1977), los intercambios que se producen en el espacio escolar están presididos por el carácter evaluador que tiene la institución. La comunicación, el intercambio de significados, el aprendizaje de contenidos, formas, expectativas y conductas se encuentran profundamente mediatizados por la función evaluadora de la escuela. Ésta legitima la adquisición del conocimiento que se considera válido socialmente, y que puede utilizarse en el futuro como valor de cambio en las transacciones laborales, comerciales y personales. Por ello, condiciona y artificializa las actividades y procesos de aprendizaje, en virtud de su valor en el intercambio de actuaciones del alumno/a por calificaciones del profesor.

Por otra parte, como afirman SCRIBNER y COLE (1982), el aprendizaje escolar es un aprendizaje fuera de contexto. En la escuela se produce al margen de donde tienen lugar los fenómenos, objetos y procesos que se pretende aprender. Los contenidos del aprendizaje no vienen requeridos por las exigencias de la vida comunitaria en la escuela, sino por un *curriculum* que se impone desde fuera. Los conceptos y representaciones académicas sobre el mundo social o natural tampoco pueden ser aprendidos espontáneamente como elementos de la cultura que se vive en la escuela. El aprendizaje escolar está claramente descontextualizado, donde al alumno/a se le pide que aprenda cosas distintas, de forma diferente y para un propósito también distinto a lo que está acostumbrado en su aprendizaje cotidiano. No es de extrañar, por tanto, que el alumno/a construya esquemas y estructuras mentales diferentes para afrontar las exigencias tan dispares de estos dos contextos de vida y aprendizaje.

Solamente aquellas teorías que se preocupen por comprender las peculiaridades del singular y descontextualizado aprendizaje escolar, que incorporen, por tanto, los procesos de enseñanza y las condiciones del contexto de la institución escolar como factores intervinientes pueden aportar cono-

cimientos cercanos en los que apoyarse para elaborar, experimentar y evaluar la práctica educativa.

4) Las teorías del aprendizaje, aun comprendiendo el influjo de los elementos personales que intervienen en la escuela, han de reconocer un elevado grado de indeterminación en el aprendizaje y en las interacciones, pues tanto el docente como el discente se involucran de forma particular en una situación, cuya dinámica es difícil de prever, ya que se encuentra jalonada por innumerables incidencias accidentales, frecuentemente provocadas por factores y procesos extraescolares en gran medida imprevisibles, o por elaboraciones emergentes como consecuencia de los mismos procesos de interacción social. La teoría del aprendizaje que necesita el profesor para orientar la enseñanza ha de contemplar esa dimensión de indeterminación. No se puede algoritmizar la secuencia de vicisitudes que se presentarán en las relaciones personales dentro del marco escolar y que condicionan el aprendizaje.

5) La teoría y la práctica didácticas poseen un irrenunciable componente teleológico, intencional, que desborda la naturaleza explicativa de las teorías del aprendizaje. Es éste uno de los puntos más oscuros y paradójicamente más cruciales para determinar la relación entre las teorías del aprendizaje y las de la enseñanza. No es difícil ponerse de acuerdo en que las teorías del aprendizaje son descriptivas y pretenden conquistar el nivel explicativo, mientras que las de la enseñanza, además, deben ser prescriptivas, normativas.

Por otra parte, el componente utópico e inacabado de la naturaleza humana impone permanentes resistencias a la pretensión explicativa del pensamiento y acción del hombre considerado en forma individual o colectiva. La orientación futura del hombre se mueve necesariamente en el terreno de lo posible, en el territorio siempre incierto de los valores, de las opciones éticas y políticas, en el ámbito de la construcción condicionada del futuro siempre en parte abierto e indeterminado. La didáctica se apoya en el conocimiento del hombre y de la sociedad, pero inevitablemente se proyecta hacia un futuro desconocido que en parte contribuye a construir.

En definitiva, las teorías psicológicas del aprendizaje pretenden describir y explicar cómo se produce el aprendizaje, y también las relaciones, en el mejor de los casos, entre el aprendizaje, el desarrollo y el contexto físico, social e histórico donde vive el individuo. Pretenden, por tanto, explicar lo real, lo ya construido, cómo aprenden aquí y ahora los seres humanos. La teoría y la práctica pedagógicas se enfrentan con el problema teleológico de cómo intervenir para provocar determinada forma de ser, de aprender, de sentir y actuar. Su objetivo no es, necesariamente, reproducir los modos de comportamiento de la comunidad social, entre los cuales se encuentran las formas de aprender, sino cómo potenciar una forma de ser y de aprender frecuentemente discrepante con los modos inducidos espontáneamente por la tendencia dominante en la sociedad. La propia finalidad de la intervención didáctica es objeto de debate y confrontación. Si se propone la libertad y autonomía del individuo formado como pretensión básica de la práctica educativa, la normatividad didáctica se encuentra cargada de una radical indeterminación, cuanto más eficaz y rico sea el proceso de intervención más imprevisibles serán los resultados.

Las teorías psicológicas pretenden explicar los hechos; la teoría y la práctica educativas se proponen además debatir las intenciones, proponer, experimentar y evaluar fórmulas de transformación de lo real dentro del ámbito de lo posible; provocar la construcción de nueva realidad respetando en el proceso los principios que realizan los valores debatidos y propuestos. El análisis de los valores así como de los procedimientos para su discusión y aceptación democráticas no puede ser responsabilidad exclusiva de una teoría psicológica; requiere inevitablemente la aportación de otros campos del saber.

En cualquier caso, parece evidente que las teorías que se sumergen en el interior de la caja negra, con la intención de clarificar las estructuras y los procesos internos que tienen lugar en todo aprendizaje, particularmente en los niveles superiores, poseen una mayor potencialidad didáctica. Sólo a partir de dicha clarificación puede vislumbrarse lo que significa la actividad inteligente del hombre y la conquista de la autonomía relativa que todo organismo inteligente manifiesta con respecto a las características y presiones del entorno. El desarrollo y perfeccionamiento intelectual -objetivo de la práctica didáctica- manifiesta cierto grado de independencia irrenunciable y de capacidad de maniobra individual y colectiva en el espacio y en el tiempo.

6) A modo de conclusión provisional de este análisis, podemos afirmar que las teorías del aprendizaje suministran la información básica, pero no suficiente, para organizar la teoría y la práctica de la enseñanza. A esta disciplina científica teórico-práctica incumbe la organización de las condiciones externas del aprendizaje y el control del modo de interacción de éstas con las condiciones internas del sujeto, una vez identificadas, durante todos los procesos que jalonan el aprendizaje, con objeto de producir unos resultados determinados que supongan el desarrollo y perfeccionamiento de las propias condiciones internas (estructura cognitiva efectiva y de conducta del sujeto). Deberá ponerse, por ello, especial atención a la interacción en los procesos de motivación, atención, asimilación, organización, recuperación y transferencia. Ahora bien, tales procesos no se desarrollan en la burbuja de la entidad individual llamada alumno/a, sino en complejas redes de intercambio social, dentro y fuera del aula, dentro y fuera del recinto escolar, de modo que las variables contingencias culturales, sociales y materiales del medio son de extraordinaria importancia para comprender y orientar los procesos de aprendizaje y desarrollo. De poco sirve comprender solamente la secuencia de actividades internas, si se ignora el contenido semántico de los intercambios, si se desconsidera el significado, las redes de intereses, necesidades e intenciones que componen la cultura del medio vital del alumno/a.

Conviene tener presente que tanto las condiciones como los procesos forman parte de un sistema y que su influjo para producir unos resultados supone la modificación, en algún modo, de las mismas condiciones y procesos internos que han intervenido en el aprendizaje. De la misma forma, cabe considerar que todo intercambio es comunicación y que las condiciones ex-

temas que inciden en la comunicación se diluyen en dimensiones sintácticas y semánticas de significativa influencia y difícil discernimiento. Por ello, la didáctica, como veremos en el Capítulo III, al organizar las condiciones del intercambio debe prestar un cuidado extraordinario a estas dimensiones sutiles de todo sistema de comunicación.

CAPÍTULO III

El APRENDIZAJE ESCOLAR: DE LA DIDÁCTICA OPERATORIA A LA RECONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA EN EL AULA

Por Ángel I. Pérez Gómez

3.1. La didáctica operatoria.
3.2. La incorporación del concepto de cultura.
3.3. Aprender la cultura.
3.4. Cultura académica y cultura experiencial.
3.5. Realidad, ciencia y cultura.
3.6. El aprendizaje relevante en la escuela. La reconstrucción del pensamiento y la acción del alumno/a.
3.6.1. La cultura experiencial del alumno/a como punto de partida del trabajo escolar.
3.6.2. Los espacios de conocimiento compartido en el aula.

3.1. La didáctica operatoria

Una vez que hemos analizado con cierto detenimiento las aportaciones que las diferentes teorías del aprendizaje pueden hacer a la comprensión y orientación de los procesos educativos, vamos a detenernos en lo que significa el problema más interesante, desde la óptica pedagógica, de la evolución actual de las teorías del aprendizaje y sus inevitables implicaciones en la práctica educativa.

Este problema se define desde nuestra perspectiva como el proceso de transición de la didáctica operatoria a la didáctica que se propone la reconstrucción de la cultura. Supone pues, una traslación desde los planteamientos, apoyados en PIAGET, de una didáctica operatoria, progresista y rousseauniana, a los planteamientos que, apoyándose en las aportaciones psicológicas de VIGOSTKI, BRUNER, WERTSCH, COLE y SCRIBNER y en las propuestas sociológicas sobre la cultura como construcción social, proponen como objetivo fundamental de la educación la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinvención de la cultura. En este proceso de transición permanente no conviene olvidar, como ya hemos recordado en el capítulo anterior, el avance inestimable que suponen las aplicaciones de los presupuestos piagetianos a la comprensión y orientación de una práctica educativa anquilosada en la cultura pedagógica tradicional, de transmisión lineal de conocimiento y concepción del aprendiz como un receptor pasivo que acumula enciclopédicamente las informaciones, con independencia del grado de comprensión e interés de y sobre las mismas.

- EUSSE ZULOAGA, OFELIA (1983). "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula". En: *Revista Perfiles Educativos.* México: UNAM/CISE. No. 19, enero-marzo. p. 3-18.

La instrumentación didáctica del trabajo en el aula

Ofelia EUSSE ZULUAGA*

PRESENTACION

Mi práctica docente en el CISE, mi trabajo en el aula, ha motivado algunas reflexiones acerca del aprendizaje que trato de promover en los grupos a mi cargo, planteándome cuestiones como las siguientes: ¿Qué elementos intervienen en el trabajo que se desarrolla en el aula? ¿A través de qué actividades podemos promover el aprendizaje? ¿Cuál es el marco teórico que sustentamos en nuestra práctica docente? ¿Cómo podemos organizar las actividades en el aula, para que el proceso de aprendizaje sea más eficaz?

El presente trabajo es el fruto de esas reflexiones. Se ocupa de los análisis suscitados por las anteriores cuestiones y tiende a propiciar en los lectores inquietudes y reflexiones encaminadas a dilucidar el sentido y alcance de la problemática a que se enfrenta el proceso docente, para determinar la forma en que se debe llevar a cabo una correcta instrumentación didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los temas concretos que se abordarán quedan enunciados en el siguiente orden:

1. La instrumentación didáctica y las actividades de aprendizaje

En este apartado se explicará lo que entendemos por actividades de aprendizaje y se hará ver la importancia que tiene para la promoción del aprendizaje una correcta selección y organización de dichas actividades.

2. El aprendizaje en el aula

Se describirán los principales elementos que interactúan en una situación de aprendizaje y se analizarán las relaciones que estos elementos guardan con el proceso de comunicación que se genera en el aula, a partir de la interacción de maestros y alumnos; asimismo, se explicará lo que se entiende por aprendizaje. Este punto constituye la parte *concreta* del trabajo.

---

* Profesora e investigadora del CISE.

3. Revisión de algunos conceptos

En este apartado se explicarán algunas nociones que giran alrededor del concepto básico de aprendizaje, tales como didáctica, método, técnica, etc., y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este punto constituye la parte *abstracta* del trabajo.

4. Organización de las actividades de aprendizaje.

En este apartado se presentarán dos propuestas de organización de las actividades para el aprendizaje. Por un lado, la de Leyton y Tyler, que está fundada en los principios de continuidad, secuencia e integración; y por otro lado, la propuesta de Azucena Rodríguez, que plantea los momentos de apertura, desarrollo y culminación.

A propósito de este último punto se presentarán algunas reflexiones personales sobre el problema de la instrumentación, no con el fin de dejar cerrado el tema, sino precisamente con el propósito de plantear algunas interrogantes que llevan a ulteriores estudios.

Este punto constituye la parte *práctica* del trabajo, ya que nos sitúa en el aula y en el trabajo que en ella podemos desarrollar.

Finalmente, se presentará una conclusión derivada de lo tratado y la bibliografía consultada.

1. LA INSTRUMENTACION DIDACTICA Y LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Hablar de instrumentación o de implementación en el proceso enseñanza-aprendizaje, es hablar de didáctica. Con este término nos referimos no sólo a las actividades, técnicas, recursos y procedimientos, que representan la parte operativa del proceso, la puesta en marcha de las diferentes situaciones de aprendizaje, sino también a los objetivos curriculares, a los contenidos, es decir, a las propuestas de aprendizaje de un programa de estudios, y asimismo a las diferentes formas de evaluación previstas para esos objetivos.

A fin de promover situaciones significativas de aprendizaje, debemos tener clara la relación de los diferentes elementos que intervienen en el proceso. Esto facilitará la selección y organización de las actividades de aprendizaje, y en consecuencia nos conducirá a una adecuada sistematización de la enseñanza.

En una situación de aprendizaje no es suficiente contar con objetivos bien seleccionados y elaborados en función del producto final que va a lograr el alumno; es necesario pensar en las actividades acordes a esos objetivos y para esa situación específica. Las actividades deben apoyar al aprendizaje, para que el alumno desarrolle y ejercite las facultades y conductas que va a aprender.

a) ¿Qué entendemos por actividades de aprendizaje?

Son formas, medios sistematizados para lograr el desarrollo del aprendizaje en un grupo, e implican la acción o las acciones del grupo.

Las actividades de aprendizaje están constituídas por diferentes procedimientos que han sido probados en la experiencia con grupos. Así, podemos hablar, por ejemplo, del procesamiento didáctico de la mesa redonda o del panel, que implican varias actividades de aprendizaje como, por ejemplo, la lectura de un documento, su discusión en pequeños equipos y el análisis de las conclusiones.

La actividad es parte del procedimiento y ambos a su vez son parte de lo que llamamos instrumentación o implementación didáctica.

b) ¿Qué utilidad prestan las actividades de aprendizaje?

Cuando realizamos la planeación de un curso o de una secuencia de actividades de aprendizaje, tenemos previsto el logro de una finalidad, una meta, un objetivo; la tarea del grupo estará enfocada al logro de lo planeado, que puede obtenerse a corto, mediano o largo plazo.

Las actividades de aprendizaje son el medio por el cual se cumple la tarea y se alcanza la finalidad grupal; en síntesis, sirven para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

c) ¿Cómo se seleccionan las actividades de aprendizaje?

Todas las actividades tienen sus propias características, mismas que debemos conocer antes de su selección y aplicación.

Tenemos que tomar en cuenta al grupo con el cual las vamos a trabajar, su grado de madurez, preparación, nivel, etc. La naturaleza del grupo y el grado de complejidad de la actividad van a influir en el proceso de su selección, así como en el o los objetivos para los cuales se han seleccionado las actividades, pues la estructura de aquellos puede variar de acuerdo con las características del grupo al cual van dirigidos.

Otro factor que debemos considerar al seleccionar las actividades es el tamaño del grupo. Si se trata de un grupo muy numeroso, las actividades aplicables son diferentes a las que se recomiendan para uno muy reducido.

También las características del grupo determinan la selección de las actividades; no es lo mismo seleccionar actividades para grupos que ya han trabajado durante algún tiempo, en los cuales existe mayor grado de conocimiento, de comunicación, que en un grupo que apenas se ha constituído como tal y que inicia su proceso de interacción.

Un factor muy importante en la selección de las actividades de aprendizaje es el conocimiento de éstas por parte del docente, su experiencia con ellas en el trabajo con grupos, ya que es esta experiencia la que determina las modificaciones y adaptaciones que hayan de introducirse, según lo exija la situación respectiva, para lo cual se requiere de capacidad creativa, imaginación, espíritu realista, flexibilidad, etc.

d) ¿Quienes intervienen en la selección de las actividades?

Tradicionalmente sólo ha participado el maestro; pero si el grupo está constituído por maestros y alumnos con el compromiso de lograr, entre todos, los productos del aprendizaje previstos, están comprometidos en esta tarea y por consiguiente corresponde a maestros y alumnos participar en la selección de las actividades que van a facilitar su trabajo. Cuando los alumnos no están acostumbrados a esta participación, corresponde al maestro irlos introduciendo poco a poco mediante acciones que impliquen una toma de decisiones al respecto.

Todas las actividades seleccionadas deben tener una función clara y definida en relación al aprendizaje que se pretende. Las actividades que no tienen una función específica en relación al aprendizaje se convierten en pérdida de tiempo y en una actividad realizada por la actividad misma.

Una actividad bien seleccionada permite a veces el logro de objetivos múltiples; pero también puede suceder que durante la práctica en el aula se introduzcan demasiadas actividades de aprendizaje ya sea porque se las considere útiles y adecuadas, o porque son del agrado del maestro, sin tomar en cuenta el para qué de dichas actividades.

Para lograr experiencias de aprendizaje significativas en relación al programa, es necesario considerar lo que los estudiantes necesitan experimentar para que logren integrar esas experiencias.

Podemos hacernos algunas preguntas antes de llevar a cabo las actividades como, por ejemplo:

- ¿Sirven a los objetivos propuestos?
- ¿Están acordes con el nivel de madurez de los alumnos?
- ¿Promueven el aprendizaje?
- ¿Responden a las necesidades del grupo?

En la selección de las actividades de aprendizaje interviene mucho la creatividad del maestro, ya que a veces es posible no sólo la integración de varias actividades, sino también la invención o adecuación de otras que rompan con el marco tradicional de empleo de dichas actividades.

No debemos olvidar que, hecha la selección de las actividades, se deben organizar luego en una secuencia que realmente permita el aprendizaje continuo, creativo y significativo en relación a los objetivos planteados.

Es necesario aclarar que una actividad no constituye, por sí misma, una experiencia de aprendizaje, aunque sí constituye experiencias en gestación y, por lo tanto, un medio para alcanzar los objetivos. "En este sentido, el término experiencia implica interacción entre el alumno y su situación de aprendizaje y, por consiguiente, es la experiencia del alumno la que permite el logro del objetivo."[1]

Las actividades de aprendizaje deben traducirse en experiencias del educando, experiencias que están relacionadas con la significatividad del aprendizaje en tanto dicen algo asimilable a la realidad que vive el propio alumno.

En resumen, la instrumentación didáctica se adecuará a la situación específica de aprendizaje para la cual se lleva a cabo. Aquí también hay que tomar en cuenta la dinámica grupal, derivada de las características propias de los integrantes del grupo. Por lo anterior, es importante mencionar que cada grupo exige una instrumentación diferente, acorde con sus propias necesidades, de lo cual se desprende que

1. Leyton, S. Mario. *Planeamiento educacional.*

las situaciones de aprendizaje, y su respectiva planificación, implican tomar en cuenta las condiciones particulares de cada grupo escolar, pues de lo contrario, las actividades realizadas no conducirán a cambios profundos en el alumno, o sea, a productos netos del aprendizaje.

El proceso de aprendizaje conduce tanto a un aprendizaje individual como a uno grupal, a los que nos referiremos más adelante; por lo tanto, para la organización de las actividades es indispensable tomar en cuenta las experiencias del alumno, básicas para su aprendizaje (mismas que han ido dando forma a su marco de referencia), así como su historia personal, elementos éstos con los que el alumno concurre a la nueva situación de aprendizaje en la cual encontrará otras aportaciones que modificarán o enriquecerán lo ya logrado.

2. EL APRENDIZAJE EN EL AULA

El aula es el lugar en el cual se reúnen maestros y alumnos para empeñarse en la tarea común de lograr aprendizajes; también es el sitio donde se pone a prueba la capacidad de quien va a coordinar ese proceso que llamamos de enseñanza-aprendizaje.

En este encuentro de maestros y alumnos se vierten las inquietudes de unos y otros; se dialoga, se cuestiona y se pretende conseguir conocimientos, hábitos, actitudes, destrezas, etc., (aprendizajes), es decir, modificaciones en el comportamiento individual con miras a una proyección social más amplia.

Pero también en el aula nuestras actitudes como maestros generan angustias y estados de inquietud. A veces también experimentamos ansiedades, miedos, que proyectamos en nuestros alumnos, al interactuar con ellos, como también podemos proyectar en ellos las presiones que vivimos, ya sea a nivel institucional, familiar o social. El aula puede ser el lugar hacia donde se canalicen todos los problemas que fuera de ella vivimos.

También los alumnos, como seres sociales, proyectan al aula todo lo que puede ser objeto de sus motivaciones; y es aquí donde observamos la incoherencia y falta de relación que la mayoría de las veces existe entre los objetivos que pretendemos lograr con ellos, y lo que están esperando de acuerdo con la realidad que viven.

Trabajar en el aula implica entonces, tomar en cuenta todos los factores que van a intervenir en el desarrollo de esta tarea.

En la presentación de este trabajo he aludido a este segundo punto como la representación de lo *concreto*; es decir, los factores que en el trabajo del aula intervienen y que están presentes en cualquier situación de aprendizaje, pero que no siempre tomamos en cuenta para la instrumentación de este proceso.

Con la intención de hacer operante lo que corresponde a esta segunda parte, distribuiré en tres grandes grupos los factores sobre los que voy a dirigir algunos comentarios, a saber:

1. El profesor como coordinador del aprendizaje;
2. El alumno;
3. El grupo.

1. *El profesor como coordinador del aprendizaje*

Tradicionalmente, en la enseñanza media superior y en la superior, el profesor es un profesional que debe conocer su materia y la forma de enseñarla. La institución le otorga la responsabilidad de atender a una materia, un área del conocimiento o un módulo, que se desarrollarán con uno o varios grupos de alumnos. Pero no siempre las instituciones tienen el cuidado necesario al seleccionar su cuerpo docente, por lo cual nos encontramos frecuentemente con profesores que no han tenido la formación didáctica suficiente para ejercer la docencia, deficiencia que se proyecta en el aprendizaje de los alumnos, ya que no toman en cuenta todos los factores que influyen en el mismo, y sólo se limitan a cubrir un programa propiciando la memorización de sus contenidos por los alumnos.

Para los fines de este trabajo vamos a tomar el concepto de profesor considerado como coordinador del proceso del aprendizaje, conocedor no sólo del área de conocimiento que le corresponde, sino también de los elementos que están presentes en toda la situación de aprendizaje.

— Función del profesor, como coordinador

El papel del profesor como coordinador de un grupo de aprendizaje es tan importante como lo son todos los elementos que hemos mencionado. El tener claro lo que pretendemos lograr y cómo lo vamos a lograr, está relacionado con la dirección que demos al trabajo y muchas veces es determinante para que el aprendizaje se logre, o no. Coordinar implica, entonces, promover la interacción grupal, observar los principales roles que se dan en esta interacción; esclarecer las relaciones del objeto de estudio con los intereses del grupo, detectar los factores que facilitan o entorpecen el aprendizaje, aceptar las propias limitaciones frente al grupo, promover la participación de todos en torno a la tarea respetando los roles existentes y el proceso mismo del grupo.

No debemos olvidar que también el coordinador vive un proceso de aprendizaje y que el grupo le aporta elementos que lo van a enriquecer.

Al encontrarnos en un grupo de aprendizaje, maestros y alumnos aprenden a participar, a comunicarse; estas acciones facilitan nuestro propio desarrollo. Cuando hablamos de desarrollo personal, podemos pensar en el proceso individual, en las experiencias y actividades que facilitan su logro, en las influencias que los demás ejercen sobre nosotros a través de su interacción. El desarrollo personal va

conformando una historia personal, tanto en maestros como en alumnos, historia que es diferente en cada uno, de acuerdo con el medio familiar y social al que pertenece, la educación que recibe, los amigos que frecuenta, etc. De aquí que se hable de un marco de referencia dado por esa historia personal, razón por la cual en un grupo de aprendizaje habrá tantos esquemas referenciales como integrantes haya.

El profesor, como coordinador de un grupo de aprendizaje, va a influir en él a su vez con su historia personal, de la cual no se puede desligar en el momento de su interacción.

— La coordinación y la interacción:

La historia personal de quienes forman un grupo de aprendizaje, determina también el surgimiento de diferentes formas de interacción, mismas que como docentes podemos aprovechar para que el proceso de aprendizaje se logre tanto a nivel individual como grupal.

Por interacción entendemos una participación enriquecedora para el grupo y en el grupo, no tanto desde el punto de vista cuantitativo, sino cualitativo; es decir, no se trata de que el participante intervenga el mayor número de veces posible, hablando por hablar y para ser tomado en cuenta como buen orador o poseedor de muchas nociones o experiencias y, en consecuencia, para convertirse en el centro de la atención del grupo. Las interacciones serán más adecuadas en tanto mejor contribuyan a propiciar la reflexión y el cuestionamiento del grupo en relación con la tarea, originando así otras interacciones que aporten elementos diferentes en función del interés del propio grupo. Para interactuar en un grupo no necesariamente se tiene que hablar. Muchas veces, conforme al proceso de elaboración personal, surgen silencios que también son productivos en función del aprendizaje individual, y que pueden ser tomados en cuenta por todo el grupo. En la interacción, entendida como aportación personal al grupo para la promoción de aprendizajes, interviene la pertinencia como elemento importante, o sea, la participación no sólo en una forma centrada y coherente, sino también en el momento oportuno. Como alumnos o como maestros, puede sucedernos que terminada una sesión de trabajo

o una discusión durante una sesión, se nos ocurra decir algo en relación a lo tratado anteriormente, cosa que ya estaría fuera de lugar: no sería pertinente. Esto no quiere decir que no se pueda hacer referencia a lo ya tratado. Aquí me refiero a intervenciones que a veces están fuera de lugar y de tiempo para las cuales es propio presentar mociones, ya sea por parte del coordinador o de los miembros del grupo.

Si nuestra idea es realmente de interacción en el aula, todo lo que allí sucede compete a todos los que integran el grupo de aprendizaje. Ahí todos somos sujetos activos y comprometidos en la ejecución de la tarea para la cual nos hemos reunido. Lo anterior va a estar determinado por nuestra propia concepción de la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien es cierto que el aprendizaje no sólo se logra en el aula, sino también ante cualquier circunstancia que vivamos, aquí, por razones del presente trabajo, nos centraremos en el aprendizaje que en forma sistematizada pretendemos promover con un grupo de alumnos también previamente seleccionados por la institución en la cual laboramos.

Al hablar de sistematización pensamos en una organización, en una planeación del aprendizaje y, de hecho, en una selección de los contenidos del mismo. Aquí es donde enseñanza y aprendizaje se relacionan en una forma dialéctica, y no podemos pensar que se dé la una sin el otro: ". . . identificar el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar, o investigar, caracterizando así la unidad del enseñar-aprender como una continua experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción, maestro y alumno —o grupo— indagan, se descubren o redescubren, aprenden o se enseñan."[2]

La instrumentación del proceso estará siempre en función del concepto de aprendizaje que sustentemos; por eso, en adelante, al referirnos al aprendizaje, pensaremos que este es un proceso dinámico en el cual están involucrados maestro y alumnos y en consecuencia intervienen todas las acciones del ser humano, ya sea desde el punto de vista afectivo, cognoscitivo, corporal o social.

Apoyamos, por lo consiguiente, la aseveración de Azucena Rodríguez: "Aprender no significa recepción ni repetición mecánica, sino que el sujeto accione sobre el objeto de conocimiento (contenidos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos, etc.), a los efectos de apropiarse de él y transformarlo."[3]

Este accionar al que se refiere la autora, no se da en forma desorganizada, sino que tiene una dirección marcada por los objetivos o propósitos de un programa de estudios y se concreta en las actividades de aprendizaje.

Las actividades de aprendizaje nos conducen a la relación de un sinnúmero de acciones que orientan el proceso de aprendizaje para integrar la tarea grupal; de aquí que el aprendizaje en el aula no implica pasividad y sí mucha actividad en función del logro de los objetivos y de la interacción en torno a los mismos.

El proceso de aprendizaje va generando en su desarrollo avances y retrocesos, dudas, nuevas inquietudes, hipótesis, contradicciones, nuevos aprendizajes, que a su vez originan nuevos proyectos de acción encaminados al logro de productos totales o parciales, individuales y/o grupales dentro del mismo proceso.

El aprendizaje en el aula implica, pues, un reto para seleccionar situaciones problemáticas en la búsqueda del objeto de conocimiento; pero el profesor debe estar siempre atento a sus propias limitaciones, sea cual fuere la participación de los alumnos. Todo lo que vaya surgiendo durante el proceso debe ser valorado a la luz de la tensión que surge en los alumnos y del problema de las relaciones interpersonales que siempre estarán presentes en el acto de aprender.

En el aula, y durante el desarrollo del proceso de aprendizaje, podemos detectar aceptaciones, rechazos, agrados y desagrados que pone de manifiesto el

---

2. Pichón-Rivière, Enrique. *El proceso grupal*, p. 87.
3. Rodríguez, Azucena. "El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario", en revista del *Centro de Estudios Educativos*, p. 9.

alumno con su participación, y que no siempre van a favorecer el mismo proceso de su aprendizaje, sino que, por el contrario, pueden obstaculizarlo. Es aquí donde puede intervenir la actividad de coordinación para analizar con el grupo esos factores y canalizar su participación hacia el cumplimiento de la tarea común, creando una situación que propicie el aprendizaje en el cual exista participación activa de todo el grupo. Esta participación debe ir encaminada al aprendizaje de lo real, como dice Pichón Rivière,[4] "a la relación dialéctica mutuamente modificante y enriquecedora entre sujeto y medio. No a la aceptación acrítica de normas y valores, sino a la lectura de la realidad que implique capacidad de evaluación y creatividad para su transformación."

Al analizar con el grupo la importancia de la participación de todos en este proceso, y al detectar a veces el rechazo o el desagrado ante el mismo, lo cual ocasiona un lento o nulo avance, podemos también llegar al análisis de la nueva situación en la cual nos encontramos, misma que por ser diferente o desconocida, en relación a otras, puede causarnos desconcierto e inquietud. Es aquí donde interviene nuestro esquema referencial[5] que, por un lado, puede facilitar la adaptación a la nueva situación, o por el contrario, oponer resistencia para adaptarnos a ella. Es entonces cuando aparecen nuestras estereotipias, que son obstáculos para la apertura hacia lo nuevo y desconocido que puede representar un cambio en el esquema referencial que ya tenemos organizado y estructurado, y quizá también la renuncia al mismo. En este momento es cuando surgen los miedos al ataque y a la pérdida: a la pérdida de lo ya obtenido y organizado, y al ataque ante la inseguridad del nuevo esquema que no podemos fundamentar adecuadamente.

La circunstancia anterior, representa un alto en el desarrollo del proceso de aprendizaje, proceso que puede ser enriquecedor si se analiza adecuadamente con el grupo, puesto que al detenernos para detectar esas interferencias, también nos estamos cuestionando y buscando soluciones entre todos, alrededor del mismo problema, el aprendizaje. Por lo anterior, podemos decir que en el proceso de aprendizaje no sólo se modifica el objeto, sino también el sujeto, y ambas cosas ocurren al mismo tiempo.

— La coordinación y los vínculos:

Otro elemento que hace parte de la instrumentación didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje es la relación que se establece entre el docente y el alumno, relación que no siempre favorece al aprendizaje y que a veces puede dificultarlo, como veremos más adelante. Dichas relaciones originan comportamientos diversos en el aula; diferentes roles que van a dar lugar a un proceso grupal y a una interacción que repercute en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Suele suceder que al iniciarse un curso, el grupo nos hable del coordinador anterior: sobre cómo trabajaban con él, cómo los trataba, cómo evaluaba su rendimiento, qué les exigía, etc. Aquí, el grupo nos está dando un mensaje. Indirectamente nos está indicando el tipo de coordinador que espera, la forma de trabajo que desea que adoptemos y también los roles que debemos asumir para lograrlo. Esta relación con el grupo, al iniciar la tarea, es básica y va a repercutir en el desarrollo de todo el proceso; por eso es muy importante hacer, con el propio grupo, el análisis de todas las expectativas que puedan surgir, ya sea en relación a la coordinación o a la tarea misma, incluyendo las formas y los medios para cumplir ésta, explicitando también lo que esperamos que el grupo realice para que el proceso resulte efectivo en función del aprendizaje deseado. Lo anterior, o sea, poner en claro las reglas del juego frente a la tarea que iniciamos, nos va a facilitar a todos la tarea.

Durante el desarrollo del trabajo en el aula, el docente establece con sus alumnos relaciones o vínculos que están determinados por su concepción de la educación, el aprendizaje y la enseñanza, así como por las formas de relación que ha experimentado en otros ámbitos sociales. En el curso del trabajo los alumnos aprenden las formas que el docente selecciona para relacionarse con ellos, mismas que, a su vez, repercuten en el proceso de aprendizaje y que pueden facilitarlo o dificultarlo. Resumiendo: en las diferentes formas de relación que se dan en el aula, están implícitos los contenidos del programa de estudios, los métodos, actividades, procedimientos, formas de evaluación, afectos, etc.

En una situación de aprendizaje, los roles docente-alumno, son entendidos como de co-participantes en el mismo proceso. El docente ya no es el único que participa en la emisión de sus conocimientos; el alumno ya no es el receptor de esa información; ambos actúan en la búsqueda de solución a los problemas que plantea el aprendizaje. La orientación y guía del maestro apoyan al alumno para que éste sea agente directo y activo de su propia formación. Existe una relación de colaboración con diferentes roles para la producción conjunta del conocimiento.

Muchas veces, por la formación que hemos recibido a través de una educación tradicional, proyectamos en el grupo nuestras estereotipias, mismas que se reflejan en las diferentes actitudes que asumimos frente al alumno. Estas actitudes pueden ser desde la muy paternalista, hasta la muy autoritaria. A través del paternalismo, protegemos al alumno de todo posible daño o esfuerzo: que no repruebe, que nada le hiera, que no actúe, que no piense. Este es el caso del docente que presenta al alumno las soluciones a los

4 Pichón-Rivière *Op. cit.*, p. 10.
5 Se entiende por esquema referencial al "conjunto de experiencias conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa", Pichón-Rivière, E. *Del psicoanálisis a la psicología social*, p. 110.

problemas que el aprendizaje le plantea, negándole la posibilidad de su propio cuestionamiento y de sus propias soluciones, de su propio proceso en la etapa que está viviendo. Con esta actitud paternalista, estamos fomentando un vínculo de dependencia y sumisión en el alumno.

El vínculo de dependencia, presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede manifestarse de la siguiente manera: el maestro es el poseedor de la verdad, por lo tanto, tiene el derecho de juzgar lo que saben los alumnos y cómo lo saben; es el maestro quien indica en qué se va a trabajar y cómo se va a trabajar. Los alumnos sólo tienen que hacer lo que el maestro les diga. El alumno no puede tener iniciativa, pues ya el maestro tiene todo dispuesto para la labor. En consecuencia, si el alumno acepta este vínculo de dependencia, al profesor se le va a facilitar transmitirle el conocimiento y el logro de los objetivos de su programa; el alumno sólo tiene que aceptar pasivamente lo dicho por el maestro, y, eso sí, memorizarlo hasta con las comas. El alumno será un ser dependiente en el aula y fuera de ella. Ante cualquier problema que se le presente no puede reflexionar, no puede tomar decisiones; es más fácil acatar órdenes y presentar fórmulas aprendidas de memoria que comprometerse en un proceso de análisis que lo lleve a obtener sus propias conclusiones.

En este sentido, tuve una experiencia hace poco. Se trataba de estudiar un material para analizar las funciones de la educación que nos presentaba el autor; había que identificar las funciones a través de la lectura y discutirlas después en pequeños equipos de alumnos. Uno de los participantes expresó:" ¿para qué las tenemos que identificar nosotros? Si nos las dices, puesto que tú ya las sabes, es más fácil que las analicemos." Estaba implícito en esta observación el poco interés por esforzarse en el logro de sus propias conclusiones y la dependencia hacia la coordinación (autoridad); era más fácil acatar una orden que fijar en equipo la forma de lograr el aprendizaje. Esta actitud estaba reforzada por toda una tradición escolar previa.

¿Tiene relación lo anterior con lo que entendemos por aprendizaje? Indiscutiblemente que sí, pero pocas veces esto se cuestiona y lo único que se logra en lo que se cree y se aprende es la dependencia y la sumisión. De hecho, diariamente observamos diferentes actitudes en diferentes profesionales con los que tratamos. Mientras menos haya que pensar, comprometerse, participar, esforzarse, cambiar, es mejor.

¿Cómo podríamos erradicar de nuestra aula este vínculo de dependencia y sumisión? ¿Cómo cambiar el rol del alumno pasivo al rol activo y cuestionante? *¿Será posible que logremos trabajar con los alumnos, y no contra ellos?* ¿Podremos descubrir entre todos el objeto de conocimiento? ¿Podremos renunciar a nuestro rol autoritario y sabelotodo? Es hora de cuestionarnos como docentes, y antes de pretender

cambios en los alumnos, debemos lograrlos en nosotros mismos.

El conocimiento implica derechos tanto en cuanto al conocimiento y modificación de la realidad, como de las personas; pero a veces la forma de ejercer el poder en la relación maestro-alumno es lo que propicia un vínculo alienante. *La característica básica de un coordinador debe ser la renuncia al impulso de dominar a los alumnos.*

Establecer comunicaciones adecuadas, coherentes, sencillas y humanas con nuestros alumnos, es más sabio que ejercer la autoridad y la represión para demostrar que realmente sabemos. ¿Para qué el tono sarcástico, las palabras rebuscadas y el lenguaje técnico, cuando deseamos lucirnos frente al grupo? El sabio no pierde su sabiduría por actuar con sencillez.

— La coordinación y la comunicación:

La comunicación es la acción que facilita la existencia y el desarrollo de las relaciones entre las personas. Tanto los procedimientos didácticos como los contenidos (programa) de la disciplina que desarrollamos en el aula son instrumentos que originan comunicación con nuestros alumnos. ¿Y qué podemos comunicar a través de un programa? Comunicamos no sólo la información que en él está contenida, sino también las actitudes que asumimos frente a esa información, originando así diferentes modos de interactuar con nuestros alumnos, o sea, diferentes formas de comunicación.

Como coordinadores, en el trabajo que tiene lugar en el aula, debemos tomar en cuenta la importancia e influencia de la comunicación, misma que puede favorecer el desarrollo del grupo como tal, y, en consecuencia, facilitar el logro de los aprendizajes. No se puede realizar una obra sin comunicación, y ésta permite la realización de la tarea del grupo favoreciendo la cohesión y la unidad a través de intercambios que van a facilitar las relaciones. La comunicación facilita la comprensión y el conocimiento de los demás, en una relación que favorece el conocimiento recíproco, sin perder la especificidad de cada quien. La comunicación valora a las personas, puesto que es expresión del ser, cualquiera sea su forma de conducirse.

En el aula surgen problemas, bloqueos, desacuerdos, tensiones y conflictos; la comunicación es el medio de hacerlos evolucionar y resolverlos. Cuanto más numerosas, auténticas y profundas sean las comunicaciones que se establecen, más se facilitan las relaciones y en consecuencia el equilibrio de la vida personal y social.

2. El alumno.

Al igual que el maestro, el alumno se presenta en un grupo de aprendizaje con un esquema referencial organizado a partir de su historia personal; es decir, sus experiencias previas, su educación familiar, sus intereses, sus valores, etc., están presentes en su forma de actuar y de pensar. Pero también se presenta con ciertas expectativas relacionadas con sus necesidades, su realidad, de aquí que cada alumno tiene una idea diferente de lo que espera aprender en la escuela.

Cuando se ha constituído un grupo de aprendizaje, éste se encuentra formado por alumnos de diferente edad, sexo, preparación, intereses, nivel social y cultural, etc., pero el programa que se va a desarrollar con ellos es uno, con diferentes objetivos, pero con la única finalidad de lograr aprendizajes.

El trabajo en el aula, la coordinación del proceso enseñanza-aprendizaje, la instrumentación del mismo, deben estar orientados a lograr la motivación en los alumnos para que participen en la búsqueda y la selección de los satisfactores para sus necesidades.

Estos, al igual que los maestros, tienen diferentes necesidades: de afiliación, de prestigio, de seguridad, de autorrealización, etc. Como anteriores a estas necesidades se encuentran las llamadas necesidades primarias, que son las que garantizan la supervivencia, como comer, dormir, descansar, respirar, vestirse, alojarse, etc., que deben quedar satisfechas antes de pasar a otros niveles de apetencia, pues son vitales para el individuo.

3. El grupo.
Nos referiremos en este apartado al grupo de aprendizaje con el cual vamos a trabajar para cumplir la tarea, lo que equivale a alcanzar los productos de aprendizaje que están implícitos en los objetivos de un programa; esta expectativa, compartida por los integrantes del grupo, despertará el interés que generará las acciones conducentes a su logro.

En la medida que un grupo de aprendizaje empieza a interactuar en función de la tarea, más se va consolidando el sentido de pertenencia a ese grupo, es decir, ya no se piensa sólo en función del *yo*, se piensa en función del *nosotros*, que somos quienes formamos ese grupo con una finalidad específica: lograr aprendizajes.

Al practicar la coordinación en un grupo determinado, para lograr aprendizajes, encontraremos que existen expectativas, ansiedades, miedos, que van a movilizar la afectividad del grupo, como ya se dijo, por lo cual es muy importante el primer encuentro, que puede promover una integración alrededor de la tarea, propiciando un ambiente de libertad para la interacción. "La integración es percibida como un estado de ánimo en el grupo, una estructura definible, donde priva un ambiente de cooperación, de comunicación, de intereses centrados en la tarea y de compromiso con los objetivos adoptados."[6]

Cuando un grupo de aprendizaje está integrado en función de la tarea, empieza a integrarse su historia en la medida que el mismo grupo participa en diferentes actividades, con la influencia de la historia individual de todos los integrantes de ese grupo; así, podemos hablar de un esquema referencial propio de ese grupo puesto que existen experiencias, procesos, interrelaciones y acciones que facilitan logros grupales.

Tanto la historia grupal como la individual influyen en el proceso de aprendizaje. Esta influencia no debe pasar inadvertida para la organización del trabajo en el aula, tanto en relación a las actividades que se van a desarrollar como en cuanto a la coordinación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las necesidades individuales hacen parte de la historia personal del alumno, pero también de la historia grupal, pues surgen necesidades que un grupo llega a satisfacer mediante su interacción. Al pertenecer a un grupo, llegamos a satisfacer algunas necesidades; por eso pertenecemos a varios grupos diferentes: familiares, de amigos, de trabajo, etc., pues sólo así podremos llegar a la satisfacción de todas nuestras necesidades.

A pesar de pertenecer a un grupo cierto tiempo pueden producirse fenómenos que menguan la inserción de los individuos en ese grupo. Esto puede deberse a que no se satisfacen las necesidades que se esperaba satisfacer, o bien al estancamiento, la falta de motivación para permanecer en el grupo, a malas comunicaciones en el seno del grupo, a la presión que el grupo ejerce sobre algunos participantes, a fuertes disensiones entre los miembros del grupo, etc. La vigilancia de estos fenómenos que se producen en el grupo debe ser permanente, y su análisis, también en el grupo, puede mantener la cohesión y la estabilidad para poder llegar a compartir ideas, conocimientos, valores relacionados con la tarea.

La pertenencia al grupo puede reforzarse por las acciones de todos para satisfacer necesidades comunes, con la participación de cada uno en la distribución de las actividades que pueden servir a todos para el logro de los fines propuestos.

La puesta en común de las informaciones que cada miembro del grupo posee facilita el análisis y la toma de decisiones colectivas; esta necesidad de información se manifiesta en un grupo siempre que interactúa en función de la tarea, y a veces se proyecta hacia el coordinador, en quien el grupo descarga la responsabilidad de brindar toda la información requerida en un curso. En el trabajo del aula este problema se presenta con mucha frecuencia, sobre todo cuando no existe en el grupo la conciencia de la participación de todos para manejar la información y también cuando en una forma protectora

6. Santoyo, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en *Perfiles Educativos*, Núm. 11, p. 6.

y autosuficiente el docente se cree poseedor de toda la información, privando al grupo de su participación en la indagación necesaria.

Otra necesidad que influye en la dinámica de un grupo es la de apoyo; tanto en forma individual como grupal, el apoyo surge como elemento fundamental para la participación activa en la vida colectiva.

No debemos olvidar que en cualquier grupo existen atracciones y rechazos, sentimientos de estimación y de hostilidad, simpatías y antipatías, porque estos son sentimientos que hacen parte de las relaciones entre los seres humanos. Al tratarse de un grupo de aprendizaje van a surgir interacciones que estarán matizadas por esos sentimientos, y por lo tanto no se puede pensar en una homogeneización de las relaciones; por el contrario, serán tan heterogéneas, que se hace necesario su examen con el grupo para ver la importancia de su influencia en la dinámica grupal y de ésta en relación a la tarea.

3. REFORMULACION DE ALGUNOS CONCEPTOS

En el proceso enseñanza-aprendizaje pondremos de manifiesto nuestro propio esquema referencial como docentes: si éste está impregnado de estereotipias,[7] las proyectamos indudablemente en los aprendizajes de nuestros alumnos. Con dificultad aceptaremos que las estereotipias existen como obstáculos para lograr el aprendizaje; pero ante esto podríamos empezar por revisar nuestras concepciones sobre aprendizaje, sobre enseñanza, sobre docencia, sobre didáctica, etc. Cualquier concepción nos compromete, porque implícitamente habla de la ideología que la sustenta.

A través de la práctica docente es como ponemos de manifiesto las diferentes concepciones que de ella tenemos, y es así también como podemos detectar algunos obstáculos que interfieren en el proceso de aprendizaje.

Hace poco, tuve la oportunidad de actuar como coordinadora de un grupo de aprendizaje en un curso de Didáctica General. A través de varias sesiones, habíamos analizado materiales que nos hacían reflexionar en la importancia de la labor docente y en la trascedencia de la misma dentro del contexto social en que nos encontramos. Entonces uno de los participantes comentó: "yo pensaba que en este curso nos iban a enseñar técnicas, que me iban a decir cómo pararme frente al grupo y cómo dirigirme a él, cómo usar el pizarrón y el gis, cómo motivar a mis alumnos, etc." En ese momento recapacité en el resultado de su análisis y ya en grupo se hicieron reflexiones acerca de que no era tan importante aprender a usar el pizarrón, las técnicas, los recursos en general, sino analizar en función de qué y para qué se iban a utilizar. Con este ejemplo nos damos cuenta de que en el proceso enseñanza-aprendizaje no basta con tener el conocimiento sobre el manejo de técnicas y recursos para obtener el aprendizaje, pues esto puede representar un obstáculo para su logro si se convierten en un fin y si no son empleados como medios que pueden facilitarnos el proceso.

Necesitamos, como docentes, analizar las rupturas[8] que tenemos que llevar a cabo, puesto que representan estructuras fijas en nuestros esquemas referenciales que van a impedir la elaboración intelectual en las funciones que estamos coordinando.

La didáctica no puede analizarse ya como una disciplina esencialmente técnica, cuya finalidad sea la de instrumentar el proceso enseñanza-aprendizaje para el logro de objetivos educativos. "La didáctica implica una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental, en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito, lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa."[9]

Así concebida la Didáctica, debe superar la etapa de crítica para pasar a una de elaboración-producción, que permita encontrar nuevas alternativas, propiciando el nacimiento de una práctica educativa con posibilidades de aplicación en una situación concreta. Aun cuando la aplicación no aparece con claridad inicialmente, el alumno se siente comprometido en el proceso de su aprendizaje cuando percibe las relaciones de éste con el ejercicio del mismo, con la práctica.

La adecuada interrelación y sistematización de los elementos que están presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje la presenta la didáctica tal como la concebimos anteriormente, pero no en forma aislada, sino dentro de una concepción de educación más amplia en la cual el aprendizaje implica la totalidad del individuo como una Gestalt[10] o como conductas de carácter molar, que también implican la totalidad.[11]

Con este enfoque, no puede entenderse el proceso de aprendizaje como lineal, sino en su carácter dialéctico con eventuales avances y retrocesos, producto de saltos cualitativos, que Azucena Rodríguez caracteriza como un "proceso que parte de síntesis iniciales, como totalidades que se perciben con

---

7. *Estereotipias:* "son conductas rígidas, fijas, con las que los sujetos enfrentan la tarea, haciendo caso omiso de la originalidad de la nueva situación." En: De Lella, Cayetano, "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario", en *Perfiles Educativos*, Núm. 2, p. 47.
8. "Poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplaza el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, da a la razón motivos para evolucionar." Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico*, p. 27.
9. Edelstein, Gloria y Rodríguez, Azucena. "El método: Factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en revista de *Ciencias de la Educación*, p. 113.
10. "Para la Psicología de la Gestalt no puede haber causas elementales que actúan independientemente, sino que se trata de productos o emergentes de una estructura total." En: Bleger, José. *Psicología de la conducta*, p. 152.
11. *Idem.*

cierto grado de indiscriminación y que posibilitan análisis como descomposición de la totalidad a partir del apoyo de elementos teóricos explicativos, para poder construir nuevas síntesis, como totalidades nuevas, que a su vez, llevan en sí mismas el elemento de la contradicción, lo que a su vez posibilita la construcción de nuevas hipótesis para reiniciar un proceso de des-totalización en análisis posteriores."[12]

Las transformaciones significativas que pretendemos lograr en el aprendizaje deben estar basadas en una concepción dialéctica del conocimiento. No se trata sólo de incorporación de conocimientos sino también, de capacidades, habilidades, destrezas que conduzcan a la transformación de la realidad. "Esto implica una relación dialéctica sujeto-objeto, en el proceso del conocimiento. Se lo entiende como proceso de búsqueda, de aproximación progresiva, indagación y verificación de hechos y relaciones."[13]

Al hablar del proceso de conocimiento tenemos que pensar en la metodología para lograrlo. El objetivo y la función de la metodología en el problema educativo, consisten en la determinación y el empleo de las formas y de los criterios de enseñanza, enfocados a la transformación del alumno en el aprendizaje, instrumento de discriminación y de selección para la orientación y la promoción humana. Es importante la metodología porque traduce los hechos del conocimiento con la finalidad de formar estructuras y capacidades, y armoniza las finalidades de la instrucción y de la educación para, en suma, provocar el aprendizaje.

La metodología está limitada por las posibilidades que derivan de las estructuras y de las relaciones sociales, del nivel científico, técnico y cultural alcanzado por la sociedad.

Lo anterior no significa que los métodos sean inoperantes. "De cualquier manera, es importante que una transmisión —aunque dogmática—, de los valores y las nociones preestablecidas, contribuya a la determinación del carácter no conservador ni dogmático, sino abierto y estimulante, de un sistema educativo dado. Esto se puede hacer, bien sea por la transmisión de valores con la finalidad de hacer una selección de carácter discriminatorio, o bien, correspondiendo a necesidades generales de desarrollo social."[14]

Contenido y método en el aprendizaje deben estar ligados con el proceso unitario de reestructuración de las bases culturales, con el fin de lograr su transmisión o aprendizaje para cada nueva generación.

La enseñanza, así, debe orientarse no sólo en función de la asimilación de nociones y aptitudes, sino en función del desarrollo intelectual del alumno, que tienda a engendrar la capacidad de aprendizajes posteriores.

El desarrollo científico y técnico no plantea exclusivamente el problema de la superación de la metodología tradicional, basada rígidamente en la transmisión de las nociones prederminadas por programas ya elaborados; podríamos decir que, "actualmente se propone la adopción de una pedagogía de las estructuras objetivas de la ciencia, las cuales se convierten en estructuras subjetivas del alumno",[15] o sea que al mismo tiempo que se transmiten las nociones y las aptitudes técnicas, se promueven también las cualidades individuales.

"El momento objetivo del conocimiento como ciencia, y el momento subjetivo del conocimiento como aprendizaje, son estudiados como procesos unitarios e indisociables."[16] De aquí surge la importancia de apoyarse al mismo tiempo sobre la estructura de las ciencias y sobre la motivación, entendida ésta, como la concientización del alumno en su propio proceso de aprendizaje, que tienda a engendrar la capacidad de aprender posteriormente.

Cuando aplicamos nuestro marco referencial en situaciones concretas dentro del aula, con la intención de promover aprendizajes, estamos promoviendo a la vez una metodología. Los procedimientos, técnicas y recursos, son componentes operacionales de la misma. Pero los procedimientos, técnicas y recursos no actúan en el proceso en forma aislada, sino a través de la relación que por medio de una metodología se da entre éstos y otros elementos de una situación de aprendizaje, como son los objetivos, los contenidos, las formas y diferentes criterios de evaluación. La educación persigue el logro de objetivos diversos, y éstos se logran a través de diferentes acciones que parten de una totalidad, de una metodología del proceso enseñanza-aprendizaje.

Didácticamente, método significa el camino para lograr objetivos estipulados en un plan de estudios, es decir, la forma de alcanzar un fin determinado.

El método y la técnica representan la forma de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar una meta; es así como la técnica nos indica la forma de hacer algo.

Para la consecución de sus objetivos, el proceso educativo tiene que ser metódico. Es así como "la metodología de la enseñanza significa el conjunto de procedimientos didácticos, implicados en los métodos y técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir alcanzar los

12 Rodríguez, Azucena. *Op. cit.*, p. 10.
13 *Idem.*
14 Suchodolsky, B. y Manacorda, M. *La crisis de la educación*, p. 112.
15. *Idem.*
16. *Ibidem*, p. 18.

objetivos de la educación."[17] Pero esta metodología la debemos entender como un medio que facilita el proceso de aprendizaje, no como un fin en sí misma; por lo tanto, corresponde al docente hacerle constantes modificaciones en función de las necesidades que surjan y de su propio juicio crítico.

En lo que respecta al tratamiento instrumental en el proceso enseñanza-aprendizaje, se trata de encontrar formas, técnicas y procedimientos que resuelva la conducción de sus diferentes fases para el logro de productos significativos. En este sentido adoptamos el uso de aspectos didácticos para suplir al de aspectos tecnológicos.

4. ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Para la organización de las actividades de aprendizaje, podemos tomar en cuenta los principios de continuidad, secuencia e integración.[18]

Por *continuidad* se entiende la periodicidad con que un mismo elemento se presenta al alumno. Por *secuencia* se entiende el orden y el grado de profundización con que deben darse los elementos en el tiempo de estudio, tomando en cuenta el grado de desarrollo y madurez de los alumnos.

El principio de *integración* se refiere al efecto acumulativo que permite al alumno visualizar el mundo cultural, social y científico que lo rodea como un conjunto armónico e interdependiente, con relaciones e influencias mutuas.

Así, las distintas asignaturas deben estar al servicio de propósitos comunes, o sea, son elementos de estructuración que dan, en consecuencia, los objetivos medulares que integran un currículum, para cuyo logro debe orientarse el trabajo escolar.

Para elaborar secuencias de actividades de aprendizaje que faciliten los procesos de análisis y síntesis en el alumno, podemos considerar la sugerencia de Azucena Rodríguez[19] para la organización de las actividades en tres grupos, a los que podemos denominar momentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en consecuencia, en el proceso del conocimiento, como sigue:

1. Momentos de apertura
2. Momentos de desarrollo
3. Momentos de culminación

Para que estos momentos queden claros en un proceso de aprendizaje determinado, mostraré un ejemplo tomado de un curso de didáctica que desarrollé con maestros universitarios. Se trataba de llegar al punto correspondiente a la planeación didáctica de una unidad del programa de estudios que manejaban:

1. En forma individual explicarían brevemente cómo habían venido desarrollando su labor docente y específicamente cómo trabajaban en una sesión en el aula, cómo la organizaban y cómo la realizaban.

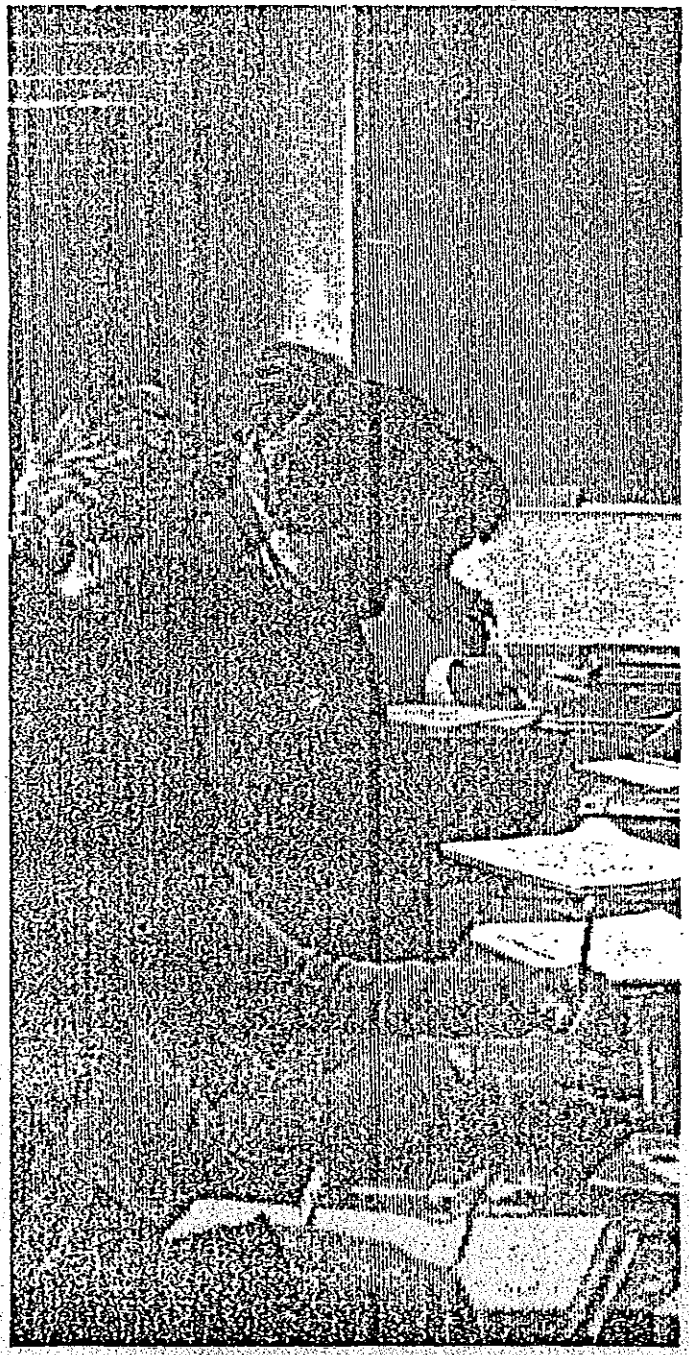
2. Una vez elaborada la síntesis anterior y realizada la lectura de los textos de Sara Pain, Telma Barreiro y Azucena Rodríguez (citados en la bibliografía de este trabajo), se reunirían en pequeños equipos para discutir el trabajo individual y relacionarlo con las aportaciones de las autoras estudiadas, detectando los elementos que antes no tomaban en cuenta y cómo los incluirían en su plan de trabajo.

3. Nuevamente, en forma individual, reorganizarían el trabajo inicial, preparando una sesión diferente para sus alumnos con las aportaciones recogidas en los equipos.

Posteriormente, en una sesión plenaria, los profesores aludidos seleccionaron uno o dos casos para su análisis y retroalimentación final.

El ejemplo presentado nos muestra que los momentos de apertura parten de los aprendizajes previos de los alumnos; esto implica una síntesis inicial que promueve la visión global del fenómeno a estudiar. En estas actividades, el alumno inicia la acción de traer

17. Nerici, Imedeo G. *Metodología de la enseñanza.*
18. Leyton, M. y Tyler, R. Planeamiento educacional, p. 46.
19. Rodríguez, Azucena. *Op. cit.*, p. 6.



sus experiencias al campo de la conciencia, es decir, utiliza su esquema referencial previo para tener un primer contacto con el nuevo objeto de estudio.

Si bien estas actividades no ofrecen resultados inmediatos en el logro de los objetivos de aprendizaje, al menos facilitan al alumno poder lograr un clima de aprendizaje acorde con sus propias experiencias.

Los momentos de *desarrollo* se centran en un proceso continuo de análisis y síntesis de las nuevas informaciones en relación al objeto de estudio o problema medular del aprendizaje. A través de estas actividades no sólo se obtienen nuevas informaciones, sino que, además, éstas se relacionan con las ya obtenidas para su reformulación.

En este tipo de actividades se pueden combinar, tanto la acción individual para obtener la información, como la grupal para su discusión; por ejemplo, analizar un texto y discutirlo en equipos para llegar a conclusiones.

Los momentos o actividades de *culminación* permiten la reorganización del propio esquema referencial a partir de las nuevas síntesis realizadas en la reestructuración del tratamiento del problema; por ejemplo, realizar un ensayo o criticar un programa.

Surgen aquí nuevos problemas, nuevas hipótesis y diferentes soluciones, que se han originado en las estructuraciones y reestructuraciones del problema estudiado.

Estas actividades, o momentos, permiten al alumno una mayor participación en su propio proceso de aprendizaje, ya que le brindan la oportunidad de cuestionar su esquema referencial, a la vez que reflejan mayor profundidad en la comprensión de la realidad.

Tanto los momentos de apertura, como los de desarrollo y culminación, tienen trascendencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que si son seleccionados de acuerdo a los productos que se pretende alcanzar, así como a las necesidades y características del grupo, no sólo agilizarán el proceso, sino que también brindarán al grupo la posibilidad de participar activamente.

Para la organización de las actividades de aprendizaje es importante aclarar que corresponde al profesor realizarla con suma flexibilidad en su etapa inicial, para que en el proceso el alumno participe activamente en la elección de aquellas actividades que mejor se adecuen a sus necesidades e intereses personales. En esta forma, el alumno estará motivado y comprometido en su propio desarrollo y al maestro se le facilitará el trabajo en el aula.

El establecimiento de una secuencia en el currículo, puede ser considerado como el "ordenamiento del contenido y los materiales dentro de una especie de sucesión."[20]

Cuando se considera el currículo como un plan para el aprendizaje y no simplemente una exposición del contenido, surgen consideraciones adicionales con relación a la secuencia; así, una de ellas sería la secuencia de experiencias de aprendizaje necesarias para lograr un producto del aprendizaje. El logro de varias conductas implica también secuencia, la cual contiene etapas de evolución que varían de acuerdo con el grado de dificultad que ofrece el objeto de aprendizaje; esto requiere comprensión teórica y conocimiento práctico.

Tanto el contenido como las experiencias de aprendizaje deben ser organizadas en etapas apropiadas para posibilitar, en principio, una comprensión activa; por ejemplo: iniciarse con lo sencillo para llegar a lo complejo, con lo concreto para llegar a lo abstracto, etc.

El aprendizaje es más eficaz cuando los hechos y los principios estudiados en un campo pueden ser relacionados con otro y especialmente si éste se aplica.

Hilda Taba habla de la integración como algo que sucede también en el individuo, independientemente de que se encuentre el currículo organizado para este fin. Menciona el interés "por el proceso integrativo con el cual el hombre se compromete a su esfuerzo por organizar de un modo significativo el conocimiento y las experiencias que a primera vista aparecen sumamente inconexas."[21]

Lo anterior significa descubrir las relaciones entre la experiencia y la organización individual. El interés por la integración de los contenidos y las materias, y la ubicación de la estructura interna integradora del conocimiento.

Las estructuras integradoras del conocimiento son más efectivas en la medida que pueden ser reformuladas conforme a la sucesión de las experiencias.

Los intereses por el aprendizaje se relacionan no sólo con el contenido, sino también con las maneras de aprender, y esto se refiere también a las actividades seleccionadas para ello.

Para la variación en las actividades de aprendizaje, deben tomarse en cuenta las características de los alumnos. En los grupos heterogéneos, algunos alumnos pueden aprender de otros lo que a veces no aprenden en los libros. Otros pueden sentirse motivados por sus mismos compañeros cuando no pueden responder a las sugerencias de los mismos maestros para aprender. De esto surge la necesidad de un equilibrio en las actividades de aprendizaje que proporcione a los alumnos igualdad de oportunidades en su propio proceso de aprendizaje. Así se pueden combinar tanto la lectura como la redacción, la observación, la experimentación, la discusión de textos, sesiones plenarias, etc.

Muchas veces, la dependencia de una sola actividad para lograr el aprendizaje resta oportunidad al alumno para que logre su propia adaptación, inclusive se puede caer en la rutina y la monotonía.

"Proporcionar una variedad de experiencias de aprendizaje, racionalmente equilibradas, no sólo aumenta la capacidad y la motivación para aprender, sino que representa, además, una manera de tratar el problema de las diferencias individuales y la heterogeneidad."[22]

Generalmente nuestros grupos de aprendizaje son heterogéneos en todo sentido: diferentes disciplinas, edades, intereses, expectativas, esquemas referenciales, etc. Pero esta heterogeneidad favorece la selección múltiple de actividades que propicien ricas experiencias de aprendizaje. Algunas veces puede surgir del mismo grupo la forma en que desea trabajar: ¿Por qué no brindar a todos la oportunidad de participar también en el proceso de organización? No corresponde sólo al maestro esta función cuando el grupo posee los elementos necesarios para ordenar sus propias actividades.

Hemos mencionado algunas posibilidades para la selección de actividades de aprendizaje, pero es tan amplio el panorama al respecto, que nuestra misma experiencia docente nos va presentando diversas alternativas, mismas que podemos ir combinando de acuerdo a las necesidades que día a día se presentan en nuestras aulas; logrando así la instrumentación didáctica acorde con los aprendizajes que el programa nos presenta.

Como lo podemos observar a través de las reflexiones que presento en este trabajo, el problema de la instrumentación didáctica es tan amplio y de tantas perspectivas, que lo dicho sólo sería el inicio de un estudio más profundo al respecto.

CONCLUSION

El presente trabajo, sólo ha sido un intento por destacar la importancia de la instrumentación de

---

20. Taba, Hilda. *Elaboración del currículo*, p. 384.
21. *Ibidem*, p. 392.
22. *Ibidem*, p. 404.

programas escolares, con los diferentes elementos que en ella hay que considerar y sus respectivas funciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Si bien el aspecto instrumental o de implementación didáctica parece ser el más sencillo dentro de todo el proceso, no debemos olvidar que cualquier acción realizada en función del logro de aprendizajes, debe estar fundamentada en una concepción clara de lo que es educación, en función de la sociedad para cuya estructuración y crecimiento está colaborando.

Poder llegar a propiciar situaciones de aprendizaje, a través de las cuales se logren experiencias profundas, es nuestro reto cotidiano, si en realidad nos encontramos comprometidos con la tarea docente, cuyas repercusiones se dan a nivel individual, institucional y social.

BIBLIOGRAFIA

Antebi, M., Carranza, C. y Barco, S. Trabajos en *Crisis en la didáctica* Buenos Aires, Edit. Axis, 1975 pp. 59 95.

Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico*. 5a. ed. Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.

Barreiro de Nadier, Telma. "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación", *Crisis en la didáctica*, revista de *Ciencias de la Educación*, Rosario, Argentina, Edit. Axis, 1975.

Bauleo, A. *Ideología, grupo y familia*. Buenos Aires, Edit. Kargierman, 1976.

Bleger, J. *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1976.

Edelstein, G. y Rodríguez, A. "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en revista de *Ciencias de la Educación*, Año IV, Número 12, Buenos Aires, 1974. pp. 113.

De Lella, Cayetano. "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal universitario", *Perfiles Educativos*, Núm. 2, México, UNAM-CISE, 1979.

Filloux, Jean. "Formación docente, dinámica de grupos y cambio", en *Crisis en la Didáctica*, revista de *Ciencias de la Educación*, Argentina, Axis, 1975.

Gagné, R. y Briggs, L. *La planificación de la enseñanza*. México, Edit. Trillas, 1977.

Leyton, S. Mario. *Planeamiento educacional*. Santiago de Chile, Edit. Universitaria, 1979.

Leyton, M. y Tyler, R. *Planteamiento educacional*, Santiago de Chile, Edit. Universitaria, 1969.

Maccio, Charles. *Animación de grupos II*. "Los fenómenos de grupo, el grupo en la sociedad, las técnicas." Santander, España. Edit. Salterrae, 1978.

Nerici, Imedeo G. *Metodología de la enseñanza*. México, Edit. Kapelusz, 1980. (Colec. Actualización Pedagógica).

Pain, Sara. *Diagnóstico y tratamiento de los problemas del aprendizaje*. Edit. Nueva Visión.

Pichón-Rivière, E. *El proceso grupal*. Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1976.

.....*El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1981.

Popham-Baker. *El maestro y la enseñanza escolar*. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1972.

Rodríguez, A. "El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario", en revista *Colección Pedagógica* No. 2, Jalapa, Universidad Veracruzana, Centro de Estudios Educativos, 1977.

Santoyo, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en *Perfiles Educativos*, No. 11, UNAM-CISE, 1981.

Suchodolski, B. y Manacorda, M. *La crisis de la educación*. México, Edit. de Cultura Popular, 1977.

Taba, H. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Edit. Troquel, 1976.

Tyler, R. *Principios básicos para la elaboración del currículo*. Buenos Aires, Edit. Troquel, 1970.

La organización del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño curricular

Ma. Isabel GALAN GIRAL*

- CHARLES CREEL, MERCEDES (1982). "Comunicación y procesos educativos". En: *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*. México: ILCE. No.17, marzo. p. 77-82.

Comunicación y procesos educativos

Algunas consideraciones sobre los diversos lenguajes que interactúan en el salón de clases, los modelos de comunicación implícitos en las diversas metodologías de aprendizaje y las relaciones de comunicación entre la escuela, la familia, la comunidad y los medios de comunicación.

Mercedes Charles Creel

Hablar de comunicación y educación significa insertarnos en dos campos complejos cuyo objeto de estudio muchas veces resulta un tanto pantanoso por su falta de delimitación. Aquí trataremos de aportar algunos elementos que permitan enriquecer la práctica docente.

La correlación los fenómenos educativos con la comunicación toma fuerza en la década de los años 60, aunque sus inicios no son nada ceranos, se remontan a la época de los griegos con Sócrates. Pero no es sino hasta la segunda mitad de este siglo cuando se sistematiza su estudio se les empieza a concebir como campos íntimamente relacionados, con capacidad de enriquecimiento mutuo.

Correlacionar la educación con la comunicación ha ayudado a obtener una comprensión más amplia de los procesos educativos; esto se debe a que la comunicación constituye un campo de estudio interdisciplinario que aporta una perspectiva diferente y novedosa de algunos elementos que intervienen en los procesos educativos.

En educación intervienen multitud de prácticas que pueden ser abordadas desde el punto de vista de la comunicación. En esta plática solamente vamos a considerar las siguientes:

- La comunicación en el aula.
- La comunicación en las metodologías de enseñanza-aprendizaje.
- La comunicación entre la escuela y el entorno social.

La comunicación en el aula

El espacio natural en el que se llevan a cabo los procesos de educación formal es el salón de clases. En ese espacio se presentan procesos que se definen, entre otras cosas, por una multiplicidad de acciones comunicativas entre los protagonistas, es decir, entre el maestro y los alumnos.

En el salón de clases se llevan a cabo prácticas y procesos de comunicación que, ciertamente, rebasan el simple intercambio de palabras. Esto se debe a que en el lenguaje que utilizan y en los contenidos que elaboran se ponen en juego las condiciones concretas de maestros y alumnos; su formación y su trayectoria académica, sus historias sociales y personales, sus recursos materiales e intelectuales, su identidad, sus espectativas y sus utopías como sujetos y como miembros de una comunidad educativa.

Asimismo, las prácticas y procesos de comunicación suponen un proceso de interacción que provee a los interlocutores de una posición dentro de la relación educativa. Este posicionamiento generalmente es desventajoso para los alumnos ya que, como veremos más adelante, es el maestro quien establece los límites, las posibilidades y las reglas de juego en la relación educativa.

En el salón de clases confluyen, por lo menos, cuatro universos lingüísticos, que poseen su propia lógica y racionalidad:

1. El lenguaje escolar
2. El lenguaje magisterial
3. El lenguaje de los alumnos.
4. El lenguaje de los textos y materiales auxiliares.

En cada uno de estos lenguajes se manifiestan los elementos y las contradicciones fundamentales de la sociedad y de la cultura, los cuales dejan su huella en la relación educativa que suponen.

El lenguaje escolar

Entre los elementos que integran lo que aquí denominamos el *lenguaje escolar* podemos encontrar una vasta red de microlenguajes que interactúan a diversos niveles y cuyos efec-

---

Ponencia presentada por la autora en el encuentro "Educación y medios de comunicación: una relación conflictiva", realizada en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica de Santiago de Chile, en enero de 1991.

El encuentro se desarrolló en el marco de la primera escuela de temporada para la actualización docente organizada por esta institución, donde el ILCE colaboró con la impartición de diversos cursos y la intervención de la maestra Mercedes Charles.

Material publicado originalmente en la revista *Tecnología y Comunicación Educativas* No. 17, marzo 1991, pp. 17-23.

tos se dejan sentir al interior del salón de clases. Estos lenguajes se caracterizan por su oficialidad y abarcan desde aquellos que están contenidos en los discursos, en las disposiciones y los comunicados que provienen de las instancias que establecen las políticas educativas nacionales, hasta las características físicas del edificio escolar que, en sí mismo constituye un lenguaje material que delimita el uso de los espacios donde se lleva a cabo el aprendizaje, establece los límites materiales del comportamiento de los alumnos y de las acciones que pueden ser realizadas en su interior.

En el salón de clases confluyen diversos universos lingüísticos que manifiestan los elementos y contradicciones fundamentales de la sociedad y la cultura y dejan su huella en la relación educativa que suponen.

También en el lenguaje escolar encontramos los comunicados y disposiciones de la dirección y aquellos lenguajes que se encuentran contenidos en la estructura curricular y en el plan de estudios oficiales.

La especialización y características físicas de los espacios, el significado de la campana o el timbre, el tamaño y la disposición de los objetos al interior del salón de clases, tales como el pizarrón y la tarima, los pupitres y los cuadros, el color de las paredes, el tamaño de las ventanas, son elementos materiales que implican un lenguaje que corresponde a la concepción de aprendizaje y del sistema de relaciones que se tiene dentro del sistema escolar.

Estos elementos materiales constituyen el entorno físico de la educación y se interrelacionan con el cumplimiento (o incumplimiento) de las políticas educativas y del currículum oficial. El currículum oficial obligatorio implica la selección de aquella parte de la cultura que se considera importante transmitir en cada ciclo escolar, los conocimientos y habilidades que deben tener los educandos, en un intento de homogeneización de los saberes.

El lenguaje magisterial

El lenguaje magisterial es aquel que utiliza el docente en la relación pedagógica que establece tanto con los alumnos como con el objeto del conocimiento. No sólo implica el uso de la palabra, sino que también la entonación, el lenguaje no verbal (la mirada, el uso de las manos, la expresión de la cara, etc.). El lenguaje es el principal instrumento del docente ya que la enseñanza es narración, monólogo, intercambio, discusión, explicación, descripción, así como transmisión de contenidos.

Por lo general, el lenguaje magisterial es el lenguaje de la autoridad. Es el profesor quien ejerce el control conversacional en el salón de clases; es él o ella quien determina el tema, establece la agenda de discusión, pregunta, corrige y controla el diálogo (Stubbs, 1984:105). El maestro establece las reglas del comportamiento lingüístico de los alumnos: el uso correcto del lenguaje las condiciones de su participación, la modulación de la voz, la obligación de responder a las preguntas que emite, etcétera.

El profesor es quien fija los límites y las posibilidades del diálogo, la cantidad y cualidad de las participaciones de los alumnos; es quien enmarca el uso del lenguaje y, a través de todo esto, crea la pauta de las relaciones que tiene con sus alumnos. Algunas investigaciones han demostrado que, en promedio, los profesores tienden a hablar el setenta por ciento del tiempo de clase (Stubbs, 1984:13), pero hay un vacío de conocimientos entorno a cómo hablan, de qué hablan, de qué manera interpelan a los alumnos y al objeto del conocimiento, cómo utilizan los diversos lenguajes especializados. según el área del conocimiento de que se trate, cómo realizan el tránsito de una materia a la otra.

También existe un vacío en cuanto a la manera como los docentes estructuran e interrelacionan los diversos lenguajes, cuál es la competencia lingüística, cómo refleja el lenguaje de su clase y grupo social, cómo utilizan e interrelacionan los diversos códigos lingüísticos (propios adquiridos, escolares, específicos de cada asignatura particular, los que poseen los alumnos, etc.) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El lenguaje de los alumnos

En el *lenguaje de los alumnos* está implícito el capital y la competencia lingüística que poseen y que ponen en escena en el proceso educativo. Esta puesta en escena se presenta en forma diferencial si se toma como referencia el salón de clases o cuando se encuentran interactuando con el grupo de iguales. El lenguaje de los alumnos toma su verdadera riqueza y dimensión en este circuito no formal. Es un lenguaje *espontáneo e informal.*

El uso del lenguaje de los alumnos manifiesta su historia personal y social y materializa su posición en la estructura social y cultural. Muchas veces en el proceso de aprendizaje se presentan fuertes contradicciones entre el lenguaje de los alumnos y aquel contenido en el currículum oficial.

Al interior del universo escolar, los alumnos aprenden el tipo de comportamiento lingüístico que de ellos se espera, comportamiento que, muchas veces, presenta serias diferencias con aquel que fue aprendido en el grupo social del educando. En el proceso educativo, las más de las veces, los alumnos siguen la discusión que sugiere el maestro, responden a las interrogantes que plantea, pero, muy pocas veces, tienen la posibilidad de

ciar y conducir lo que se dice, de de-ir libremente lo que piensan y de de-lo a su manera.

Aún existen grandes huecos en el nocimiento del lenguaje natural de alumnos, las contradicciones entre ole y el lenguaje escolar, magisterial y disciplinario, las deficiencias lingüísti-s que tienen y que actúan como obs-culo para la apropiación del conocimiento y los diversos lenguajes ue utilizan según las diversas situa-nes en las que están insertos.

Tampoco existe mucha informa-n acerca del papel que juega la edu-ción formal tanto para que los alumnos se constituyan en receptores capaces de apropiarse de los objetos conocimiento, como para constituir-en emisores competentes, no sólo para reproducir el saber adquirido sino e también para presentar sus pro-s puntos de vista y conclusiones.

El lenguaje de los textos

aquèl que utilizan los diversos tex-os escolares y que tienen relación tan-o con los contenidos que se ablecen en el currículum escolar co-con la disciplina a la que corres-ponden. Muchas veces, los textos finen lo que el maestro tiene que en-iar y lo que el alumno tiene que ender. Siempre implican una inter-pretación de la realidad física, social y sonal, por tanto conllevan una ideo-ía implícita.

El análisis de los textos puede ser rdado desde múltiples perspecti-: el análisis netamente lingüístico o ideológico de sus contenidos y de las genes e ilustra-nes que contie-ne, el uso que en de códigos y guajes diversos su corresponden-da con el lenguaje los alumnos, la ación que existe entre el lenguaje y s contenidos de los textos con la realidad y la vida cotidiana de los alumnos.

Hace falta investigar sobre el uso de los textos en el proceso de enseñanza aprendizaje. ¿Qué visión del mundo transmiten a través de sus contenidos? ¿Cómo utilizan el lenguaje? ¿Cómo se manifiesta el lenguaje de cada una de las disciplinas? ¿Qué papel juegan la imagen y las ilustraciones que contienen? ¿Qué importancia tienen los textos en lo que el alumno aprende? ¿Cuál es la interrelación que se establece entre maestro-alumno-texto-objeto de conocimiento?

Como hemos visto, en el salón de clases confluyen, por lo menos, cuatro universos lingüísticos, los cuales pueden ser estudiados en forma aislada, pero es en el interjuego de los mismo donde realmente se produce el proceso educativo. Además, en este proceso relacional se transforman los lenguajes, adquiriendo nuevas funciones y significados.

La comunicación en las metodologías de enseñanza

El modelo tradicional

La mayoría de las veces, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se utiliza

todología, vista desde el punto de vista de la comunicación, tiene por resultado lo siguiente: el emisor (maestro, transmite un mensaje) (contenidos de aprendizaje) con determinada intencion (cumplimiento de objetivos educacionales) a un grupo de receptores (alumnos) para lograr ciertos fines (aprendizaje) al interior de un contexto institucional (escuela).

Esta metodología supone la transferencia de información del emisor-maestro a los receptores-alumnos para lograr que estos introyecten determinados contenidos, considerados valiosos para su formación.

Una educación basada en el diálogo requiere de un proceso de apropiación del lenguaje por parte de los interlocutores.

Este modelo tradicional toma como base la transmisión unidireccional de contenidos. El aspecto central de este proceso lo constituyen el maestro emisor y los contenidos que transmite; los alumnos tienen un papel pasivo y marginal.

La metodología tradicional conlleva un modelo de comunicación vertical y autoritario, en el cual los roles del emisor y del receptor están perfectamente ubicados. No existe posibilidad alguna de intercambio de roles.

La metodología activa

En el polo opuesto del modelo tradicional se encuentra la metodología activa que busca propiciar que el flujo de información también circule del receptor (alumnos) al emisor (maestro), para lograr mayor participación y retroalimentación por parte de los alumnos.

Buscar la participación del alumno en el proceso educativo responde a un modelo que enfatiza el proceso de interacción entre las personas. Co-

rresponde a un modelo de comunicación horizontal y dialógico, donde tanto el emisor como el receptor adquieren flexibilidad en los roles. La participación no sólo implica, como muchas veces se le ha interpretado, intercambio de información o propiciar que el alumno hable; se logra cuando la acción pedagógica toma como base el diálogo, definido por Paulo Freire como exigencia existencial, como un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado.

El diálogo no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple intercambio de opiniones e ideas. Es algo más profundo y más complejo., El diálogo, por tanto, deberá ser entendido como un procedimiento de intercambio ordenado y sistematizado que permita la transmisión del sentido común –no crítico ni reflexivo–, a un conocimiento que implique reflexión, crítica y construcción del conocimiento (Charles, 1988).

Una educación basada en el diálogo, requiere de un proceso de apropiación del lenguaje por parte de los interlocutores. Proceso que no significa solamente recuperar la voz, sino poder utilizarla con la suficiente coherencia como para poder hablar de uno mismo, de la sociedad y del mundo, para pensar y expresar la situación personal y social y, así, sentar las bases de su transformación.

La metodología activa no puede llevarse a cabo en ambientes autoritarios en los que no se respeta al niño como sujeto. Implica un modelo que tiene como base *relaciones democráticas*. Relaciones que promuevan el desarrollo de las capacidades comunicacionales de los educandos, de sus capacidades creativas y reflexivas, y que provoquen el cuestionamiento, la curiosidad y la imaginación.

Con la metodología activa se busca propiciar la participación activa de los educandos en su propio proceso educativo y formativo. Esto implica diseñar y construir situaciones de enseñanza-aprendizaje que contengan un alto grado de autoaprendizaje por parte del alumno, para que el niño logre constituirse en participante activo del proceso y no esté simplemente sujeto a la acción de tal proceso. Esto significa que es importante no sólo enseñar contenidos sino también generar procesos y destrezas (estrategias cognosctivas) para el autoaprendizaje (Chadwick, 1983:95).

Esta metodología implica, también, la valoración del niño como sujeto individual, social y cultural. Esto significa la comprensión y entendimiento de los alumnos como sujetos individuales y sociales con intereses y necesidades biológicas, psicológicas y sociales.

Por último, esta metodología deberá ayudar a propiciar el desarrollo de las capacidades creativas y expresivas de los alumnos. Esto se logra mediante el respeto, la valoración y el impulso a las formas de expresión propias de los niños, tratando de que no solamente reproduzcan lo ya existente, sino que principalmente, se facilite la producción cultural.

La comunicación entre la escuela y el entorno social

El estudio de la comunicación no sólo ha presentado aportaciones en lo que se refiere a los procesos netamente educativos, también ha mostrado la importancia de las relaciones que se establecen entre la escuela y el entorno social.

Esto se debe a que la escuela no es una institucion que actúe en forma aislada en la formación de los niños, sino que forma parte de una red de instituciones que, en mayor o menor medida, están implicadas en la educación. Vamos a considerar a la educación como un proceso a través del cual los individuos se constituyen como sujetos sociales, adquieren los elementos necesarios para entender su entorno e interiorizan las herramientas (emotivas y cognoscitivas) para interactuar socialmente.

Entendida así, la educación nunca ha sido un proceso social a cargo exclusivo de una sola institución, sino que es resultado de la interrelación de varias que se entrelazan y reticulan en un complejo entramado. Estas instituciones crean, reproducen y difunden conocimientos, habilidades, valores, normas, actitudes y conductas que buscan afectar a los destinatarios de sú acción.

De esta forma, las labores y funciones de la familia, de la escuela, del grupo de amigos, de la comunidad y de los medios de comunicación, entre otros, se entretejen –algunas veces en estado de armonía y otras en estado de franca confrontación– para conformar a los sujetos sociales, en su conocimiento del mundo y de la sociedad, así como en la construcción de su identidad.

Aquí solamente vamos a hablar de la familia, de la comunidad y de los medios de comunicación masiva.

La escuela y la familia

El niño antes de ser alumno es hijo de familia y esto no puede ser ignorado por la institución escolar. Es al interior de la familia donde el niño tiene el primer contacto con el mundo y donde, en un proceso paulatino, interioriza un universo cultural y valoral que va a constituirse como matriz primaria para la comprensión del mundo que lo rodea.

Cuando el niño llega a la escuela ya trae consigo valores, actitudes, conductas, formas de ver el mundo y de concebirse a sí mismo, que fueron interiorizadas en el universo familiar. Para comprender la problemática de los alumnos, así como su manera de ver el mundo y de actuar en él, resulta fundamental que la escuela mantenga relaciones estrechas con la familia.

Por otra parte, es importante mantener relaciones estrechas entre la escuela y la familia para evitar, en la medida de lo posible, fuertes contradicciones entre ambas instituciones en lo que se refiere a la formación de los niños y a los valores fundamentales que transmiten. La existencia de discursos contradictorios entre la escuela y la familia confunde mucho a los niños y les genera problemas al tener que actuar en forma simultánea en ambos espacios sociales.

La comunidad

Por otra parte, es importante considerar que la escuela es una institución inserta en una comunidad determinada con la cual establece relaciones recíprocas. Su desarrollo depende de la comunidad en la que se inserta, a la vez que la escuela puede ser promotora del desarrollo de la propia comunidad.

Cualquier comunidad contiene una historia, tradiciones, cultura y valores particulares, por tanto, resulta de fundamental importancia que la escuela conozca y respete las normas y valores de la comunidad a la que pertenece, pero que, a la vez, se constituya en agente de cambio y de desarrollo de la misma.

Una relación estrecha con la comunidad permitirá a la escuela constituirse en una fuente de satisfactores comunitarios que servirán como elementos de desarrollo para la comunidad donde está inserta.

Una escuela bien integrada con la comunidad tendrá resultados más exitosos en cuanto a su impacto en la formación de los niños y en cuanto a su compromiso de desarrollo comunitario.

Los medios masivos de comunicación

Hoy en día no se puede ignorar a los medios de comunicación como uno de los agentes socializadores infantiles más importantes. Los medios masivos están presentes en la vida de los alumnos; tienen contacto con ellos cotidianamente y les proporcionan referentes para interpretar el mundo que los rodea, para conformar su universo valoral y para construir una identidad compartida.

El cine, la televisión, el radio, las historietas, son parte del entorno cotidiano de los niños, forman parte de sus vidas. La mayoría de las veces consideramos que su influencia es francamente negativa para la formación de los niños, ya que contradicen gran número de postulados y de valores importantes dentro del ámbito educativo. Ante la poca posibilidad que tenemos de modificar el contenido de los medios de comunicación ¿no sería posible aprovecharlos en el proceso educativo?

Utilizar el material proveniente de los diversos medios de comunicación en la escuela significa aprovechar la exposición que tienen los educandos hacia algunos productos de los medios como punto de arranque para la generación de los aprendizajes más diversos. Por ejemplo, un espectáculo musical, un programa policiaco o una noticia sobre algún acontecimiento de actualidad, pueden ser pretexto para analizar las más diversas temáticas.

Al utilizar los medios como fuentes de información complementaria, se propicia en los alumnos la idea de que el conocimiento no es algo acabado y estático.

La estrategia para el aprovechamiento del potencial de los medios y del material audiovisual en la educación puede tomar las más diversas formas. A continuación plantearemos algunas de ellas:

La utilización de la información que generan como fuentes para la construcción del conocimiento.

Los medios de comunicación utilizan material fresco y actualizado proveniente de las diversas áreas de la vida social y proveen cotidianamente a la sociedad de informaciones relevantes que, la mayor parte de las veces, son desaprovechadas en el proceso educativo. Estas informaciónes circulan diariamente en la sociedad y constituyen una fuente de datos valiosa para la actualización de los contenidos de la enseñanza.

Por ejemplo, existen técnicas diversas para convertir a la prensa en libros de texto complementarios. Además de actualizar los conocimientos de los niños, ha servido para fomentar una actitud de indagación, búsqueda y selección de información.

Al usar a los medios como fuentes de información complementaria a aquella porporcionada por los textos propicia en los alumnos la idea de que el conocimiento no es algo acabado y estático sino que se encuentra en proceso de construcción continua.

El uso de determinados contenidos provenientes de los medios de comunicación como núcleos generadores de nuevos aprendizajes. Una caricatura, un programa de aventuras o policiaco, una película o una noticia particular tienen el potencial de constituirse en un punto de partida para la investigación, para la profundización de algunos temas y para promover las más diversas actividades educativas.

El uso de los medios de comunicación comerciales en el proceso de educación formal permitiría al educando establecer una distancia en la recepción de mensajes a los que está expuesto diariamente. Las grabadoras y las videocaseteras permiten llevar al salón de clases programas de radio, de televisión y películas que pueden ser analizadas, discutidas y criticadas en un proceso colectivo de elaboración de significados, a la vez que pueden constituir un punto de partida para el logro del aprendizaje.

No todo material proveniente de los medios de comunicación es en sí mismo educativo, si no que esta característica depende del uso que se hace de dicho material y del proceso en el cual se inserte. La elección del material que actuaría como núcleo generador dependerá tanto de la materia que imparte el docente como de los intereses y necesidades de los educandos y del nivel educativo en el cual se encuentran. Una de las ventajas que presentan estas prácticas de aprendizaje es que logra proporcionar a los educandos un conocimiento más amplio, analítico y crítico del mundo en que viven y de la realidad que los rodea.

La utilización de técnicas para fomentar la recepción crítica en los educandos. Aprovechar los medios en el proceso educativo requiere de un entrenamiento tanto por parte del maestro como del grupo, ya que los diversos medios de comunicación han modelado, en su público, la percepción y lectura de los mensajes. Estamos acostumbrados a consumir información de manera acrítica y sin cuestionamiento alguno sobre la veracidad o sobre la manera como se han construido los mensajes. El acercamiento crítico a los medios de comunicación se convierte en una premisa básica, tanto para utilizar a los medios de comunicación en el salón de clases, para producir material audiovisual, como para ser un receptor analítico y reflexivo de mensajes.

De todo esto, que el usò de los medios requiera necesariamente de programas de educación para la recepción, que brinden, tanto al maestro como a los alumnos, las herramientas necesarias para tener un enfrentamiento crítico con los mensajes. Enfrentamiento que no sólo implica crítica e impugnación, sino que principalmente anuncio y creación. Elementos que parten del análisis y la reflexión de la propia práctica como receptores de medios y que implican un conocimiento básico de su estructura de funcionamiento, tanto desde el punto de vista formal como ideológico.

A manera de conclusión

La perspectiva que brinda la comunicación para abordar los procesos educativos aporta una visión complementaria que muestra la complejidad del problema. Aquí sólo hemos mencionado algunos aspectos que muestran lo anterior. Hablamos sobre los diversos lenguajes que interactúan en el salón de clases, sobre los modelos de comunicación implícitos en las diversas metodologías de aprendizaje y sobre las relaciones de comunicación entre la escuela y familia, la comunidad y los medios de comunicación.

Sin embargo, acercarnos un poco a estos aspectos puede contribuir al enriquecimiento de la labor educativa del maestro, entendiendo ésta como su contribución a la formación integral de los educandos. Esta formación puede ayudar a que los educandos se desarrollen como hombres y mujeres libres, como seres humanos dinámicos, críticos y participativos en la construcción del mundo que les rodea, así como responsable de su proceso educativo.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre, "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en *La nueva sociología de la educación*, Ed. SEP-El Caballito, México, 1986.

Chadwick, Clifton, "Tecnología educativa. Promesas no cumplidas y posibilidades para la democratización de la educación", en *Medios educación y comunicación*, No. 4, CEMEC, Buenos Aires, 1983.

Charles, Mercedes, "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en *Perfiles educativos*, No. 39, CISE-UNAM, México, enemar de 1988.

Charles, Mercedes, "La escuela y los medios de comunicación social: la relatividad del proceso hegemónico", en *Perfiles educativos*, No. 34, oct.-dic, 1986, CISE-UNAM, México.

Diego, Eliseo, "Los cuentos y la imaginación infantil", en *Puntos y líneas*, Nos. 4-5, IBBY, México, 1988.

Escudero, Ma. Teresa, *La comunicación en la enseñanza*, Ed. Trillas, (Col. Cursos básicos para formación de profesores), México, 1983.

Fadul, Ana María, "Medios de comunicación y educación. Reflexiones a partir de la situación contemporánea en Brasil", en *Medios, educación y comunicación*, No. 4, Buenos Aires, 1983.

Fernández, Pablo, "Planteamientos metodológicos de la tecnología educativa", en *Tecnología educativa*, COSNET, México, 1985.

ILCE, "Proyecto Multinacional de tecnología educativa", en *Revista de Tecnología y comunicación educativas*, feb-abril 1986.

Martín Barbero, Jesús, *Comunicación educativa y didáctica audiovisual*, Central didáctica, Cali, Colombia, s/f.

Prieto, Daniel, *La fiesta del lenguaje*, Ed. UAM-X, México, 1986.

Rodríguez Illera, J. L., "Por un análisis semiótico del curriculum", en *Educación y comunicación*, Ed. Paidós, España, 1988.

Rodríguez Rojo, Elsa, "Lenguaje y educación", en *Perfiles educativos*, No. 34, CISE-UNAM, México, oct-dic, 1986.

Stubbs, Michael, *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Ed. Kapelus, Madrid, 1984.

UNIDAD 3. NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Para este momento de tu avance en el estudio de la asignatura de Comunicación Educativa II, ya estarás ampliamente familiarizado con el tema de la incorporación de las TIC en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, en el mundo del trabajo y las relaciones sociales, principalmente. Es por ello que como cierre te proponemos revisar algunas cuestiones puntuales sobre su surgimiento y aplicaciones, con especial énfasis en el desarrollo de la práctica educativa.

Así, en esta tercera y última unidad consultarás trabajos de autores que te permitirán situar históricamente los momentos en los que las TIC comenzaron a formar parte de las actividades cotidianas de las personas en diferentes contextos (familia, trabajo, educación, servicios, etcétera). Bajo esta lógica, los textos propuestos te permitirán adentrarte en lo que se refiere a la inclusión de las TIC en el trabajo en el aula, destacando desde luego las propuestas que en términos de estrategias, perfilan un panorama de opciones y alternativas para el desarrollo de la comunicación en la práctica educativa. Las lecturas a revisar son las siguientes:

1) CASTRO Y LLURIÁ, RAFAEL (1994). "I. Nuevas tecnologías de información", "II. Introducción de la computadora en la educación" y "III. Aplicaciones educativas de la informática". En: *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II (Comunicación Educativa y Cultural). Unidad 6. Comunicación y Nuevas Tecnologías en Educación,* México: ILCE/Maestría en Tecnología Educativa. p. 9-18, 21-34, 37-46.

2) CHARLES C., MERCEDES (1994). "VI. Una propuesta de uso de medios de comunicación en la educación formal". En: *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II (Comunicación Educativa y Cultural). Unidad 4. Comunicación y Modelos Educativos II. Comunicación en el Aula.* México: ILCE/Maestría en Tecnología Educativa. p. 73-84.

3) DELVAL, JUAN (1982). "El aprendizaje en el niño y los nuevos medios de comunicación". En: *Revista Tecnología y Comunicación Educativas. Un encuentro de los países de América Latina.* México: ILCE, N° 7, marzo, p. 91-100.

4) CORONA, SARAH (1984). *El genio en la botella (Un uso activo de la televisión).* México: Terra Nova. 90 p. (Literatura infantil y juvenil)

5) CHÁVEZ CHÁVEZ, ESTEBAN (1984). *Manual de planeación de medios de comunicación a bajo costo*. México: ILCE. 62. p.

6) REYNOSO H., ELAINE (1995). "El potencial didáctico de un museo de ciencias interactivo". En: *Revista Mexicana de Pedagogía*. México, D.F. Año 6, N° 22, marzo-abril, p. 19-23.

Una vez terminada la lectura cuidadosa de los textos, sistematiza la información revisada con base en las actividades de aprendizaje indicadas en la guía de estudio. Adicionalmente, realiza la búsqueda y consulta de otras fuentes (impresas, electrónicas) que te permitan contar con una perspectiva más amplia y completa sobre el surgimiento y desarrollo de las TIC.

Por último, si te interesa ampliar la información sobre los temas de esta unidad puedes consultar las siguientes lecturas:

1) APARICI, ROBERTO et al (1996). *La revolución de los medios audiovisuales*; tr. Carmen Blanco; 2ª ed. Madrid: De la Torre. 455 p.

2) ARANGUREN, JOSÉ LUIS (1987). *La comunicación humana*. Madrid: Guadarrama. 250 p. (Biblioteca para el hombre actual)

3) GIACOMANTONIO, MARCELLO (1979). *La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili. 320 p. (Punto y Línea)

4) RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, JOSÉ LUIS (1990). *Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y didáctica*. México: Gustavo Gili. 196 p. (Comunicación Visual)

- CASTRO Y LLURIÁ, RAFAEL (1994). "I. Nuevas tecnologías de información", "II. Introducción de la computadora en la educación" y "III. Aplicaciones educativas de la informática". En: *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II (Comunicación Educativa y Cultural). Unidad 6. Comunicación y Nuevas Tecnologías en Educación.* México: ILCE/Maestría en Tecnología Educativa. p. 9-18, 21-34, 37-46.

I
NUEVAS TECNOLOGIAS DE INFORMACION

OBJETIVO

El estudiante describirá algunas características de las nuevas tecnologías de información, destacando aquellas que se integran a la computadora, y sus aplicaciones educativas.

INTRODUCCION

Las tecnologías de información han adquirido gran importancia y difusión; hoy en día, es poca la gente –sobre todo en las ciudades– que no mantiene contacto con alguna de éstas, como son los satélites o los diversos sistemas computarizados, que están presentes en una diversidad de transmisiones y servicios utilizados cotidianamente.

Las diversas tecnologías de información –tradicionales y nuevas– han jugado un papel importante en algunos de los grandes proyectos de educación de las últimas décadas, generando mayores expectativas respecto de su potencial educativo, aunque los tropiezos en la práctica no hayan sido pocos.

Pareciera ser, no obstante, que el proceso de "maduración" de esas tecnologías apunta hacia una mayor flexibilidad en cuanto a sus posibilidades de uso, gracias a la integración cada vez mayor de unas con otras.

El presente capítulo pretende, en primer lugar, reflexionar sobre las características de las llamadas nuevas tecnologías de información, haciendo énfasis en el **principio digital** a partir del que se constituyen y en tres elementos comunes a éstas: la tendencia a la integración tecnológica y a la interacción, y su simetría con las orientaciones de la economía y la cultura.

En segundo lugar, buscamos conocer las características de algunas nuevas tecnologías –satélite, televisión de alta definición y televisión interactiva, impresora láser y videodisco–, así como sus posibilidades de uso en el terreno educativo.

Al final del capítulo el estudiante encontrará un ejercicio para la *autoevaluación,* que tiene como fin apreciar las principales características de las nuevas tecnologías y sus posibilidades de utilización en el campo educativo.

1. DE LAS TECNOLOGIAS TRADICIONALES A LA TECNOLOGIA DIGITAL

Durante mucho tiempo el hombre se comunicó de manera directa, es decir, sin instrumentos ni intermediarios técnicos. No obstante, a medida que necesitó saber más de lo que podía almacenar en su cerebro –dicen Pedro Montaner y Rafael Moyano[1]– aprendió a acumular información fuera de su cuerpo.

[1] Montaner, P. y Moyano, R., *¿Cómo nos comunicamos?,* México: Ed. Alhambra, 1989, pp.97-100.

Los sistemas de almacenamiento no se han limitado a codificar y archivar la palabra, sino también los sonidos y las imágenes, y a fijar éstas en diferentes soportes técnicos. Los signos almacenados sobre un soporte material tienen la ventaja de vencer al tiempo y al espacio, pueden guardarse indefinidamente y hacen posible, también, la multiplicación del mensaje.

Además de fijar y almacenar la información, el hombre se vio en la necesidad de incrementar la difusión de sus mensajes, lo que derivó en la invención de otro amplio conjunto de tecnologías.

Paralelamente al desarrollo de las nuevas técnicas de registro y difusión, la creciente complejidad de las relaciones humanas exigió de la técnica la creación de canales de comunicación cada vez más rápidos y eficaces. Es gracias a la electricidad, la electrónica y el uso de distintas bandas de frecuencia electromagnética que se ha conseguido emitir y recibir en forma casi inmediata los mensajes, no importa que la distancia sea muy grande.

El uso de los nuevos medios para generar información (como una computadora), almacenarla (el videodisco y la propia computadora) y la utilización de nuevos canales para difundirla (como el cable de fibra óptica o el satélite), normalmente se conoce como aplicación de las nuevas tecnologías de información[2].

En la actualidad la aplicación de las nuevas tecnologías ha supuesto un aumento considerable de la capacidad de generar, almacenar, procesar, transmitir y recibir información. Sin embargo, su importancia reside no tanto en la perfección técnica lograda a través de éstas, sino en el impacto que producen en la vida, costumbres y formas de relación humana, comparable para algunos con el impacto que tuvo la aparición del habla, la escritura y la imprenta.

Después de la imprenta, que por largo tiempo fue la tecnología básica de comunicación, surgieron paulatinamente otras, como el teléfono, la radiodifusión, la fotografía, el cine y la grabación del sonido.

En los últimos años hemos visto aparecer la televisión por cable, la grabación de video a nivel doméstico e incluso la transmisión de diversos tipos de información a través de satélites. Hay además una gran cantidad de nuevos desarrollos tecnológicos que se materializan en equipos y aplicaciones informáticos y comunicacionales de tipo muy diverso, y que cada vez ganan mayor terreno en lo que a su difusión se refiere.

Edmund Hogrebe[3] ofrece la siguiente lista de algunas nuevas tecnologías, de sus aplicaciones, conceptos y campos relacionados: videodiscos, inteligencia artificial, videotexto, computadoras personales, correo electrónico, telefax, reconocimiento de formas, comunicación hombre-máquina, transferencia electrónica de fondos, teletexto, procesamiento de palabras, publicación electrónica, pizarrones electrónicos, etcétera.

A esta lista podrían agregarse algunos más, como la televisión de alta definición, la televisión interactiva, el videoteléfono, la fibra óptica, etcétera.

2 *Ibid*, p.99.

3 Hogrebe, E., *Riesgos y desafíos de los medios digitales de comunicación*, México: ILET, 1981, p.2.

Para el propio Hogrebe el elemento en común de esta gran cantidad de equipos que se encuentran en la constelación de las nuevas tecnologías de información es el **principio de lo digital.** Parte de la hipótesis de que:

> (...)la tecnología digital de la información y de la comunicación seguirá extendiéndose con paso firme en el sentido de ir ganando sectores de aplicación cada vez más variados y, en creciente medida, penetrándolos. Por tanto, la tecnología digital irá invadiendo cada vez más el terreno de los medios **analógicos** tradicionales, y al mismo tiempo conquistando campos de aplicación comunicativa enteramente nuevos[4].

Agrega que, aunque todavía tome tiempo el lograr que medios analógicos, como la televisión, sean transformados en medios enteramente digitales.

> (...)las islas digitales aparecidas en medio de la tecnología analógica irán multiplicándose, agrandándose y volviéndose cada vez más indispensables para los procesos decisivos en materia de calidad, capacidad y reducción de costos. Sobre todo, esto significará un aumento de flexibilidad y la asignación de funciones nuevas a los medios tradicionales de información y de comunicación[5].

¿Qué es entonces el principio de lo digital? Podemos decir que el principio digital es la base funcional de las computadoras, cualquiera que sea su tipo. De acuerdo con este principio, la información es presentada en una forma numérica **discreta**, es decir, en datos digitales. Estos datos pueden ser números, pero también caracteres alfabéticos, alfanuméricos, o de cualquier otro tipo, siempre y cuando se presenten a la computadora de manera discreta o discontinua. La flexibilidad de la computadora reside en su capacidad de traducir internamente cualquier tipo de datos discretos en **números binarios**, es decir, en grupos de ceros y unos, donde los ceros significan ausencia y los unos presencia[6].

La atracción mayor de la tecnología digital radica en su carácter flexible, en el sentido más amplio de la palabra, que la hace adaptable a cualquier aplicación relacionada con los procesos de información y de comunicación.

2. CARACTERISTICAS DE LAS NUEVAS TECNOLOGIAS

Es difícil decir con precisión a qué se refieren los autores que tratan el tema cuando utilizan el término nuevas tecnologías de información.

Al parecer, el término *nuevas* es un intento por establecer una distinción entre las tecnologías *tradicionales* (prensa, radio, cine, televisión, etcétera) y otras que han aparecido o se comercializaron después, que en ocasiones suelen integrarse a las tradicionales y conllevarían algunas transformaciones en las formas en que establecemos la comunicación.

En primer lugar, debemos destacar que el término "nuevas" es muy relativo y brinda escasa ayuda para determinar cuáles son y cuáles no son nuevas tecnologías de información. Está por ejemplo el caso del telefax, ¿es nuevo o es un mejoramiento de otras tecnologías ya existentes a lo largo de los últimos 150 años? No olvidemos que ya en 1855 existía el pantelégrafo y en 1902 la telefotografía[7].

4 *Ibid*, p.3

5 *Ibid*, p.3.

6 *Ibid*, pp.16-17.

7 'El telefax, un joven producto de 150 años', en *Contacto*, Vol. 4, núm. 38, pp.38-42.

333934

Hay, no obstante, algunos elementos que nos pueden permitir comprender mejor –aunque quizá no delimitar con precisión– el fenómeno de las nuevas tecnologías comunicacionales:

Tendencia a la Integración

Cada vez con más frecuencia, algunas tecnologías que inicialmente se desarrollaron aisladas, tienden a integrarse para aumentar, flexibilizar y diversificar sus posibilidades de utilización: televisión y satélite; computadora y satélite; computadora y teléfono; televisión y teléfono; teléfono celular móvil y telefax; televisión y cable de fibra óptica; computadora y video; televisión, computadora, teléfono y satélite, etcétera.

Esta tendencia va de la mano con la creación de redes (teléfono, cable, satélite) que conjuntan y ponen en contacto a varias tecnologías, multiplicando las posibilidades para almacenar, consultar, tratar, generar, transmitir y recibir de distintos tipos de información.

Tendencia Interactiva

La preocupación por hacer de los medios masivos de comunicación (MMC) instrumentos de interacción puede encontrarse en una primera etapa en los análisis críticos relativos al carácter vertical de los medios masivos, excepción hecha del teléfono, al que por cierto le han dedicado muy pocos estudios dentro del campo de la tecnología de información y su impacto sociocultural.

La tendencia a la integración de diferentes tecnologías brinda, al parecer, nuevas posibilidades de uso interactivo de los medios, aunque esta característica no es generalizable a todas las nuevas tecnologías ni sus usos, además de presentarse en diversos grados, dependiendo también del tipo de tecnología y su utilización.

La idea de la interactividad, además de encontrarse presente en las nuevas tecnologías –con los matices arriba señalados– puede ser entendida como una preocupación que campea por el territorio de la comunicación, y que se ha convertido incluso en un argumento de venta.

Simetría con las Nuevas Orientaciones del Contexto

El desarrollo de las nuevas tecnologías de información, cada vez más integradas y relativamente interactivas, parece formar parte del proceso de globalización de la economía y de la cultura, y correr en paralelo con la cada vez mayor complejidad de las relaciones sociales.

Podría pensarse que los requerimientos informacionales de una economía y una cultura cada vez más global y compleja, que necesita incidir sobre el espacio y el tiempo, hace necesaria una estructura de comunicaciones global, diversa, tecnológicamente integrada y con posibilidades amplias de interacción.

Algunas de estas nuevas tecnologías han sido utilizadas para la educación y otras más se encuentran en fase de experimentación para identificar sus potencialidades con respecto al aprendizaje, sea en el sistema escolarizado o de manera informal y no formal.

Entre éstas destaca la computadora, utilizada en la educación desde tiempo atrás, generando gran cantidad de literatura; además se ha desarrollado un alto número de programas educativos y su presencia en las escuelas, sobre todo de los países industrializados, es cada vez más importante.

Alrededor de la computadora, se presenta la posibilidad de integrar otras nuevas tecnologías, fenómeno que abre mayores posibilidades para ser aprovechadas en el terreno de la educación.

Enseguida, presentamos algunas nuevas tecnologías de información que han sido o tienen posibilidad de ser utilizadas en el campo educativo.

3. ALGUNAS NUEVAS TECNOLOGIAS DE INFORMACION

Satélites Artificiales

En la actualidad, los satélites ofrecen posibilidades técnicas como las siguientes:[8] distribución de señales de radiodifusión a las estaciones de radio y TV; TV directa a receptores especialmente preparados; TV directa con audio de dos direcciones, y video y audio de dos direcciones; TV rastreo lento con audio de dos direcciones o sin él; TV con teletexto; facsímil; acceso a computadoras para instrucción, etcétera.

Los satélites permiten[9] el envío de información en forma bilateral o unilateral a grandes distancias y comunicación privada o radiodifusión de voz e imagen. Además, permiten el envío de programas y datos que pueden ser captados en una terminal privada. El satélite tiene grandes posibilidades de uso en programas educativos masivos que busquen llegar a regiones poco comunicadas con el resto del mundo.

Según Ploman[10], todos los países del mundo, especialmente aquellos que se encuentran en desarrollo, sufren una crisis en el campo de la educación. Esta crisis se debe, entre otras cosas, al crecimiento en la demanda de enseñanza, genarada a su vez por un aumento en el índice demográfico y a que existe cada vez más gente joven; al aumento de expectativas como la erradicación del analfabetismo, la primaria para todos, la democratización de la enseñanza superior, etcétera; y a la explosión del saber y el crecimiento exponencial de la información disponible.

Por otra parte, los sistemas tradicionales de enseñanza no pueden absorber todo el conocimiento, ni transmitirlo con los sistemas habituales de escolarización, como tampoco pueden proporcionar a todos un acceso equitativo al saber y a la información. Por ello, es necesario utilizar nuevos modos de educación, de aprendizaje y de compartir el saber en todos los niveles de la sociedad, entonces, es cada vez mayor el requerimiento de toda una nueva gama de servicios y técnicas.

En su momento, las esperanzas se dirigieron al cine, la radio y la televisión como medios educativos. A la vez, debido al énfasis otorgado a la distribución de la educación, es comprensible que los satélites recibieran una atención especial[11].

8 Ploman, E., *Satélites de comunicación. Inicio de una nueva era*, México, Ed. G. Gili, 1986, p.115.

9 Murray Lasso, M.A., "Influencia de las computadoras y la electrónica en la educación". En *Contacto*, Vol. 4, núm. 41, p.37.

10 Ploman, E., *op.cit.*, pp.112-113.

11 *Ibid*, pp.113-114.

A fines de los años sesenta y principios de los setenta, se tenía la esperanza de que la televisión por satélite podría solucionar algunos de los problemas más agobiantes de la educación y del desarrollo de los países del Tercer Mundo. El satélite, al permitir instalar un sistema de televisión con una rapidez mucho mayor que la obtenida con medios convencionales, hizo pensar en su importancia para países que aún carecen de una infraestructura terrestre suficiente, sobre todo en regiones rurales apartadas.

Con frecuencia se piensa que un sistema basado en el uso del satélite puede dar un servicio más rápido (atacando el aspecto cuantitativo) y lograr un cambio en la calidad de la educación, al poner al alcance de todos la mejor enseñanza disponible. Sin embargo, estas expectativas no han sido corroboradas por las experiencias realizadas a través de la teleducación por satélite.

El caso de SITE (Satellite Instructional Television Experiment), realizado en la India a través del satélite norteamericano ATS-6, ha merecido gran número de estudios y evaluaciones.

El proyecto, elaborado durante casi diez años por un grupo de técnicos en radiodifusión, economistas, antropólogos, agrónomos y administradores, tenía los objetivos siguientes:[12] mejorar la educación primaria, facilitar la formación de maestros, mejorar y estimular las prácticas agrícolas, difundir planes de salud e higiene, divulgar la planificación familiar y fomentar la integración nacional.

El proyecto se llevó a cabo del segundo semestre de 1975 a mediados de 1976 en 2,330 poblaciones de la India, pertenecientes a 20 distritos y seis estados, en las que se captó la señal del satélite por medio de receptores de televisión comunitarios.

El proyecto, que no alcanzó a cumplir completamente con ninguno de los objetivos, tuvo algunos logros, según el equipo encargado de su evaluación:

> a) fue muy escaso el éxito en la enseñanza primaria en cuanto a aprendizaje concreto, pero cambió la comprensión general y el hábito de búsqueda de información, aunque, se aclara, no existieron diferencias significativas entre los grupos que participaron en la experiencia SITE y aquellos que no participaron y que fueron tomados como testigos; b) igualmente resultaron de poco monto las mejoras en las prácticas agrícolas y la adopción de métodos de planificación familiar; c) sí fueron positivas las consecuencias en el mejoramiento en la habilidad de los maestros y en el llamado campo de la integración nacional: la exposición continuada a la TV por parte de la comunidad quebró barreras sociales de una manera que antes hubiera sido impensable.[13]

A pesar del poco éxito de experiencias como la referida, es posible pensar que otros usos más innovadores de las potencialidades de los satélites pueden conseguir también la implantación de modos completamente nuevos de educar, como sería el caso de la integración de la computadora o el teléfono al binomio satélite-televisión, estos elementos permiten plantear esquemas educativos que contemplen la interacción, aunque sea a distancia, entre el emisor y el receptor.

Videodisco

El videodisco es también conocido como disco de rayo láser, CDROM o CDI, y es un disco similar al ya ampliamente conocido *compact disc* sonoro, con la diferencia de que puede almacenar información gráfica o imágenes, ya sea fijas o en movimiento.

12 Schmucler, H. "Veinticinco años de satélites artificiales", en *Comunicación y Cultura*, núm. 9, s/f, p.41.

13 *Ibid*, p.41.

Una de las mayores ventajas que tiene es su gran capacidad de almacenamiento de información (600 megabytes, equivalente a 600 millones de letras o 200,000 páginas de texto).[14] Los videodiscos son prácticamente indestructibles, pues su lectura se realiza con la luz de un rayo láser, por ello, no se gastan ni maltratan con el uso ordinario.

En la actualidad ya existen colecciones de imágenes de botánica, mineralogía, música con imágenes de partituras, atlas para geografía y bibliografías especializadas, que comienzan a utilizarse en la educación.

Cabe señalar que, aun cuando la elaboración del primer disco (master) resulta costosa, la duplicación del mismo es razonablemente barata (10 dólares por copia en tirajes de varios cientos), podemos pensar que esta tecnología tiene buenas posibilidades de una amplia difusión.

Para Murray Lasso, el videodisco "parece ser un medio ideal para reemplazar los tradicionales libros de texto gratuito, diccionarios, enciclopedias y otros materiales de referencia".[15]

Entre los productos digitales-electrónicos elaborados con propósitos educativos existe un manual de reparación para un automóvil, que combina el uso de una computadora con el videodisco. En lugar de que el alumno deba estudiar un texto y un conjunto de dibujos complicados, éste escoge de un menú la parte del automóvil que quiere reparar y el manual le dice y le muestra en imagen animada la manera de hacer la reparación, esto en forma interactiva.[16]

Otro producto experimental del mismo tipo es uno desarrollado para la enseñanza del idioma francés, el cual involucra la búsqueda de un departamento en París. Utiliza elementos de la inteligencia artificial y un videodisco para que el programa "entienda" lenguaje natural y como reacción a la conversación muestre escenas en diferentes partes de París, que fueron meticulosamente filmadas y almacenadas en el videodisco.

Impresora Láser

Son impresoras que generan dibujos y letras de mayor calidad que los producidos por las impresoras comunes de computadora. Mientras que estas últimas trabajan con 72 puntos por pulgada, la impresora láser lo hace con un mínimo de 300, lo que redunda en un producto notablemente más nítido.

La difusión de este tipo de impresoras da lugar a la posibilidad de realizar ediciones electrónicas de alta calidad "en el escritorio"; basta con una computadora, un programa de edición que cuente con una buena variedad de estilos y tamaños de letras y recursos gráficos, y una computadora láser, para producir originales de un libro, de una revista, anuncios, carteles, artículos, folletos o periódicos estudiantiles sin necesidad de recurrir a una imprenta. Su utilización como instrumento de apoyo en talleres escolares relacionados con este tipo de actividades, (talleres de periodismo, de diseño gráfico, de publicidad), resulta muy prometedor, aunque el costo de estos equipos sea en la actualidad relativamente alto.

[14] Murray Lasso, M. A. *op.cit*, p.36

[15] *Ibid*, p.36.

[16] *Ibid*, p.37.

TV de Alta Definición y TV Interactiva

La idea de **alta definición** en las transmisiones televisivas se utilizó por primera vez en 1930, cuando tenían lugar transmisiones experimentales en 30 líneas. Seis años más tarde, la BBC inaugura el primer servicio regular de televisión en el mundo, en el que utiliza 405 líneas para transmitir, y a esto nuevamente se le llama "televisión de alta definición".

En la actualidad se hace uso de sistemas de señales de televisión de 525 y 625 líneas de exploración en las transmisiones que pueden verse en el hogar, y en fase de experimentación está un nuevo sistema de 1,125 líneas, que ahora también se conoce como televisión de alta definición (TVAD), la cual busca utilizar una pantalla grande sin perder nitidez, para así apreciarla a una distancia de aproximadamente tres veces la altura de la imagen.[17]

En algunos países se busca introducir la TVAD en diversas aplicaciones, como la televisión por cable, la producción cinematográfica, las artes gráficas y la radiodifusión vía satélite, así como en usos domésticos de videocintas y videodiscos.

Por otra parte, se dice que la televisión –ese medio en el que se han depositado tantas expectativas en cuanto a la provisión de servicios– tendrá integrados para el año 2000 el sonido estereofónico, la imagen de alta definición y una microcomputadora. A este conjunto se le llamaría *estereotelecomputer*, el cual vendría a desempeñar también funciones interactivas[18]. Este nuevo equipo, sin embargo, sigue siendo un plan a mediano plazo, aunque ya existan aparatos de televisión que cuentan por lo menos con una de esas características.

Pensando en la problemática del carácter vertical de las tecnologías de información tradicionales, desde hace varios años especialistas de diversas ramas se han dedicado a la tarea de concebir y desarrollar sistemas de **TV interactiva**, tanto para fines comerciales como educativos. El propósito es lograr establecer una comunicación de dos vías por televisión: del emisor al receptor y de éste al emisor.

En México, la historia de la televisión interactiva es aún incipiente. A mediados de 1986, la Universidad Estatal de San Diego y el Colegio de la Frontera Norte de Tijuana establecieron un convenio para impartir clases a través de un sistema de TV interactiva, que incluye la transmisión televisiva del profesor al alumno y la telefónica del alumno al profesor. Los cursos eran transmitidos por medio del satélite Morelos, poniendo en contacto simultáneamente a profesores y estudiantes en San Diego, Tijuana, Mexicali y Ensenada.

Poco tiempo después, un grupo de investigadores del Centro de Electrónica y Telecomunicaciones del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), realiza el proyecto denominado "TV Respuesta", con el fin de desarrollar y construir un sistema que permita la comunicación bidireccional entre la estación televisora y los receptores, sustituyendo el cable como medio de enlace por la radiodifusión.

Los servicios que esta tecnología puede ofrecer a la educación parecen ser muy amplios. "Imaginemos al mejor de nuestros científicos en el área de la electrónica impartiendo cátedra por

[17] "TV de alta definición: Tecnologías", en *Contacto*, Vol. 4, núm. 38, suplemento Reporte Técnico, 4 pp.

[18] "Hacia la televisión interactiva", en *Contacto*, Vol. 3, núm. 36, p.34.

televisión a los alumnos de posgrado de las principales universidades del país, con la posibilidad de ser interpelado por los estudiantes mientras enseña".[19]

No cabe duda que, frente a la televisión en un solo sentido, las posibilidades de aprovechamiento por parte del educando se enriquecerían, sobre todo si existe la posibilidad de que en dicha interacción sea factible la interacción entre computadoras, ya que esto permitiría, el envío de textos, imágenes y gráficas como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, y la opción de que los estudiantes operaran y transformaran esta información, retomándola después.

En América Latina se ha realizado un buen número de experiencias educativas que incluyen nuevas tecnologías de información, como es el caso del uso educativo del satélite en Brasil[20] o de la computadora en Argentina, Uruguay y México, entre otros.[21]

El conocimiento de estas experiencias es importante para comprender mejor el proceso de introducción de las nuevas tecnologías de información en el campo de la educación; por ello, es recomendable que usted indague respecto a los usos educativos de estas tecnologías en su país, procure dar respuesta a las preguntas siguientes: *¿Qué nuevas tecnologías han sido o son utilizadas en el campo de la educación?, ¿qué concepción educativa es difundida a través de éstas?, ¿en qué etapa de desarrollo se encuentran esos proyectos?, ¿qué evaluaciones han sido realizadas y que resultados ofrecen?*

RESUMEN

En el presente capítulo hemos visto cómo las nuevas tecnologías de información pueden ser relativamente distinguidas de las tradicionales; mientras éstas hacen uso de sistemas analógicos, las nuevas presentan en común la utilización de sistemas de tipo digital. No obstante, el principio digital no es privativo de las nuevas tecnologías, sino que cada vez con mayor frecuencia se encuentra integrado –parcialmente– a los medios tradicionales.

Las nuevas tecnologías presentan, además, la tendencia a *integrarse* entre sí y con las tecnologías tradicionales, lo que supone una mayor flexibilidad respecto a sus posibilidades de uso. Esta tendencia a la integración parece propiciar nuevas posibilidades de empleo de los medios en forma interactiva, aunque esto no pueda ser generalizado a todas ellas ni a los usos que de las mismas se hagan.

El desarrollo de las nuevas tecnologías, corre paralelo con el proceso de globalización de la economía y la cultura, así como con la creciente complejidad de los sistemas sociales.

Entre las variadas aplicaciones de las nuevas tecnologías de información a la educación, destaca la computadora, cuya presencia e impacto tiende a ser cada día más importante.

Los satélites artificiales, cuyas posibilidades técnicas de transmisión de información son notables, generaron en su momento amplias expectativas como instrumentos para solucionar algunos de los problemas del campo educativo, sobre todo en los países en desarrollo. Los experimentos emprendidos, sin embargo, revelaron las limitaciones y dificultades que conlleva utilizar esta tecnología en el caso específico de la educación. No obstante, la mencionada tendencia a la integración tecnológica hace pensar en nuevas posibilidades de uso del satélite en el campo educativo, como parte de un conjunto de tecnologías más amplio.

19 *Ibid*, p.36.

20 Pérez Chavolla Lilia, *La política brasileña sobre tecnología espacial. El satélite como un aparato estatal de control político-económico de la sociedad*, México: UIA, 1991, pp.75-92.

21 UNESCO, *Informaciones y estadísticas de la educación y análisis cuantitativo. Desarrollo de la informática en los sistemas de educación de países de América Latina y el Caribe*, 1984.

El videodisco, con su gran capacidad de almacenamiento de imágenes, revela interesantes opciones de aplicación en la educación, sobre todo cuando es utilizado en conjunto con la computadora.

La impresora láser, pese a su alto costo, puede ser útil como instrumento de apoyo en diversos tipos de talleres, por las facilidades que brinda en la elaboración de una amplia gama de originales.

Finalmente, la televisión interactiva y de alta definición parece abrir nuevas posibilidades técnicas para elaborar programas educativos a distancia, con una relación interactiva entre profesor y alumno, múltiples opciones en materia visual y la oportunidad de que la información pueda ser tratada de manera informática durante el transcurso de la clase.

II
INTRODUCCION DE LA COMPUTADORA EN EDUCACION

OBJETIVO

El estudiante analizará algunos de los elementos que intervienen en el proceso de introducción de la computadora en educación.

INTRODUCCION

El proceso de introducción de una nueva tecnología en un lugar determinado presenta múltiples facetas, quizá tantas como factores influyentes hay en la manera como ésta es recibida e incorporada.

Entre estos factores, el discurso empleado en la introducción de una nueva tecnología cobra especial significación como terreno donde se lleva a efecto buena parte de los acuerdos, negociaciones, consentimientos e imposiciones relativos a ese proceso.

En el caso de la introducción de la computadora en el espacio educativo, influyen otros elementos, además del discurso, entre ellos, el desarrollo del llamado ***hardware*** y de los programas educativos, ***software***, así como los avances en la aplicación de teorías educativas para definir un mejor uso de ese instrumento.

El capítulo está dividido en cuatro secciones. En la primera, se presenta un panorama general de la introducción de la computadora en educación a nivel internacional y en América Latina en particular, con énfasis en el caso de México.

En la segunda parte analizaremos las diferentes etapas que pasa la utilización de las computadoras en el ámbito educativo: experimental, de popularización, de transición, y de "infusión".Estas fueron estructuradas atendiendo a elementos tales como la preparación de los maestros, los avances en el desarrollo del equipo informático, los programas educativos y la expansión de esta tecnología a la mayoría de los espacios de la vida pública y privada.

La tercera sección del capítulo presenta algunas características del discurso referente a la tecnología y a la informática, al que denominaremos **discurso general informático,** mismo que destaca las dimensiones de la inevitabilidad, la apropiación, la neutralidad y el carácter mágico de la tecnología. Forma parte de los elementos que influyen en el proceso de incorporación de la computadora en la educación, el cual es analizado en el apartado siguiente.

Finalmente, en la cuarta parte estudiaremos los argumentos que se aducen para justificar la determinación de introducir la computadora en la escuela, tomando en cuenta las diferentes propuestas de uso, la presencia de teorías educativas en la decisión y las relaciones de los argumentos con aquellos elementos mencionados en el discurso general informático.

Como complemento a las ideas expuestas, es recomendable leer, antes de estudiar el presente capítulo, el texto de Gérard Bossuet, *La informática y el proceso de aprendizaje*, que se incluye en la **Antología**, el cual permitirá al estudiante profundizar en los aspectos siguientes: características de

la computadora; algunas preconcepciones existentes con respecto a la informática; criterios para optar por una computadora, y flujos de información en la relación alumno-maestro-máquina.

El capítulo concluye con un ejercicio de autoevaluación para que el estudiante identifique algunos de los elementos que intervienen en el proceso de introducción de la computadora en educación y los pueda convertir en recomendaciones útiles para adquirir una computadora con el propósito de utilizarla en la práctica educativa.

1. EXPANSION DEL FENOMENO

El interés por aplicar la informática en la educación se remonta a los años sesenta, cuando se investigan métodos y procedimientos de formación en las universidades estadounidenses, mismos que posteriormente son aplicados en algunas industrias y en las instituciones universitarias.

Sin embargo, es hasta la aparición de las microcomputadoras, dotadas con una gran velocidad de procesamiento y notablemente más baratas, cuando, se produce la popularización de la informática y logra difundirse su uso en el campo educativo.

Durante los años setenta, se sistematizan y amplian los modelos que consideran al estudiante como elemento principal de un sistema, así como de aquellos que proponen el aprendizaje de lenguajes de cómputo y de programación.

Las aplicaciones de la computadora en educación se han extendido, además, al manejo de programas diseñados para uso general, tales como procesadores de texto, bases de datos u hojas electrónicas.

A partir de los ochenta, en diversos países comienzan a desarrollase en diversos proyectos orientados a introducir en gran escala las computadoras en la educación, presentando una amplia y saludable variedad en cuanto a objetivos, recursos, cobertura y grado de desarrollo.[22]

No obstante esa diversidad, la mayoría de esos proyectos están orientados por la preocupación de capacitar a los individuos para enfrentarse a las exigencias planteadas por la llamada *sociedad informática.*

> La mayor parte de los gobiernos y autoridades educativas estan tomando conciencia de que la introducción de la computadora en el aula no debe restringirse a facilitar al alumno la simple adquisición de cúmulos de información, ni debe restringirse tampoco a la práctica de ejercicios rutinarios. Más bien, la finalidad buscada... es proveer a los educandos de herramientas de pensamiento y trabajo que le permitan solucionar problemas, resaltando los procedimientos de aprendizaje por descubrimiento y recepción significativos.[23]

En los países de América Latina, a pesar de la diversidad de experiencias que en ellos podemos encontrar, se observan algunas tendencias generales:[24]

a) La formación de especialistas en informática se realiza en una gran diversidad de establecimientos: en universidades, en la educación media técnica, en centros de

22 'Experiencias de computación aplicada con fines educativos', en *Tecnología y Comunicación Educativas*, ILCE, núms. 9-10, nov. 87-abr.88, pp. 43-60.

23 *Ibid.*, pp.57-58.

24 Aguilar, J. y Díaz Barriga, F., 'Experiencias de computación aplicada con fines educativos', en *Investigaciones de Apoyo al Programa de Introducción de la Computación Electrónica en la Educación Básica*, México, ILCE-SEP, 1988, pp.125-231.

capacitación de las empresas privadas y en el Estado. La proporción de especialistas con estudios de posgrado, sin embargo, es aún baja.

b) Se ha logrado poco en lo referente a la incorporación de la informática en la educación básica y media, ya sea como medio didáctico o como tema de estudio.

c) En la educación superior, el equipo de cómputo es utilizado sobre todo en la gestión administrativa de la educación, aunque también aparecen con frecuencia en las carreras técnicas uno o más cursos de computación.

d) La producción de *software* educativo se encuentra en su fase inicial. "Sólo algunos países como Argentina, Brasil, México, Chile y Cuba, han iniciado la producción de programas".[25]

El cuadro que a continuación presentamos especifica algunas características de la incorporación de la informática en el sector educativo de los países de la región.

PRESENCIA DE LA INFORMATICA EN EL SECTOR EDUCATIVO EN AMERICA LATINA. (1984)*.

País	Sistemas de cómputo en Ministerio de Educación	Recursos humanos	Experiencias
Argentina	Nóminas, estadísticas escolares.		Nivel técnico profesional. Enseñanza de BASIC.
Brasil	Contabilidad, presupuesto, inventario, nóminas, archivos. Exámenes nacionales.	500	Contenidos de informática en algunas escuelas de educación básica y media.
Colombia	Contabilidad, presupuesto, nóminas. Estadísticas e investigación.	27	Experimental en educación básica y media. Cinco centros de iniciación en primaria y secundaria Lenguaje LOGO.
Cuba	Contabilidad, presupuesto, registro del personal, planeación, control de laboratorios y talleres, producción y distribución de libros de texto. Estadísticas escolares.	43	Contenidos sobre informática en enseñanza básica y media en las principales ciudades.
Chile	Nómina, contratos, exámenes nacionales. Estadísticas, planeación, investigación educativa. Apoyo a bibliotecas (experimental).	31	Computación como curso optativo en secundaria.
Paraguay	Nómina y contratos, exámenes nacionales. Apoyo a la investigación (ocasional).	4	Experiencias aisladas en algunas escuelas privadas, nivel básico y medio.
El Salvador	Contabilidad, presupuesto, adquisiciones, inventario, nómina, archivo. Administración de exámenes, estadísticas.	12	Enseñanza de la informática sólo en escuelas privadas, nivel medio y básico.
Rep. Dominicana	Contabilidad, presupuesto, nómina, archivo. Planeación, estadísticas.	12	No existen experiencias.
Ecuador			Enseñanza de procesador de palabras, BASIC, PASCAL y apoyo en matemáticas e inglés en una sola escuela,privada.

* Basado en Aguilar, J. y Díaz Barriga, F., "Experiencias de computación aplicada con fines educativos", en *Investigaciones de Apoyo al Programa de Introducción de la Computación Electrónica en la Educación Básica*, ILCE-SEP, México 1988, pp. 125-231.

[25] *Ibid.* p.225.

En el caso de México, a partir de la instalación de la primera computadora en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 1958, se ha observado un notable esfuerzo en diversos centros educativos públicos y privados, técnicos y universitarios, por cubrir la creciente demanda del mercado de personal especializado en el uso de la informática.

En la actualidad, la enseñanza de la informática como profesión está presente en casi todos los grandes centros universitarios del país y un gran número de academias ofrecen capacitación en diversos usos de la computadora, desde aprender a programar hasta aprender a manejar los programas de cómputo más conocidos.

Sin embargo, en lo que respecta al uso de la computadora como instrumento pedagógico, el desarrollo es mucho más lento. Con la salvedad de algunos congresos realizados a nivel nacional, que permiten el intercambio de ideas y experiencias, y de dos ambiciosos proyectos sobre el uso de la computadora en la educación, el panorama nacional se caracteriza por un conjunto de experiencias en escuelas privadas que tienden a utilizar la computadora de una manera experimental y aislada de otros centros que realizan actividades similares.

Uno de los primeros intentos sistematizados por introducir la computadora en las escuelas privadas en México fue el proyecto Galileo, que inició en 1983 la Fundación Arturo Rosenblueth.

El proyecto ofrece sus primeros talleres en 1984; un año después comienza a difundir ocho programas educativos elaborados por los integrantes de la institución y pone en operación siete centros Galileo, tres de ellos en provincia.

> El proyecto continuó creciendo en los años siguientes, con la incorporación de nuevos paquetes educativos desarrollados localmente, la puesta en operación de otros 15 centros y el establecimiento de contratos con 40 escuelas ubicadas en todo el país. Para 1987, atendían permanentemente a más de ocho mil niños y participaban en diversos eventos internacionales[26].

Aunque el proyecto no logró consolidar su presencia en la educación, en la magnitud que originalmente se pretendía, sus integrantes desarrollaron un buen número de programas que son utilizados por algunas escuelas privadas, desde preescolar hasta la educación superior.

De manera paralela al conjunto de experiencias aisladas que se desarrollaban sobre todo en escuelas privadas, aparece en 1985 un ambicioso proyecto gubernamental de producción y de introducción de la informática en la educación a nivel nacional, conocido con el nombre de *Microsep*, ahora COEEBA-SEP.

Los objetivos generales que guiaron el proyecto fueron los siguientes:[27]

- Realizar e introducir nuevos métodos, instrumentos y recursos que aseguren una educación masiva de alta calidad.
- Introducir de manera intensiva y sostenida los medios electrónicos como recursos y auxiliares didácticos y para la enseñanza de la informática.

[26] Flores, F. López, J. M. y Velasco, M., *El universo informático de las representaciones sociales*, México, UAM-X (Tesis), 1991, p.21.

[27] "Proyecto de introducción de la computación electrónica en la educación básica", México, ILCE, s/f, 8 pp.

- Inducir a los organismos del sector educativo al autoequipamiento en materia de informática, periféricos, programas y otros artículos conexos, apoyándose en las instalaciones anteriormente existentes.

- Promover la complementariedad de recursos entre las instituciones de acuerdo con las políticas de austeridad.

Un año después del lanzamiento del programa, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), (encargado del desarrollo de los programas y los servicios necesarios para poner en marcha el proyecto) había formado mil quinientos maestros, instalado 500 microcomputadoras en 10 ciudades del país y desarrollado 80 programas educativos para el equipo *Microsep*, en los temas de matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales.[28]

Este ambicioso proyecto del gobierno, ha sido, quizás, el único cuyo fin comprendía elaborar una estrategia global de desarrollo y apropiación tecnológica e incluía una estrategia para mejorar masivamente la calidad de la educación. Sin embargo, su desarrollo exige una evaluación minuciosa para identificar sus fundamentos teóricos y metodológicos, los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje, las determinaciones sociales, culturales, políticas y administrativas que definieron su expansión y, en su caso, que la práctica educativa presentara o no modificaciones. Por otra parte sería conveniente, en cuanto al hardware se refiere, identificar estrategias que permitan armonizar los intereses y las necesidades nacionales con las tendencias del contexto internacional.

2. ETAPAS

Según Bramble, Mason y Berg,[29] estamos entrando en una nueva era que tiene el potencial de provocar cambios sociales tan grandes como los que trajo la Revolución Industrial. Estos autores indican que es en extremo importante para los educadores planear *racionalmente* el uso de las nuevas tecnologías, las cuales deben ser utilizadas para coadyuvar en la redefinición de los fines de la educación, de manera que éstos reflejen los cambios prevalecientes en la sociedad.

Señalan que existen las siguientes cuatro fases en el desarrollo de la computadora en educación (las fechas son aproximadas):

1. **Experimental.** Comienza en los sesenta, cuando un pequeño número de profesores universitarios empiezan a explorar las posibilidades de la educación asistida por computadora, recurriendo al uso de las grandes máquinas de la época. Sin embargo, los altos costos, el *software* primitivo y lo pesado del equipo limitaron su adopción durante esta primera fase. Apesar de esto, se desarrolla investigación sobre el tema, algunos métodos y las bases de su terminología.

2. **Popularización de la computadora en educación.** Inicia a fines de los setenta, durante esta etapa se introduce la primera generación de microcomputadoras producidas comercialmente y ésta empieza, a ser aceptada como herramienta educacional.

[28] "Perspectivas y estrategias a seguir en la consolidación del proyecto COEEBA-SEP", México, ILCE, 1986. p.4.

[29] Bramble, W., Mason, E. y Berg, P., *Computers in Schools*, Nueva York-Montreal, McGraw-Hill, 1985, pp. 295-315.

En esta segunda etapa, las primeras microcomputadoras estaban diseñadas por "aficionados" en la computación y tenían una memoria relativamente pequeña; sin embargo, eran baratas con respecto a lo que podían hacer, sobre todo comparadas con las grandes computadoras.

El *software* educativo estaba dominado por paquetes muy sencillos y de dudosa calidad, muchos eran del tipo de ejercicios rutinarios de repetición. En ese momento, las principales casas editoras aún no entran de manera importante en el mercado del *software*.

Aun así, el potencial de la microcomputadora resultó evidente, incluso con las aplicaciones existentes, y los educadores mantuvieron su entusiasmo y aceptación durante esta etapa.

3. **Transición.** Comienza a mediados de los ochenta, en la medida en que los profesores devienen alfabetas informáticos, se aplican estándares más críticos al *hardware* y *software* diseñados para usos educativos y ya las grandes casas editoras se involucran en el mercado de *software* de esta naturaleza.

Los triviales usos educativos que caracterizaron la segunda etapa empiezan a dejar paso a aplicaciones instruccionales de alto nivel. En escuelas y distritos escolares inicia un mayor uso de sistemas de redes de largo alcance y paquetes integrados de *software*.

La introducción de computadoras pequeñas, baratas y portátiles con gran memoria, aumenta la posibilidad de ofrecer educación en computación a cada estudiante en la escuela y en la casa. Incluso, las universidades comienzan a ofrecer más oportunidades de instruirse en computación, como parte de los programas de capacitación de profesores. Los usos educativos de la computadora empiezan a ser reconocidos como una nueva especialidad comunicacional. Las microcomputadoras son utilizadas para realizar tareas educativas que eran imposibles en el pasado.

4. **Infusión.** Comenzará probablemente alrededor del cambio de siglo. Para ese momento, la computadora ya no será más una herramienta suplementaria, sino parte integral de los procedimientos educativos. Las máquinas más comunes (automóviles, lavadoras, impresoras, etc.) estarán equipadas con microprocesadores y sistemas de memoria electrónica más sofisticados para realizar funciones de operación y control que antes efectuaba el usuario.

La mayor utilización de sistemas informáticos avanzados seguramente tendrá una importante influencia en los contenidos y métodos de la educación, y la *cultura tecnológica* será crucial para el ciudadano promedio.

Pensando en las etapas mencionadas, debemos recordar que las situaciones locales pueden influir significativamente en las formas de encontrarse en una u otra etapa. Por ejemplo, muchas escuelas apenas estarán entrando en la etapa de popularización (en lo que a usos respecta, pero no necesariamente a *hardware* o *software*), mientras que otras se encuentran ya en la fase de transición. Estas diferencias, como aquellas que pueden darse entre países, dependen de la disponibilidad de fondos, los intereses del mercado, la conciencia tecnológica y el interés de la comunidad, entre otros factores.

En todo caso, es importante tomar en cuenta que esas diferencias pueden ser organizadas a partir de los elementos básicos sobre los que se constituye cada etapa: el desarrollo del *hardware* y *software*, la formación de los maestros, el contexto tecnológico y la cultura informática.

3. EL CONTEXTO DISCURSIVO

Un elemento importante en el proceso de introducción de la computadora en la educación es el discurso referente a la tecnología en general y a la informática en particular, difundido por los grandes medios y presente en las declaraciones e ideario de políticos y gobernantes, así como en la publicidad sobre computadoras.

Dicho discurso, que en adelante llamaremos **discurso general sobre informática**, aunque no puede ser considerado como determinante en las modalidades que adopte la introducción de la computadora en la educación, establece un marco global de concepciones que tienden a influir, de manera más o menos directa, en las decisiones que los involucrados en dicho proceso tomen al respecto.[30]

Enseguida analizaremos en forma breve las concepciones fundamentales sobre informática que pueden encontrarse en dicho discurso, para después analizar su presencia en el proceso de introducción de la computadora en la educación.

Inevitabilidad y Apropiación Tecnológicas

La idea de que la informática es algo inevitable parece estar sustentada en una concepción determinista de la tecnología, la cual pretende explicar el desarrollo tecnológico de las sociedades a partir del progreso de los instrumentos técnicos[31] y subordina la organización general del trabajo –es decir, cómo el trabajo de los hombres debe ser dividido, controlado y ejercido– al grado de avance tecnológico.

De esta manera, la presencia de la computadora y la automatización de los sectores de la producción provocarían modificaciones radicales en la organización del trabajo. La máquina dominaría el trabajo humano, imponiendo exigencias y limitaciones según su propia evolución, la cual se llevaría a cabo a partir de la lógica inherente al fenómeno técnico o, si se quiere, al campo científico-tecnológico.

El supuesto de inevitabilidad de la tecnología, sea por sí misma o como parte de un proyecto político considerado como ineluctable, encuentra en el discurso político sobre tecnología y desarrollo uno de sus momentos de más clara manifestación.

Tal es el caso del debate acerca de modernización y reconversión industrial planteado en México a mediados de la década de los ochenta, donde el proceso de modernización nacional es considerado como inevitable. Dicho proceso, a su vez, supone como necesaria, la introducción de tecnologías avanzadas con vistas a la resolución de la crisis. Más aún, la presencia de la tecnología no sólo es percibida como necesaria, sino que se constituye como el elemento detonante que desencadenará el proceso modernizador.

30 Castro, R., "Informática y discurso. La introducción de la computadora en la educación", en *Versión*, UAM-X, Vol. 1, núm. 1, 1991 (en prensa). pp. 1-2.

31 Cf., Duchesne, R., "Developpements techniques, travail humain et structure sociale", en Cambrosio A. y Duchesne R. (comps.), *Les enjeux du progrès*, Québec, U.Q./Télé-Université, 1984, pp.85-124.

Desde otro punto de vista, aun cuando la inevitabilidad de la tecnología puede ser considerada, precisamente, como elemento de un discurso que forma parte del entorno cultural, en el cual se inserta la técnica y de donde derivan orientaciones más o menos explícitas con respecto a la utilización de la misma, resulta difícil pensar en una nación no informatizada, no sólo desde el punto de vista de la racionalidad del desarrollo socio-económico, sino también desde las mismas fuerzas del mercado y la generalizada percepción positiva del fenómeno técnico.

En ese sentido, Gabriel Rodríguez señala: "Existe un grado de inevitabilidad en la difusión de esta tecnología (informática), tanto por sus propias características como por aquéllas de la época en que vivimos".[32]

No obstante el carácter relativo de la inevitabilidad, el discurso general parece proponer esta propiedad atribuida a la tecnología y a la informática, en particular, como un todo **homogéneo**, tanto desde el punto de vista de su **temporalidad** como de los **espacios sociales** que la técnica ocupa. Con ello, se omite una doble pregunta fundamental desde el punto de vista de las decisiones referentes a la introducción de la tecnología: *¿inevitable en qué momento y en qué sector social?*

En muchos casos, al parecer, la inevitabilidad informática está sustentada más que en la lógica de su propio desarrollo, o en las necesidades sociales que solventaría, en las expectativas generadas con respecto a sus pretendidos beneficios y al relativo prestigio social que supone su adopción, elementos que a su vez incidirían en la decisión de introducir esta tecnología en un momento y lugar determinados.

El momento crítico –y las acciones derivadas– frente a la informatización de la sociedad parece ubicarse en torno a otra pregunta: *¿inevitable cómo?*, o dicho en otras palabras, *¿qué es lo inevitable y qué se puede hacer para adaptar esta tecnología a necesidades propias?* A partir de estas preguntas surgen algunas voces, las más de las veces abstractas, que reclaman la necesidad de apropiarse de la informática, lo cual remite a las modalidades de utilización de la misma.

La idea de apropiación tecnológica –que formaría parte del llamado *determinismo social,* en tanto que pretende orientar el desarrollo tecnológico a partir de las necesidades sociales por la vía de la política– se encuentra presente tal vez por la relativa fuerza de las nociones de identidad territorial (nacionalismo, regionalismos) o de grupo (como podrían ser las identidades gremiales), en una amplia gama de discursos referentes a la tecnología o a la informática.

Aun en el caso del discurso publicitario de compañías extranjeras podemos encontrar elementos referentes a la apropiación tecnológica. Un ejemplo de ello, es el de la compañía *Apple,* que llega a proponer la creación de bienes y servicios nacionales alrededor de una tecnología "aprobada".[33]

Neutralidad, Panacea y Carácter Revolucionario

Con respecto al tema de la neutralidad de la tecnología, encontramos en principio dos versiones opuestas. Para algunos, la presencia de la computadora no implica *nada* por sí misma; ésta puede ser dirigida y orientada a partir del uso que se haga de ella. Para otros, en cambio, la sola presencia de la máquina basta para que se produzcan ciertos *efectos.*

[32] Rodríguez, G., "Implantación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en América Latina", en Rodríguez G., (comp.), *La era teleinformática,* Buenos Aires, Folios/ILET, 1985, p. 101.

[33] Cid Campo, R., "El proyecto Sócrates", *Abaco,* Vol.1, núm. 0, mayo-junio 1986, p.4

En la primera versión, que presenta a la computadora como **neutra**, lo que importa es apropiársela de manera que responda a las necesidades sociales, institucionales o personales. En esta línea pueden encontrarse análisis tanto de la escuela *marxista* como de la *organizacional*.[34] Mientras que en el primer caso se hallan estudios acerca de las limitaciones que el capitalismo impone al desarrollo de la tecnología como instrumento liberador y propugnan por otras formas de utilización, en el segundo caso se busca comprender el impacto diferencial que los diversos usos de la informática pueden tener en las instituciones.

En la segunda versión, se encuentran las diversas **críticas al instrumento** mismo y aunque basadas en fuentes teóricas heterogéneas, coinciden en temas tales como la denuncia de la pretendida neutralidad de la tecnología; la poca validez –en términos explicativos del fenómeno técnico– de la querella entre capitalismo y socialismo; la incapacidad de las grandes ideologías para aprehender la realidad política del momento; y la denuncia de la ciencia como ideológica, mitificada, al servicio de la técnica y subordinada frente al artista, único capaz de comprender el presente, la significación de su acción y los nuevos conocimientos de su época.[35]

Cabe resaltar que estas posturas críticas frente a la supuesta neutralidad de la informática se materializan –quizás en su forma menos reflexiva– en el discurso promocional mediante la idea, ampliamente difundida, de que la computadora es una especie de panacea para la solución de problemas y su fuerza, en ese sentido, es casi mágica, al grado de que se le considera capaz de realizar una revolución por sí misma.[36]

4. EL CONTEXTO Y LA ADOPCION

En este apartado abordaremos el análisis de un conjunto de reportes realizados por diversos usuarios de la computadora en la enseñanza, principalmente en educación primaria y secundaria, durante 1987 y 1988, en México.[37]

Aun cuando estas experiencias refieren a un solo país, el análisis acerca de la influencia del contexto discursivo en el proceso de adopción de la computadora en la educación puede ser generalizable a otras situaciones similares en la región latinoamericana.

La información contenida en los reportes fue organizada a partir de cuatro criterios:

a) Los argumentos utilizados para justificar la introducción de la computadora en la escuela.

b) Los tipos de utilización que se proponen o reportan.

c) La presencia de teorías o modelos educativos.

d) La relación de la argumentación con los elementos característicos del discurso general referente a la informática y la tecnología.

34 Vitalis A., *Informatique, pouvoir et libertés*, Paris, Económica, 1981, pp. 32-42.

35 *Ibid*, pp.42-49.

36 *Ibid*, pp.18-26.

37 Cf. Castro R., *Lo discours sur l'informatique et l'enseignement assisté par ordinateur*, Montreal, UQAM, 1990, pp.81-128.

El análisis en cuestión no está situado en una exigencia de rigor o de nítida racionalidad en el proceso de adquisición y uso de una computadora. Es necesario tomar en cuenta que el periodo y lugar estudiados pueden ser caracterizados como fundamentalmente experimentales.

Es comprensible que en una etapa así sea incluso positivo aventurarse por caminos distintos a los previsibles. Sin embargo, pareciera ser que muchos de estos intentos son frenados por el discurso general referente a la informática. De la misma manera que todo discurso crea límites de lo posible pensable, el discurso general informático crearía un marco que da sentido a ciertas acciones y opiniones referentes a la computadora y *desalienta* otras.

En la lógica de estas acciones, sin embargo, confluyen en mayor o menor medida los intereses y problemas del campo educativo, que se manifiestan en teorías y modelos educativos o simplemente en la preocupación por mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Justificación

Respecto a las justificaciones propuestas, llama la atención que en la mayoría de los casos no se explicite el problema que la computadora vendría a resolver en la escuela o en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los pocos casos en que sí lo hacen, se menciona la baja participación del estudiante debido a la presencia de maestros axiomáticos, la deficiente comunicación entre maestros y alumnos, y la escasa preparación en el planteamiento y solución de problemas que ofrece la educación tradicional.

La mayor parte de los casos pretende justificar la introducción de la computadora a partir de una serie de supuestas bondades que la presencia de la máquina traería consigo. En este sentido, se argumenta que la computadora provoca un rápido desarrollo del niño, auxilia al maestro en el aula, promueve la autonomía, acelera el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrolla la creatividad, ayuda a los estudiantes atrasados y provoca un mayor interés y seguridad.

Otro tipo de argumentación es la que refiere a la relación de la educación con su entorno. En este sentido, se supone que la presencia de la máquina en la escuela –o su uso educativo extracurricular– incide de manera positiva en problemas de orden social, o bien, se analizan problemas del entorno que afecta la presencia de la computadora en la educación.

Así, son planteados argumentos como los siguientes: el conocimiento de la computadora puede reducir el problema de encontrar trabajo, al que se enfrentan los egresados del sistema escolar; su uso pedagógico extracurricular puede ayudar a reducir la relación pasiva con la televisión y la formación de pandillas como formas de utilización del tiempo libre en las ciudades; y, finalmente, se considera necesario crear una computadora hecha en México, realizada con fines didácticos, que ofrezca lo mínimo indispensable al mayor número de alumnos y permita el desarrollo de la industria informática nacional.

Utilización

Los diferentes tipos de programas educativos y formas de utilización de la computadora en la educación parecen tener una relativa importancia en los casos estudiados, en la mayoría de ellos no se encuentra mención alguna, o sólo se establece la distinción básica entre su uso como herramienta de aprendizaje o como objeto de estudio.

Llama la atención esta tendencia a la poca especificidad en la presentación de los tipos de uso de la computadora, ya que en buena parte de los casos se organiza la argumentación en torno a sus resultados, tales como motivación de la creatividad, la mayor participación o la autonomía del alumno, lo que difícilmente podría ser alcanzado con experiencias fundamentadas, por ejemplo, en el uso de programas de pregunta-respuesta u otros similares.

Teorías Educativas

En la mayoría de los casos no se explicita una teoría educativa que guíe el proceso de introducción de la informática en la escuela, sólo en algunos se encuentran afirmaciones que pudieran remitir a modelos conceptuales referentes a la educación, tales como: el interés por un alumno más activo o por la organización del aprendizaje en torno a la solución de problemas.

Raros son los casos, finalmente, en que encontramos una clara referencia a la teoría cognocitivista piagetiana como sustento del uso de la computadora.

Sería posible argumentar que de las diversas aplicaciones propuestas podría extraerse un conjunto de relaciones con uno u otro paradigma educativo; sin embargo, suponer que dichos elementos teóricos han guiado las decisiones respecto a cómo utilizar la computadora, resultaría un tanto forzado, sobre todo si tomamos en cuenta que las expectativas expresadas en las diferentes justificaciones no guardan relación con los usos propuestos, y que en algunos casos éstas llegan a ser contradictorias.

Relaciones con el Discurso General

Pocos son los casos donde no se encuentre referencia a elementos del discurso general, como fundamento o contexto de la introducción de la computadora en la escuela. Vale la pena destacar que en las excepciones existentes hay un explícito encuadre teórico perteneciente al campo educativo.

Aunque no pueda afirmarse que la ausencia de elementos del discurso general se deba a la presencia de una teoría educativa en los reportes analizados, parece ser que, por el contrario, el discurso general tiende a *suplir* a las teorías o modelos provenientes del campo educativo, y que los beneficios educativos particulares atribuidos a la computadora se encuentran en una posición *subordinada* a los argumentos del discurso general, en la medida en que dichos beneficios parecen emanar naturalmente de la computadora.

La mayoría de los argumentos sobre el uso de la computadora en la educación giran en torno a los siguientes elementos del discurso general:

Inevitabilidad de la informatización

Este argumento se encuentra como uno de los elementos fuertes que conducen a utilizar la computadora en educación. En este sentido se le considera inevitable por las razones siguientes, entre otras: la fuerte presencia de la computadora en los mensajes vehiculados por los medios masivos; en el futuro se vivirá en un mundo de computadoras; por medio de la informática se evitará la brecha que separa a México de otros países; su uso es necesario para el desarrollo del país; y de esta tecnología depende la nueva alfabetización, sin la cual no podremos comunicarnos en el futuro.

Como puede observarse, el carácter *inevitable* de la informática en el campo educativo es concebido mayormente como exterior a la propia educación. Su introducción a la escuela es inevitable no tanto por los problemas y necesidades propios del campo, como por un conjunto de factores de tipo contextual.

Neutralidad de la tecnología

Aquí, encontramos versiones opuestas, ya que mientras en algunos casos la presencia de la computadora no supone *nada* por sí misma –por tanto, puede ser dominada a partir del uso que se le dé–, para otros basta con la presencia de la máquina para que se produzca algún efecto.

Destaca en primer lugar el mayor peso de los argumentos de la neutralidad del instrumento, entre ellos la idea de que los efectos de la computadora dependen del tipo de *software* y del uso que se haga del mismo, así como la aseveración de que la computadora puede abrir posibilidades para el desarrollo de la imaginación, pero también constituirse en instrumento de avasallamiento y de alienación.

En cambio, algunos argumentos sustentados en la concepción no neutra de la computadora, giran en torno a ideas tales como: el instrumento produce por sí mismo –con independencia del uso que de éste se haga– sistematicidad entre los estudiantes y un progreso general en el contexto en que es introducido. En ese mismo tenor, se señala que la presencia de la computadora en la educación provocará una verdadera revolución, la cual permitirá disponer en el futuro de muchos "espíritus creativos", y con ello ayudar a que todos gocemos de una existencia plena y satisfactoria.

El último tipo de argumentos parece estar relacionado con la contradicción entre las expectativas que se tienen de la computadora y la forma poco precisa como son descritos las diferentes posibilidades de uso. Esta contradicción supondría que la computadora produce, por sí misma, un conjunto de beneficios específicos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La idea de apropiación

En los casos analizados puede observarse un interés significativo por resaltar la importancia de apropiarse de la tecnología informática, adaptándola al contexto en que ésta va a ser utilizada. Este interés se manifiesta de manera distinta, dependiendo de la forma como son relacionados la educación y su contexto.

Así, se encuentran argumentaciones que conciben la apropiación en un nivel que refiere a la creación de una "informática mexicana", a partir de necesidades nacionales o del propósito de independencia tecnológica del país. Otras, en cambio, la plantean como el hecho de transferir esta tecnología al campo educativo, donde destaca la idea de la adecuada selección o producción de *software* y sus formas de uso como los mecanismos mediante los cuales se realiza la apropiación.

La idea de panacea

La computadora es percibida como panacea para la solución de problemas, y su fuerza en tal sentido es casi mágica, al grado de que es capaz de realizar una revolución.

Esta concepción, entendida parcialmente como la forma más abstracta e irreflexiva de la no neutralidad de la tecnología, se encuentra presente en pocos casos, en los cuales se argumenta que la informática en la educación provocará una verdadera revolución para permitir que en el futuro contemos con muchas mentes creativas capaces de ayudar a lograr una existencia plena y satisfactoria para todos.

Realizando una apreciación de conjunto del proceso de introducción de la computadora en la educación, podemos observar que:

- Rara vez se justifica la introducción de la computadora en la educación a partir del planteamiento de un problema educativo explícito.
- La presentación de los tipos de uso de la computadora tiende a ser inespecífica, lo cual resulta contradictorio con las expectativas planteadas en torno a la computadora.
- La presencia de teorías o modelos educativos explícitos es muy escasa.
- La introducción de la computadora en la educación parece estar sustentada en los elementos que caracterizan el discurso general –inevitabilidad, apropiación, neutralidad y panacea–, el cual tiende a sustituir a las teorías o modelos educativos y los coloca en situación subordinada a las apreciaciones referentes a los supuestos beneficios que la computadora traería a la educación.

RESUMEN

En el presente capítulo vimos cómo la introducción de la computadora en la educación –en el caso de México– se caracteriza por el desarrollo de un conjunto de experiencias relativamente aisladas, donde los pocos proyectos de mayor alcance han tenido tropiezos y sus objetivos iniciales no fueron cumplidos.

El proceso de introducción de la computadora en la educación, puede ser dividido en cuatro fases, cuyos límites se entrelazan:

Experimental. Se caracteriza por la realización de los primeros experimentos en educación asistida por computadora, efectuados con el equipo pesado de la época y con programas computacionales primitivos.

Popularización. Aparecen las primeras microcomputadoras producidas comercialmente, de poca memoria y bajo costo, y predominan los programas de ejercicios rutinarios de repetición de bajo nivel.

Transición. Se incrementa el alfabetismo informático entre los profesores, se aplican estándares más exigentes a los productos informáticos diseñados para la educación, y comienzan a ser utilizados paquetes educativos de más alto nivel, así como sistemas de redes de largo alcance. Con la introducción de computadoras pequeñas, baratas y portátiles aumenta la posibilidad de ofrecer educación en computación a estudiantes y maestros. Las principales casas editoras incrementan su presencia en el mercado del *software* educativo.

Infusión. La computadora será parte integral de la educación, influyendo en contenidos y métodos. La informática se expandirá a la mayor parte de los ámbitos de la vida, lo que hará indispensable para el ciudadano promedio contar con una cultura tecnológica que le permita desenvolverse en ese contexto.

Asimismo, en la tercera parte del capítulo analizamos las concepciones fundamentales que se encuentran presentes en el **discurso general sobre informática.**

La idea de la informática como algo **inevitable** –sustentada en una concepción determinista de la tecnología– encuentra en el discurso político sobre tecnología y desarrollo uno de sus momentos de más clara manifestación.

El discurso general concibe a la inevitabilidad como un todo homogéneo, dejando así de lado una doble pregunta fundamental: ¿inevitable en qué momento y en qué sector social?

La idea de **apropiación** permite matizar el carácter homogéneo atribuido a la inevitabilidad, al abrir la posibilidad de preguntarse qué es lo inevitable y qué se puede hacer para adaptar la tecnología a necesidades propias.

Respecto a la **neutralidad** de la tecnología, se encuentran dos versiones: una supone que la presencia de la computadora no implica nada por sí misma y lo importante es la forma en que ésta sea utilizada; otra supone que la sola presencia de la máquina basta para producir ciertos efectos.

En la cuarta parte se analizó cómo las ideas fundamentales del discurso general sobre informática influyen en las decisiones que toman los actores involucrados en el proceso de introducción de la computadora en la educación.

Las justificaciones propuestas rara vez explicitan el problema que la computadora vendría a resolver en la escuela. En la mayoría de los casos se busca justificar su presencia a partir de un conjunto de supuestos beneficios que la máquina traería consigo: rápido desarrollo del niño, autonomía, creatividad, etcétera.

El tema de los diferentes tipos de programas y formas de utilización de la computadora en la escuela parece tener escasa importancia, esto resulta explicable por la creencia de que la computadora produce por sí misma los beneficios antes mencionados. Rara vez, además, se explicita una teoría educativa que guíe el proceso de introducción de la computadora en la escuela.

Con frecuencia, en cambio, encontramos referencias a elementos del discurso general sobre informática como fundamento o contexto del proceso de introducción de la computadora en la escuela.

El carácter **inevitable** de la computadora en el campo educativo es, sobre todo, concebido como exterior a la propia educación, alude a factores de tipo contextual. No resalta los problemas y necesidades particulares de la educación.

La computadora es concebida como **neutra** por quienes consideran que sus efectos dependen del tipo de *software* y de su utilización.

La idea de *apropiación* se manifiesta en el campo educativo, en primer lugar, como un argumento de adaptación del instrumento a las necesidades del país y, en segundo, como forma adecuada de utilizar, seleccionar o producir el *software* para la educación.

Finalmente, la computadora es concebida como una *panacea*, por considerar que su presencia en el campo educativo provocará una verdadera revolución.

III
APLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INFORMATICA

OBJETIVO

El estudiante analizará la función didáctica del software educativo y sus implicaciones en el papel activo o pasivo que juega el alumno en el proceso educativo.

INTRODUCCION

Cuando hablamos de las distintas utilizaciones de la computadora en la educación debemos tomar en cuenta el tipo de programas –o *software*– y la forma en que éstos son *puestos en relación* con el conjunto de los recursos y dispositivos educacionales utilizados en la escuela.

Por lo general, se atribuye a la computadora la capacidad de lograr que el alumno sea más activo, creativo, participativo y sistemático; estas virtudes; sin embargo, pueden no sólo verse disminuidas, sino hasta anuladas si la elección del *software* es inadecuada o si pensamos que cualquiera de éstos, en situaciones indistintas, resulta adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La gran variedad de tipos de *software* utilizados en el proceso educativo pueden ser clasificados, tomando en cuenta el papel más o menos activo del alumno frente a la computadora, en tres grandes grupos: el de los programas **educativos**, de **apoyo** y el de los **lenguajes.**

No basta, sin embargo, con que un *software* presente un buen diseño y sea utilizado según los principios de creación y en concordancia con el proceso de enseñanza-aprendizaje en que se inscribe. Es necesario, además, acompañarlo de una documentación de apoyo que permita extraerle su mayor riqueza y oriente al usuario para usarlo adecuadamente.

En la segunda parte del capítulo revisamos las características que debe tener una buena documentación de apoyo, considerando el tipo de usuario, las diferentes funciones que ha de cumplir y su organización.

El ejercicio de autoevaluación que presentamos al concluir el capítulo, pretende que el estudiante aplique los conceptos principales y logre una aproximación al conocimiento que poseen los docentes acerca del software educativo y sus ventajas. Cabe señalar que los contenidos del capítulo serán retomados en las autoevaluaciones subsiguientes y en la **Tarea Estructurada.**

1. DEL ALUMNO PASIVO AL ALUMNO ACTIVO

En la actualidad, existe una gran variedad de clasificaciones para identificar las aplicaciones pedagógicas de la computadora. Enseguida, describimos la clasificación propuesta por Jean-Louis Plante[38], que toma a partir del tipo de presencia de la computadora y el rol del estudiante en el proceso

[38] Plante, J.L., "Une classification ouverte des applications pédagogiques de l'ordinateur", en *Vie Pédagogique*, núm. 31, junio 1984. pp.26-29.

educativo, busca establecer un modelo abierto y dinámico de las aplicaciones pedagógicas de esta tecnología. Cabe precisar que esta tipología no sólo incluye los programas expresamente creados para la educación, sino que se extiende a un marco mucho más amplio de aplicaciones de la computadora.

El modelo en cuestión sitúa las diversas aplicaciones sobre un continuo que representa a la computadora y al alumno. En el extremo izquierdo del mismo la computadora desempeña la función de control –en tanto que "dirige" el aprendizaje–, mientras que el alumno es controlado y es más o menos pasivo. A medida que se avanza sobre el continuo, la computadora deviene una herramienta y el alumno es cada vez más el amo de la máquina, considerada como una ayuda al servicio del aprendizaje.

Plante agrupa las diferentes aplicaciones de la computadora en la educación en tres familias: *software* educativo, *software* de apoyo y lenguajes, que en el continuo se sitúan en el mismo orden.

Software Educativo

Son programas que tienen una función didáctica, están basados en métodos de aprendizaje en los cuales la computadora constituye el principal sistema de enseñanza.[39]

Clasificación de las aplicaciones pedagógicas de la computadora.

CONTROL DE LA COMPUTADORA	SOFTWARE EDUCATIVO	SOFTWARE DE APOYO	LENGUAJES	INSTRUMENTO
ALUMNOPASIVO	– Simulación – Juegos educativos – Ejercicios restringidos – Ejercicios de repetición	– Procesador de textos – Banco de datos – Bases de datos – Creación musical – Creación gráfica – Gestión del aprendizaje	–Smalltalk – Logo – Pascal – Basic	ACTIVO

Adaptación del esquema de J. L. Plante, "Une classification ouverte des applications pédagogiques de l'ordinateur", en *Vie Pédagogique*, núm. 31, junio 1984, p.26.

Un primer grupo de *software* educativo es el de los **ejercicios rutinarios de repetición**, permite realizar ejercitaciones con vistas a reforzar la adquisición de nuevos conceptos. Se le utiliza sobre todo con el fin de favorecer la memorización.

Con este tipo de *software* pueden practicarse operaciones aritméticas, recordar las conjugaciones verbales o ejercitarse en ortografía. Estas actividades, es evidente, pueden ser realizadas sin computadora. La tecnología, en todo caso, ayuda a hacerlas más atractivas y puede liberar al maestro de alguna carga de trabajo.

Un segundo grupo está formado por *software* en el que la computadora es utilizada para una tarea que pone de relieve su capacidad para **presentar información.** La computadora busca las páginas

[39] *Ibid*, p.27.

del texto y las define para su lectura en pantalla. Cuando el usuario lo desea, la computadora presenta una nueva página, y así sucesivamente.

Este tipo de *software* educativo, coloca al alumno en un rol pasivo; sin embargo, hay casos, como el del cuento informático, con múltiples bifurcaciones en su desarrollo, que permiten al alumno comprometerse de manera más activa.[40]

El tercer grupo corresponde a lo que H. Wertz[41] llama **ejercicios restringidos.** Son sistemas en los que la computadora imprime una pregunta (y eventualmente algunas respuestas posibles), el alumno escoge una respuesta y, si ésta es correcta, la computadora pasa al cuestionamiento siguiente. Este grupo reúne los ejercicios de pregunta-respuesta, de opción múltiple y los ejercicios consistentes en llenar espacios.

Según Wertz,

> ... este tipo de sistema simula un método de enseñanza muy mediocre y, como éste, propone al alumno un rol pasivo, excluyendo toda influencia sobre el desarrollo de las lecciones y toda iniciativa que sobrepase el marco del juego de preguntas y respuestas.[42]

Otros programas educativos con una mayor flexibilidad que los precedentes se encuentran agrupados bajo el título de **juegos educativos.** Estos son conjuntos de "reglas y de convenciones con las cuales hay que arreglárselas utilizando un diálogo donde hay competencia y desafío. El conjunto está hecho con un fin didáctico".[43]

Los juegos educativos, de la misma manera que las simulaciones, dan mayor posibilidad de introducir objetivos de tipo afectivo y, si éstos son bien diseñados, pueden proporcionar una motivación intrínseca por aprender.[44]

A pesar de las diferencias existentes entre los diversos juegos educativos por computadora, generalmente presentan las siguientes ventajas:[45]

La motivación por aprender puede aumentar con su utilización.

Pueden hacer los ejercicios restringidos "menos pesados".

Pueden ser diseñados para promover los niveles educativos más elevados de la educación. En los juegos donde se requiere que el alumno aplique habilidades académicas para analizar las relaciones entre los elementos presentes en el juego, el nivel cognitivo debe ser mayor que el mero conocimiento. Los alumnos usualmente alcanzan un mayor aprendizaje si pueden aplicar en forma activa el conocimiento y las habilidades adquiridas, en situaciones nuevas.

Pueden aumentar la cooperación entre los alumnos.

40 Hermant, C., *Enseigner apprendre avec l'ordinateur,* Paris, CEDIC/NATHAN, 1985, p.199.

41 Wertz, H., "L'utilisation de l'outil informatique: pilotage et programmation", en J.C.Simon (comp.) *L'Education et l'informatisation de la société,* Annexes 1, Paris, Fayard, 1981. pp.77-194.

42 *Ibid, p.* 178.

43 Plante, J.L., *op.cit.* p.27.

44 Bramble, W., Mason, J., y Berg, P., *Computers in School,* Nueva York-Montreal, McGraw-Hill, 1985. p.64.

45 *Ibid,* p.253-254.

El cuarto grupo es el correspondiente a las **simulaciones,**[46] aquí puede simularse la evolución de un fenómeno o de una situación ficticia, según un modelo en el que se puede intervenir, para proporcionar datos o variar los parámetros.

La simulación, como el juego, obedece en principio a reglas; pero se diferencian porque en ésta las reglas son construidas conforme a leyes científicas, a convenciones sociales o construcciones lógicas.

La simulación, según Corinne Hermant, conduce al alumno a *descubrir* por medio de la manipulación, "éste interactúa con una cuasi-realidad en la cual es llevado a tomar decisiones sin que las consecuencias de sus opciones tengan los resultados perjudiciales que podrían tener en la realidad".[47]

Software de Apoyo

Son "conjuntos de programas cuyas aplicaciones particulares permiten el tratamiento de datos con un fin bien definido... son programas habitualmente concebidos para otros fines que los pedagógicos".[48]

Con el *software* de apoyo el alumno ya no se encuentra más en posición pasiva frente a la computadora, sino que la domina cada vez más, utilizandola como una herramienta. Los siguientes son algunos ejemplos de *software* de apoyo: tablero electrónico, hoja de cálculo, bancos y bases de datos, creación musical, creación gráfica, gestión del aprendizaje, paquetes estadísticos, procesador de palabras, programas de tipo editorial, graficación, etcétera. A continuación describimos algunos de estos.

Los Procesadores de palabras son programas de gran utilidad para realizar redacciones, quienes están acostumbrados a escribir saben las dificultades que tiene pulir un texto y el número de veces que es preciso retocarlo.[49]

Escribir no sólo es una actividad muy compleja desde el punto de vista cognitivo sino que resulta difícil materialmente, sobre todo cuando no somos expertos en la simple ejecución material de la escritura, como en el caso de algunos niños. El procesador de palabras puede facilitar la realización material de la escritura y disminuir el trabajo de la escritura, favoreciendo que el niño se concentre en los aspectos cognitivos de la tarea.

La **hoja de cálculo** se presenta en la pantalla como una superficie dividida en filas y columnas, que determinan celdillas, donde es posible insertar los datos que nos interesen.

Las aplicaciones de la hoja electrónica en el terreno educativo pueden ser muy variadas, aunque todavía no se han estudiado completamente. Una primera posibilidad es utilizarlas con los mismos propósitos que en otras actividades laborales o administrativas, un ejemplo podría ser su empleo en el análisis de la organización de alguna actividad paralela a las clases (una fiesta, por ejemplo).

[46] Consultese en la antología el texto de E. Calderón, "Locomotoras, plantas y otras máquinas más pequeñas".

[47] Hermant, C., *op.cit.*, p.203

[48] Plante, J.L., *op.cit.*, p.27.

[49] Delval, J., *Niños y máquinas. Los ordenadores en la educación*, Madrid, Alianza, 1986. pp.178-190.

Puede usarse también en problemas de simulación del funcionamiento de una empresa, de un sistema económico, y de cualquier actividad que requiera emplear y resolver cantidades de números que mantienen ciertas relaciones. En el terreno de las ciencias sociales y de los juegos de simulación en ciencias sociales, para problemas de población, etc., la utilidad de la hoja de cálculo parece innegable.

Por otra parte, aun cuando la escuela cambie y cada día opte más por enseñar a los alumnos a pensar, a resolver problemas y a que se desarrollen intelectual y socialmente, la labor de transmisión de información no podrá abandonarse, aunque quede subordinada a los propósitos antes mencionados y no sea la tarea esencial.

Por ello, la gran ventaja de los programas de **base de datos** es su enorme capacidad para guardar información, además de que el usuario puede obtenerla o recuperarla de muchas maneras y con criterios múltiples.

Una de las mejores maneras de recordar información y de hacerla utilizable es trabajar con ella, servirse de ella para otras cosas y no sólo almacenarla.

Las bases de datos pueden utilizarse, por ejemplo, en historia, podemos almacenar datos sobre personajes y luego recuperarlos con multitud de criterios. O en ciencias naturales, donde el trabajo taxonómico es muy importante y una buena clasificación arroja luz sobre el parentesco de especies animales o vegetales, o nos ayuda a entender las características de minerales o de sustancias químicas.

Nos permite establecer también hipótesis sobre las relaciones entre datos y contrastar si éstas son correctas. El introducir información, además, obliga a seleccionarla y a discriminar lo que es información relevante de la trivial.

Lenguajes

Los lenguajes son "conjuntos definidos de instrucciones y de reglas de sintaxis que permiten elaborar programas y, por tanto, decir a la computadora qué hacer".[50] Según el lenguaje seleccionado por el alumno, éste tendrá mayor o menor posibilidad de dominar la computadora y de ser activo. El alumno no debe sólo aprender a programar, sino a escribir programas con el fin de resolver problemas previamente planteados.

La utilización de la computadora como herramienta para la resolución de problemas puede servir, según W. Bramble y J. Mason,[51] como una *extensión* del pensamiento, pero no como una *réplica* del mismo.

La computadora, tal y como la conocemos hoy no desarrolla estrategias por sí misma. Es necesario que éstas le sean dadas para la solución de un problema; después con el fin de crear las instrucciones, debemos comprender los elementos clave del problema y la naturaleza de su solución. Por último debemos saber cómo dar las instrucciones detalladas de programación a la computadora.

[50] Plante, J.L., *op.cit.*, p.27.

[51] Bramble, W., Mason J., y Berg, P., *op.cit.*, p.67.

Es necesario realizar un importante esfuerzo de comprensión y de conceptualización antes de escribir un programa para resolver una problemática. Sin embargo, si el alumno está dispuesto a comprometerse en la resolución de problemas, puede obtener una gran cantidad de enseñanzas además de aprender a programar.

A pesar del entusiasmo que ha causado este tipo de experiencias en la educación, éstas suponen que los alumnos y profesores tengan o desarrollen un relativo alto grado de habilidades de programación, o que los lenguajes de programación y los métodos de tratamiento de la información en la computadora devengan más simples y más naturales.

2. DOCUMENTACION DE APOYO PARA PROGRAMAS EDUCATIVOS

Durante mucho tiempo, la documentación de apoyo ha sido un aspecto descuidado de los programas educativos y del *software* en general, pero debemos reconocer que cada vez ésta se organiza y presenta con más cuidado.

A continuación revisaremos algunos elementos útiles para elaborar una documentación apropiada, a partir de las funciones básicas de la misma y las formas en que éstas debieran manifestarse y concretarse.

La documentación puede presentarse en formas diversas, ya sea impresa en papel o en forma electrónica en pantalla.

La documentación es un complemento al programa educativo, permite utilizarlo de manera óptima. Es un instrumento de información y de aprendizaje que puede presentarse de diversas maneras: como manual del estudiante, manual para el profesor, "modo" de demostración en pantalla, fichero de ayuda en directo, número de teléfono de apoyo proporcionado por el productor, etcétera. Tiene el propósito de hacer del programa educativo un *instrumento pedagógico* práctico y lo más completo posible.

La información provista por los documentos depende, según Bernard Mataigne,[52] de dos dimensiones: la población objeto y la naturaleza del programa educativo.

Una documentación dirigida al estudiante no será entonces del mismo nivel que aquella destinada al profesor o al programador. De igual manera, la documentación de un programa de simulación no será del mismo tipo que la correspondiente a un programa de preguntas y respuestas.

Los Usuarios

En principio, pueden distinguirse tres grupos de usuarios de programas educativos: los estudiantes, los profesores y los programadores. Asimismo podemos considerar al conjunto que engloba a estos grupos, en tanto que copartícipes de ciertas necesidades de información general.

Funciones

El contenido de la documentación varía, pero en todos los casos deberá cumplir con tres funciones esenciales: la *descripción*, el *aprendizaje* y la *ayuda*.

[52] Mataigne, B., *La documentation d'accompagnement des didacticiels*, Québec, Ministere de l'Education, 1985, 20 pp.

Estas funciones no deben ser concebidas como espacios cerrados, sino más bien como vasos comunicantes. Es necesario considerar que no siempre es fácil distinguirlas y, con frecuencia, la documentación tiende a integrarlas. Así, los documentos de apoyo deben **describir** lo que el programa educativo hace y cómo lo hace.

Para el estudiante, describirá los objetivos pedagógicos y las etapas que llevan a su cumplimiento las nociones o conceptos utilizados, los prerrequisitos, los trabajos a realizar, las actividades a desarrollar, etcétera.

Para el profesor, incluirá algunas nociones teóricas básicas para el aprovechamiento del programa, los modelos subyacentes, las operaciones utilizadas, etcétera.

Para el programador, describirá el algoritmo, la estructura interna del programa, las variables utilizadas y sus funciones.

La dimensión del **aprendizaje** se manifiesta de otra manera. Esta deberá permitir aprender a utilizar todas las posibilidades del programa. Al estudiante, le ayudará a distinguir los aprendizajes de orden técnico de aquellos que tienen una dimensión pedagógica. En el primer caso, nos referimos a aprender a hacer funcionar el programa educativo correctamente por la vía de una explicación, de una demostración o de un tutorial. La documentación tiene por tarea hacer el programa lo más *transparente* posible.

El segundo aspecto significa que la documentación buscará apoyar el aprendizaje del contenido mediante la proposición de actividades anexas, puede ser con de diagramas de flujo, de cuestionarios, de fichas de referencia, etcétera. Estos permiten complementar el trabajo pedagógico principal organizado por el programa educativo.

El profesor podría recibir ayuda mediante una documentación que le proponga diversos modos de utilizar el programa, según los contextos y estrategias pedagógicas seleccionadas. El documento podría sugerir formas de preparar el uso del programa en clase (lecturas, actividades diversas, etcétera), así como presentar opciones para asegurar la continuidad de su utilización.

La documentación propondrá los modos de inserción del programa educativo en las prácticas del profesor.

En lo referente al programador, la noción de aprendizaje podrá concretarse alrededor de los medios necesarios para modificar y adaptar el programa a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La documentación debe también cumplir una función de **ayuda**. Para el estudiante, la ayuda consiste en facilitarle el desarrollo del programa educativo, ya sea mediante información integrada en la documentación general para el alumno, o como fichas de síntesis impresa de los principales comandos, de un fichero de ayuda informática en directo, de una plantilla de teclado, de signos que se pueden pegar en las teclas, etcétera.

Para el profesor, la función de ayuda tomará la forma de informaciones sobre los recursos disponibles en caso de problemas: número telefónico del productor del programa, del distribuidor, y recomendaciones sobre lo que es necesario leer o ver para saber más sobre el asunto.

Para el programador, la ayuda será de tipo más técnico. Cómo consultar al autor o productor, en caso de problemas técnicos; sugerencias de instrumentos de ajuste y su forma de utilización con el programa educativo, etcétera.

Organización del Documento

Es recomendable organizar la documentación de lo general a lo particular. Esta debe permitir al usuario tener una idea de conjunto del producto y de cómo puede actuar en la puesta en situación que representa el uso de un programa. Será necesario describirlas funciones generales antes de abocarse a los casos de excepción; especificar las manipulaciones más corrientes o las operaciones solicitadas con mayor frecuencia, para después detenerse en los detalles.

Además, el pasaje de un nivel de información a otro debe estar organizado. Es requisito contar con una lógica que sustente la articulación de los diversos bloques. Esta lógica será la de las actividades a cumplir.

La documentación debe también distinguir el aspecto pedagógico del técnico. Así, será preciso diferenciar las informaciones sobre el inicio, las copias de seguridad, los mensajes de error, etcétera, de las informaciones sobre objetivos pedagógicos, las etapas o actividades académicas.

No obstante, debemos tomar en cuenta que lo pedagógico se lleva a cabo por medio de manipulaciones, comandos y opciones propuestas por el programa educativo, por tanto, hay una integración entre esos aspectos técnicos y el contenido.

La documentación debe respetar esas relaciones organizándose en primer lugar alrededor de las tareas a realizar: cómo hacer esto o aquello, cómo pasar a la página siguiente, introducir información o recuperarla, obtener tal o cual resultado, etcétera.

De hecho, se pueden distinguir tres tipos de explicaciones: sobre los comandos a ejecutar, sobre los procedimientos a seguir y sobre qué hacer en caso de dificultad. Estas operaciones no son de naturaleza idéntica; y la documentación debe permitir distinguirlas cuando las tres están presentes.

Tomemos como ejemplo una simulación de economía. Podríamos encontrar en la documentación una sección consagrada a explicar de manera detallada cada comando: adquirir, vender, donar, etcétera. También encontraríamos un ejemplo o explicación sobre los caminos a seguir: hacer una colocación, supervisar mis acciones en la bolsa, adquirir un determinado tipo de acciones, etcétera. Aquí la explicación puede englobar diversos comandos, es de tipo contextual. Finalmente, podríamos encontrar una sección que diga o sugiera los procedimientos a seguir si estamos en dificultades, ya sea que nos dé explicaciones de los mensajes de error, o presente una sección de "qué hacer", mediante un índice de materias, etcétera.

DIVERSAS FORMAS DE DOCUMENTACION

Escrita	– Manuales – "Cartas" de referencia – Plantillas de teclado – Signos para pegar en las teclas – Artículos de revistas
Electrónica	– Manuales – Ficheros de ayuda – Toturial – Demostración (interactiva/pasiva)
Video	– Tutorial
Telefónica	– Distribuidor-vendedor – Productor – Autor – Otras fuentes: formadores otros usuarios clubs de informática

Fuente: Mataigne, B., *La documentation d'accompagnement des didacticiels,* Ministère de l'Education, Québec, 1985, p.17.

Mientras más abierto sea el programa educativo, más voluminosa y compleja tenderá a ser la documentación. Un programa de aplicación (un procesador de palabras, por ejemplo) exigirá un esfuerzo más serio que un simple programa tutorial.

La jerarquización de la información y sus articulaciones arriba señaladas, deberán respetar también esta exigencia de organización según las tareas. Esta será la lógica que presidirá la presentación.

En resumen, la documentación debe estar organizada según principios que permitan compartirla en función del contenido (pedagógico o técnico), de las operaciones (tareas) y de la dimensión (general o particular).

Estos principios de organización aliados a las tres funciones generales de los documentos deben estar presentados lo más claramente posible al usuario.

Así, la documentación tendrá un índice que permita al lector hacerse una idea de conjunto del manual. Enseguida, se presentarán las secciones organizadas según el aprendizaje a realizar (pedagógico y técnico), y de acuerdo con las tareas a cumplir para llegar a tal aprendizaje. La documentación deberá también contener anexos que detallen tareas particulares o en funciones de ayuda específicas. Estas mismas funciones, así como el resto de la información, pueden estar inscritas en un índice de materias.

RESUMEN

A lo largo del capítulo distinguimos cómo los diversos programas de cómputo adquieren diferentes significados en el terreno de la educación. Mientras unos tienden a promover un papel **activo** en el alumno, otros repiten las estructuras tradicionales de la educación, y le demandan una actitud pasiva.

Entre los tipos de *software* explícitamente realizados para la educación, destaca el de simulación, que permite al alumno aprender mientras interactúa con una cuasi-realidad, puede poner a prueba sus propias hipótesis, sin los costos que esto podría suponer al actuar directamente sobre la realidad.

Con el *software* de apoyo, por otra parte, el alumno utiliza de manera activa la computadora, que se constituye en herramienta y le permite realizar cálculos, escribir textos y editarlos con más facilidad, recuperar y almacenar una gran cantidad de información, así como modificar esa información en elementos musicales y gráficos, todo esto según el programa utilizado.

Los lenguajes, finalmente, constituyen una posibilidad de poner la computadora al servicio de la solución de problemas específicos. El alumno ya no dependería de un programa previamente diseñado; con base en las posibilidades que le brinda el dominio de un lenguaje, podría diseñar el programa más adecuado a sus necesidades.

No obstante las dificultades que supone aprender de un lenguaje, todo parece indicar que estos serán cada vez más simples y cercanos al lenguaje natural.

Por otra parte, la documentación de apoyo que acompaña a los programas debe tener en cuenta, en primer lugar, al usuario al que va dirigida: alumno, maestro o programador, quien tiene necesidades de información de muy diversa índole, así como distintos niveles de comprensión.

En segundo lugar, debe cumplir las funciones siguientes: descriptiva, de aprendizaje y de ayuda, mismas que varían en función del usuario.

En cuanto a su organización, es recomendable que la información esté estructurada de lo general a lo particular; que se distinga el aspecto pedagógico del técnico, pero sin olvidar que estos se encuentren integrados en el plano de la operación. La documentación será organizada de acuerdo con las actividades a realizar en la utilización del programa.

- CHARLES C., MERCEDES (1994). "VI. Una propuesta de uso de medios de comunicación en la educación formal". En: *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II (Comunicación Educativa y Cultural). Unidad 4. Comunicación y Modelos Educativos II. Comunicación en el Aula*. México: ILCE/Maestría en Tecnología Educativa. p. 73-84.

VI
UNA PROPUESTA DE USO DE MEDIOS DE COMUNICACION EN LA EDUCACION FORMAL

OBJETIVO

El estudiante analizará las características de una propuesta de uso de medios de comunicación en el salón de clases.

INTRODUCCION:

En el capítulo anterior revisamos los elementos de un modelo pedagógico que tiene como base al diálogo y a la comunicación. Vimos como este modelo se inserta en una pedagogía activa y participativa que busca promover la responsabilidad del alumno en su proceso educativo. Por las propias características del modelo se generan procesos de interacción que están definidos por la posición complementaria de los protagonistas; complementareidad que busca provocar autonomía y corresponsabilidad en los alumnos, así como solidaridad y conciencia grupal entre ellos.

El modelo destaca el desarrollo de las capacidades crítica, creativa y expresiva de los educandos con el fin de generar una disciplina mental que promueva la *confrontación* seria con el objeto de estudio, pero también pensar sus relaciones y posibilidades, de tal forma que les permita un conocimiento más profundo de sí mismos y de su entorno. Desde esta perspectiva, el conocimiento es concebido no como un producto acabado, sino como un *proceso* que se genera en el enfrentamiento del grupo con el objeto de estudio, en su relación con su vida, con la comprensión de su realidad circundante y con la capacidad de crear e imaginar nuevas situaciones.

Introducir a los medios masivos de comunicación en la educación, aunados a una **educación para la comunicación**, puede ser de gran ayuda para implantar un modelo pedagógico más significativo para los alumnos, más motivador para los maestros y más efectivo en términos de los objetivos que se proponen.

En este capítulo presentaremos una propuesta de uso de medios en el salón de clases, misma que se abordará desde dos perspectivas: el *uso de medios en la enseñanza y la enseñanza de la comunicación en la educación*. Consideramos que ambas perspectivas son complementarias, ya que ayudan a preparar a los alumnos para un mundo donde los medios masivos de comunicación (MMC) tienen un papel fundamental, tanto en la percepción que tenemos del mundo y de la vida como en la manera como nos percibimos y actuamos.

1. ¿POR QUE NOS PREOCUPAN LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACION?

La **educación** es resultado de la experiencia que tienen los sujetos en las relaciones que establecen con las diversas instituciones con las que tiene contacto. Es un **proceso permanente** que toda persona adquiere en las relaciones sociales en las que participa, así como en sus prácticas

cotidianas. En estas experiencias se incorporan conocimientos, valores y habilidades –aunque el sujeto no esté consciente de ello– que se plasman en la manera como piensa y actúa en su vida cotidiana.

Cada día tenemos más indicios de la importancia de los medios masivos de comunicación en este proceso de socialización y de que sus efectos se entrelazan con aquellos que buscan promover otras instituciones, entre las cuales se encuentra la escuela. Este entrelazamiento no es necesariamente armónico, ya que la mayor parte de los MMC se rigen por un criterio mercantil y por objetivos de entretenimiento; esto tiene por consecuencia que los contenidos de sus mensajes sean contradictorios con los elementos que se buscan transmitir a niños y jóvenes por medio del sistema escolar.

Los MMC, en especial la televisión, conforman una parte importante del saber cotidiano de los educandos. La programación, independientemente de su funcionalidad -educar, entretener e informar- muestra modelos de sociedad, de hombre, de mujer, de vida cotidiana y de relaciones sociales que contienen una determinada *valoración ética y social.*

Bajo la máscara del entretenimiento, los MMC educan nuestros gustos y valores, nos muestran la existencia de formas de vida y de maneras ideales de ver el mundo y de actuar en él, así como prototipos de hombre a imitar, referentes, formas y señas de identidad colectiva. De esta manera, los mensajes se insertan en un complejo tejido de propuestas de entendimiento del mundo y del papel del hombre en la sociedad.

Ante lo anterior, pensamos que es posible aprovechar el espacio escolar para capitalizar creativamente la oferta de mensajes que existe en la sociedad y, enriquecer el proceso formativo de los alumnos.

2. USO DE MEDIOS DE COMUNICACION EN LA ENSEÑANZA:

Los educandos están expuestos todos los días a gran cantidad de mensajes; la mayor parte de ellos muestran **estereotipos del ser, del pensar y del hacer del hombre.** Estos estereotipos[94] son *generalizaciones* y *simplificaciones de la realidad* que afectan el ámbito de las creencias, de las opiniones y de los significados pero no sólo se mueven en el ámbito de la conciencia, también conforman *formas de comportamiento* y de *acción.* Esto se debe a que, aunque sujetos a un proceso de reelaboración de significados, tienen influencia en la manera como el hombre percibe al mundo y en la forma como interactúa en él.

A pesar de que los MMC contribuyen a la formación de los educandos, los responsables del funcionamiento de los sistemas educativos de nuestros países aún no enfrentan abiertamente este problema. Por lo general, parten del supuesto de que la escuela es el espacio del aprendizaje, mientras que los MMC constituyen el espacio del entretenimiento, por tanto, no interfieren en este problema ni se comprometen para buscar opciones para su posible solución.

94 Para un análisis más detallado sobre la influencia de la televisión en los estereotipos ver Orozco, Guillermo, "Counteracting sex role stereotypes with television. Some suggestions for research", Conference on Culture and Communication, Temple University, mimeo, Philadelphia, 1986.

Desde 1974, Francisco Gutiérrez en su *Pedagogía del lenguaje total* planteó la necesidad de que la escuela incorpore y tome en cuenta en su currículum a los MMC pues resulta indispensable que la escuela derribe sus muros y se abra a los cambios que tienen lugar en la sociedad. Este autor exhorta a los responsables de los sistemas educacionales para no quedarse al margen de un fenómeno tan problemático y comprometedor, hace énfasis la urgencia de revisar la educación a la luz de los nuevos planteamientos que nos ofrecen los medios de comunicación social, tanto por su contenido como por sus formas.[95]

La incidencia de los MMC en los niños y jóvenes plantea *nuevas perspectivas y nuevos retos* en la relación educación/medios masivos de comunicación, que no pueden ser dejadas de lado y deben de estar sujetas al debate.[96] Se requiere de un nuevo planteamiento sobre la relación escuela/MMC, así como crear propuestas que minimicen sus contradicciones y hagan posible el uso de los diversos medios de acuerdo con los fines y objetivos educativos, para crear espacios de creación, análisis, crítica y enriquecimiento.

Lo anterior exige la búsqueda de formas novedosas para el aprovechamiento de los medios, no sólo como auxiliares del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como promotores del mismo.

El aprovechamiento de los MMC en el proceso de educación formal puede responder a varias formas, programas, estrategias y metodologías, cuya elección y creación dependerá de los objetivos que se pretendan. Un diagnóstico inicial deberá actuar como punto de partida para clarificar dónde se inserta la problemática que atañe a la escuela y los objetivos que se pretenden.

Del diagnóstico deberá desprenderse si lo que se busca es *neutralizar* las contradicciones que existen entre el discurso escolar y el de la televisión, o bien *incorporar* a los medios de comunicación como auxiliares del proceso de enseñanza o como elementos de motivación para introducir a los educandos en diversas temáticas consideradas en el currículum escolar, o bien, para convertirlos en productores y receptores críticos de mensajes.

Los programas para el aprovechamiento del potencial de los medios en la educación formal pueden tomar varias formas, a continuación revisaremos algunas de ellas:

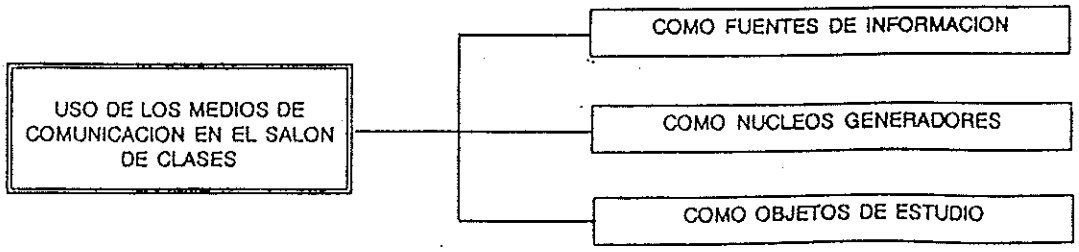


Figura 9. El uso de medios de Comunicación en la Enseñanza.

95. Gutiérrez, Francisco, *El lenguaje total. Una pedagogía de los medios de comunicación*, Humanitas, Buenos aires, 1974, p. 19.

96 *Cfr.* Charles, Mercedes, "Aparato escolar y medios de comunicación", en *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, Trillas, México, 1990, pp. 68-81.

1. Uso de la información como fuente para construir y actualizar el conocimiento. Esta forma se debe a que los MMC generan *información actualizada* proveniente de las diversas áreas de la vida social y proveen cotidianamente a la sociedad de informaciones relevantes que, en la mayoría de las ocasiones, son ignoradas en la educación. Estas informaciones circulan todos los días y constituyen una fuente de datos valiosa para la actualización de los contenidos de la enseñanza.

Por el hecho de que los diversos MMC responden a intereses específicos de los grupos que los poseen, resulta fundamental que los alumnos tengan la capacidad de comparar diferentes fuentes de información y de analizar su estructura lógica y argumentativa, de tal manera que puedan discernir entre ellas. Al tener relación con diversas informaciones, los alumnos, se darán cuenta del carácter fragmentario de las mismas y de que los mensajes, más que representar a la realidad, constituyen una interpretación y construcción de la misma. De aquí, la necesidad de propiciar que los educandos busquen elementos para comparar y contextualizar la información y para entenderla como parte de estrategias informativas y de procesos más amplios.

El uso de medios en la escuela como fuentes de información pretende que los alumnos:

a) Se *involucren activamente* en su propio proceso de aprendizaje, al buscar fuentes de información complementaria a aquella proporcionada por los textos o el maestro.

b) Adquieran un sentido de *indagación* y de *búsqueda*. Al formarse un criterio de elección en la búsqueda de la información, el educando aprende a tener elementos de juicio que le servirán para futuros acercamientos con los MMC.

c) Obtengan los elementos para transformarse en *sujetos activos* en el proceso de construcción y apropiación del conocimiento y en el proceso mismo de recepción de mensajes.

d) *Actualicen su conocimiento* sobre diversos aspectos relacionados con los contenidos educativos.

2. Uso de mensajes como núcleos generadores de aprendizajes. Esta forma implica que cualquier mensaje –una caricatura, un programa de aventuras o policiaco, una historieta o una noticia particular– tiene el potencial de constituirse en *punto de partida interesante y motivador* para la investigación, para la profundización de temáticas y para promover las más diversas actividades educativas.

Utilizar el material de los diversos medios como núcleos generadores del aprendizaje significa aprovechar la exposición e interés que tienen los educandos hacia algunos mensajes particulares. Por ejemplo, un espectáculo musical, una canción de rock, un programa policiaco, un anuncio publicitario o una película taquillera, pueden ser pretexto para analizar las más diversas temáticas relacionadas con los contenidos educativos.

La música de moda, por ejemplo el rock, puede ser material de numerosos estudios en el área literaria, lingüística, sociológica o cultural, y permitiría que los educandos, partiendo de una temática que les interesa, elaboren los conocimientos más diversos. Por ejemplo, el análisis de la letra de las canciones del grupo *Botellita de Jerez* (grupo de rock mexicano) puede ser el punto de partida para comprender y analizar diferentes fenómenos sociales que viven los habitantes de la periferia de la ciudad de México, la situación existencial de la juventud, sus gustos, sus temores, entre muchas otras cosas.

Temas que surgen de los mensajes de los MMC y que pueden ser aprovechados para motivar a los los alumnos a investigar problemas de su tiempo y de su interés, para que comparen el discurso de los medios con su propia realidad y logren adquirir conciencia de lo que son y de lo que quieren ser, como personas y como grupo. Materia prima que es desaprovechada por la escuela, debido a la separación existente entre el mundo de la escuela y el ambiente que rodea e interesa a los educandos.

El cine, la televisión, la radio, los periódicos, están integrados al entorno cotidiano de los estudiantes, conforman una parte importante de su vida. ¿Por qué no aprovecharlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si uno de los objetivos de la educación es permitir al educando comprender su entorno? ¿Por qué no tomar en cuenta en el salón de clases sus experiencias cercanas, como es su exposición a los medios masivos de comunicación?

Trabajar con los MMC comerciales en el proceso de educación formal permitiría al educando establecer una distancia *reflexiva* en la recepción de los productos culturales a los que está expuesto diariamente, y que, por las mismas características de los medios, a veces le resulta imposible hacerlo. Las grabadoras y las videocaseteras permiten llevar al salón de clases programas de radio, de televisión y películas que pueden ser analizados, discutidos, criticados y recreados, constituyéndose en la materia prima de un aprendizaje significativo.

Una de las ventajas que presentan estas prácticas de aprendizaje es que proporcionan a los educandos un conocimiento más amplio, analítico y crítico de su realidad; además, resultan motivadoras e interesantes, incluso para el docente.

El material proveniente de los MMC *no es en sí mismo educativo*, esta característica *depende del uso de dicho material y del modelo pedagógico* en el cual se le inserte. Por lo general, el uso de los MMC en la enseñanza formal tiene una función meramente informativa, y se inserta en un entorno directivo y vertical, adecuado a los sistemas de enseñanza tradicional. Este uso deja de lado otras funciones propias de los medios, tales como la función motivadora, la expresiva y creativa, la evaluativa, la investigadora, la lúdica y la metalingüística, que pueden ser aprovechadas en los procesos educativos.[97]

3. Los MMC como objeto de estudio. Los medios también pueden constituir un *objeto de estudio* a ser abordado al interior del salón de clases. Este conocimiento se centra, principalmente, en las características de cada uno de los MMC (como empresa económica, como industria cultural, etcétera), de sus lenguajes expresivos particulares y sus significados .

> (...) los mensajes emitidos por las diversas técnicas de expresión y de comunicación están constituidos, en diversas formas, por tres series de signos: las imágenes, los sonidos y las palabras... Hay una gran variedad de combinaciones que entran en juego en la realización de los mensajes, según el caso, se utilizan las tres series de signos (cine y televisión) o dos (prensa, discos, radio) o una sola (libro, música, pintura). Igualmente, en los signos podemos encontrar variedad: imagen fija o animada, texto escrito u oral, música o ruido.[98]

Conocer los lenguajes de los medios puede ayudar mucho al proceso de reconocimiento de sus significados. Por ejemplo, disitnguir los diversos planos que se utilizan en cine o video contribuye a desentrañar los efectos que quiso provocar el director en los espectadores (intimidad, lejanía, frialdad,

97. Ferres, Joan, "Educar al video", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm 158, Barcelona, 1988, p. 83.

98. Vallet, Antoine, "Comment intégrer l'éducation aux mèdias á la formation humaniste", en *Media Development*, núm. 1, vol. XXVII, WACC, London, 1991, p. 20.

suspenso, etcétera). O bien, conocer los géneros periodísticos ayuda al receptor a decodificar sus contenidos.

A continuación vamos a exponer dos ejemplos: el uso de medios audiovisuales y de la prensa en los procesos de educación formal.

Medios Audiovisuales

A lo largo de este siglo los medios audiovisuales han tenido un auge y presencia creciente en la sociedad. Primero el cine, luego la televisión y, por último, el videocasete, han ido conformando una **cultura audiovisual**; los educandos de hoy nacieron ya insertos en esa cultura, principalmente, desde la perspectiva del entretenimiento.

Dado el carácter comercial con objetivos de entretenimiento de la mayoría de estos medios, presentan contradicciones con aquello que se pretende en la educación, por tanto, su inserción y uso debe ser cuidadosa y planeada. El colectivo español Drac Magic, con gran experiencia en el uso de medios audiovisuales en la enseñanza, plantea al respecto:

> La complejidad creciente de la oferta audiovisual obliga a una revisión constante de qué significa, hoy por hoy, trabajar con audiovisuales en el marco de un sistema pedagógico pensado en función del pensamiento oral y/o escrito y no planteado desde la globalidad y la inmediatez de la compleja realidad audiovisual contemporánea.[99]

Es importante no confundir el *uso didáctico del video* con el *uso del video didáctico*. Diversas evaluaciones muestran que el material didáctico utilizado en la enseñanza es, en general, de mala calidad y no explota los lenguajes y los recursos potenciales del medio. No es atractivo y procesa de una manera lineal el aspecto de la realidad que busca mostrar sin considerar que el procesamiento lineal (analítico) es propio del lenguaje verbal y no del audiovisual. La expresión audiovisual requiere de un procesamiento en paralelo, que procede de una manera global y sintética. El procesamiento lineal conecta con la esfera de la racionalidad, del análisis, de la abstracción y de la lógica, mientras que el procesamiento en paralelo conecta con la esfera de la intuición, de la emotividad, de la sensibilidad, de la imaginación.[100]

El uso de videos no educativos en la escuela presenta como ventaja que contienen un procesamiento en paralelo, apelan a los sentimientos, a los gustos, a los deseos y utilizan gran gama de recursos expresivos. Al exponernos a un video con fines de entretenimiento, pocas veces nos damos tiempo para pensar y reflexionar en él. Sin embargo, si la escuela promueve un espacio en que la película, el video o el programa de televisión se pone en la mesa de discusión para analizarlo y reflexionar grupalmente sobre él, entonces mediará la recepción del mismo generará nuevos significados y lecturas del mensaje, enriqueciendo la recepción activa por parte de los educandos.

El video permite introducir en el salón de clases películas, *spots* publicitarios, videoclips, programas de televisión, para ser analizados grupalmente. Tiene la ventaja de que se puede parar en un toma, regresar a alguna escena importante, adelantar, para favorecer su análisis e interpretación.

99. Colectivo Drac Magic, "Ver y Oír", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 158, Barcelona, abril de 1988, p. 82.

100. *Idem*, p. 84

Prensa en la Escuela

El uso de la prensa en la escuela tiene ya un largo recorrido. Desde el siglo pasado se utilizaba como recurso para la enseñanza de la lectura en algunos países, pero es hasta la segunda mitad de este siglo cuando se institucionaliza tal práctica al ser considerada por algunos ministerios de educación, como es el caso de España. En este país existe una larga y rica experiencia en el uso del periódico como fuente de conocimiento adicional a la de los libros de texto, y constituye un movimiento que se generaliza con rapidez.

La utilización de los periódicos, nacionales o regionales como fuentes de información se integra al currículum escolar, no como una asignatura aislada, sino integrada al aprendizaje de las más diversas disciplinas. Esto implica la implantación de una estrategia para que los alumnos se familiaricen con la lectura de la prensa, con la clasificación temática de las notas periodísticas en ficheros que sirvan como fuente de datos para complementar los contenidos escolares, o bien, para retomar una noticia relevante para el análisis y discusión de los problemas actuales.[101]

Estas actividades permiten a los alumnos comprender que el conocimiento no es algo estático y terminado, por el contrario, se construye a diario. En general, la información periodística se presenta en forma fragmentada, pero el trabajo continuo en los diarios permite un seguimiento y contextualización de la noticia. Dinamarca, Suecia, Noruega, Francia, España, Alemania, Estados Unidos, Japón y Canadá, entre otros países, registran experiencias interesantes en el uso del periódico como texto escolar.[102]

En el primer simposium internacional realizado en México para promover el uso de la prensa en la escuela se manifestó que:

> El uso de la *Prensa en la Escuela* significa introducir a los jóvenes en el mundo de la información con el fin de que tengan conocimiento de aquello que sucede en el entorno, ubicando y relacionando la información que contiene este medio de comunicación con el conocimiento, las áreas y las temáticas escolares ... A través del uso de la *Prensa en la Escuela* se busca refuncionalizar a este medio de comunicación para darle un aprovechamiento positivo en los procesos educativos y ubicar críticamente tanto a los maestros como a los alumnos en el contexto actual donde se desenvuelven.[103]

Los objetivos que se plantean con la introducción de la prensa en la escuela son los siguientes:[104]

Que los alumnos:

- Aprendan a leer la prensa, entendiendo su estructura externa, su composición gráfica, su lenguaje y las formas de presentar la noticia.
- Desarrollen su capacidad de sentido crítico, recogiendo datos, contrastando opiniones y analizando las diversas fuentes de información a su alcance.

101. Ver "Cuatro formas de entender 'prensa en la escuela'", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 144, Barcelona, enero de 1987, p. 8.

102. Ver "Prensa-escuela en otros países", *Idem.*, pp. 31-43.

103. *Prensa en la Escuela*, Primer Simposium Internacional, Tanesque-Universidad Iberoamericana, México, septiembre de 1989, pp. 1 y 2.

104. Tomados de "Los objetivos de la prensa en la escuela", en La Voz de la escuela, Prensa Didáctica, núm. 254, Galicia, 29 de marzo de 1989, p. 1.

- Vean no sólo la problemática real que los periódicos presentan cada día sino que se impliquen en su solución con actividades directas cuando esto sea posible.

- Sean capaces de usar la prensa como recurso didáctico que facilite el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas tales como la creatividad, la educación para el ocio, el estudio del medio y la inserción en grupos y servicios sociales u otras opciones que aparecen en los periódicos.

- Tengan acceso al mundo de los medios de comunicación, su organización y desarrollo, su influencia y la interacción que tienen en la sociedad.

- Aprendan a expresar libremente su opinión, debatir en grupo sus problemas y publicar su propio periódico.

- Aprendan a conocer la conexión histórica entre lo que sucede hoy (periódicos), lo que sucedió ayer (libros de texto) y lo que tal vez suceda mañana.

Asimismo, se pretende:

- Que el currículum escolar integre los temas y acontecimientos que tienen relación, complementan y actualizan las materias de cada asignatura y que constituyen las noticias de cada día.

- Que la escuela aprenda sobre la relatividad efímera de algunos de sus contenidos y metodologías, viendo cómo nacen y mueren cada día nuevas hipótesis, situándose así en un proceso de búsqueda y facilitando a los alumnos instrumentos de análisis y adaptación a nuevas realidades.

3. ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION EN LA ESCUELA

La enseñanza de la comunicación en la escuela puede tomar dos formas complementarias, ya que abarcan las dos fases principales del proceso de comunicación: la educación para la *producción* y la educación para la *recepción*. A pesar de esta complementareidad, se ha probado que en la escuela pueden abordarse en forma independiente e incluso centrarse en una sola forma.

Educación para la Producción

La educación para los medios se enriquece mucho cuando aborda la fase de *producción*, pues brinda a los educandos nuevos recursos expresivos que les permiten hacer uso de su creatividad, imaginación y desarrollar sus capacidades intelectuales.

Hablar de educación para la producción significa *potencializar las capacidades expresivas de los educandos por medio del uso de diversos lenguajes.* En general, este aprendizaje inicia por la palabra, tanto oral como escrita, y posteriormente en grado de complejidad creciente aborda el uso y apropiación de técnicas provenientes de los diversos MMC.

> Sólo se puede hablar de una integración de los medios masivos en la enseñanza si se asumen no únicamente como tecnología sino que también como forma de expresión. Esto implica poner a los diversos medios en manos de los alumnos, orientándolos para explotar sus posibilidades técnicas y expresivas y poniéndolas al servicio de la comunicación y de la participación y no solamente al servicio del consumo de información.[105]

105. Ferres, Joan, *op. cit.*, p. 85.

Como decíamos, la educación para la producción toma como punto de partida la *apropiación*, por parte de los estudiantes, *de la palabra oral y escrita.* Muchas veces el educador debe enfrentarse a una cultura del silencio, fruto de la propia historia de los educandos; por tanto, tiene que generar el ambiente propicio (de respeto y confianza), y darles las herramientas lingüísticas para transformar a esta cultura del silencio en una cultura de la palabra y de la expresión.

La creación de un periódico escolar (mural o mimeografiado) que permita a los educandos plantear sus inquietudes, contar historias y anécdotas de su interés, relacionar el conocimiento escolar con su comunidad y con su vida cotidiana, dibujar viñetas para hacer atractivo el periódico, constituye un gran estímulo para desarrollar la expresión escrita y artística de los alumnos.

Asimismo, grabar algún casete con *mensajes* que les sean *significativos* resulta una experiencia motivadora y, más aún, cuando los productos pueden ser intercambiados con niños o jóvenes de otra escuela, de otra comunidad.

Los dos ejemplos anteriores no sólo implican posibilitar formas de expresión en los alumnos, así como conocimiento de los lenguajes del medio, también requieren de una organización previa entre los participantes, de una división de funciones, de un acuerdo colectivo sobre los temas, sobre las formas de tratarlos, de un ordenamiento de la información, etcétera. Todo esto tiene un valor educativo.

Por otra parte, también hay experiencias educativas muy ricas en torno del uso del video por parte de los alumnos. América Latina registra gran número de experiencias al respecto, aunque la mayoría de ellas se ubican en procesos de educación no formal. Esto se debe a que la tecnología, del video implica poseer aparatos y recursos que no siempre son accesibles a gran número de escuelas.

Sin embargo, sostenemos que cualquier tipo de tecnología, por sencilla que pueda parecer, si es puesta al servicio de la expresión y de la comunicación de los alumnos se convierte en instrumento para motivarlos, y generar importantes relaciones de grupo, así como posibilidades expresivas de gran valor educativo.

> La tecnología será auténticamente liberadora si los alumnos pueden manejarla para ensayar nuevas posibilidades de expresión, para descubrir dimensiones ocultas de su propio entorno escolar o social, para hacer experiencias de grupo, para investigar a nivel científico o humano, para conocer y conocerse, para evaluar y autoevaluarse, para experimentar.[106]

Educación para la Recepción

Otra propuesta sobre la relación educación-medios masivos de comunicación radica en que la escuela imparta, como parte del currículum escolar, una educación para la *recepción de mensajes.* Esta educación pretende brindar a los educandos los elementos formativos necesarios para desarrollar una actitud *crítica* y *reflexiva* ante los mensajes a los que están expuestos en forma cotidiana, y proporcionales los elementos necesarios para discernir en forma adecuada ante multiplicidad de informaciones.

La educación para formar receptores críticos toma como referente de análisis *la experiencia individual* de los educandos como receptores de mensajes, el análisis de sus gustos y preferencias, y de las razones de su exposición a los medios.

106 . Ferres, Joan, *op. cit.*, pp. 84 y 85.

La escuela es un espacio social privilegiado para la promoción y realización de este tipo de prácticas. De aquí el reto de proporcionar las herramientas para que los educandos logren establecer esa distancia reflexiva y desarrollen un pensamiento crítico ante los medios de comunicación.

La introducción de la enseñanza para la recepción de mensajes en la educación formal puede implicar diversas estrategias:[107] su inserción dentro del currículum formal de los diversos ciclos escolares como una materia independiente, o como metodología inscrita en las diversas materias, o mediante la instauración de talleres extraescolares.

Todos los mensajes provenientes de la escuela o de los MMC pueden tener una recepción activa o pasiva por parte del educando. Es común encontrar dentro de los grupos de niños y jóvenes sujetos que aceptan *pasiva* y *acríticamente* cualquier tipo de información a la que están expuestos, ya sea proveniente de la televisión, o de los textos escolares. El sentido crítico no se enseña, es una cualidad que se **aprende desde la práctica** misma. De aquí, que el papel del educador y del modelo pedagógico que promueva sea transformar el salón de clases en un espacio donde cada actor del hecho educativo se convierta en un protagonista comprometido con su propio proceso.

Cualquiera que sea el camino para cerrar la brecha existente entre la educación que promueve la escuela y aquella que brindan informalmente los MMC, requiere de la implantación de programas de formación docente en esta área, ya que los diversos medios han "modelado" incluso la percepción y lectura de mensajes que llevan a cabo los maestros. Estamos acostumbrados a consumir información de manera acrítica y sin cuestionamiento alguno sobre la veracidad o la manera como están estructurados los mensajes.

Este proceso formativo deberá experimentarlo primero el docente para, posteriormente, propiciarlo entre sus alumnos. El maestro deberá concebirse a sí mismo como emisor-receptor de mensajes y ser *crítico* de sus propias prácticas comunicativas, de los textos que emplea y de los medios auxiliares que utiliza.

La escuela ha tenido entre sus funciones tradicionales brindar al alumno algunas herramientas para comprender su entorno y acercarse a los diferentes productos culturales de su época. De esta forma, proporciona la enseñanza de la lectoescritura para que el estudiante pueda leer libros y expresar su pensamiento por medio de la palabra escrita; le proporciona elementos musicales y estéticos para entender y gozar las diversas obras de arte; pero, hasta ahora, la escuela ha ignorado a los MMC. Esto, a pesar de que los alumnos tienen una exposición más frecuente a los mensajes de la televisión, que a la lectura de un libro, a la exposición de obras de arte o la asistencia a conciertos.

Además, en América Latina los promedios nacionales de escolaridad son muy bajos, por tanto, la influencia de la escuela se relativiza en términos de la población total. Sin embargo, la televisión y otros medios masivos de comunicación, como agentes socializadores y transmisores de una visión de la realidad y del entorno, estarán presentes durante toda la vida. De aquí la importancia de que la escuela, desde los primeros años de educación elemental, brinde a los alumnos las herramientas necesarias para convertirse en *receptores críticos* de mensajes. Esta capacidad crítica no puede darse sólo en la relación del educando con los MMC, necesariamente, debe permear los más diversos aspectos de su vida.

107. *Cfr.* Charles, M. y Orozco, G., *Educación para la Recepción...*, *op. cit.*

Los programas de educación para la recepción requieren de elecciones fundamentales para el establecimiento de sus objetivos y metas. Aquí pondremos algunos ejemplos de objetivos que pretenderían los programas de recepción crítica:

- Brindar la información necesaria para que los educandos analicen a los diversos medios de comunicación como industrias culturales que tienen un papel importante en la conformación ideológica de la sociedad.

- Crear un espacio donde los alumnos puedan reflexionar acerca de su papel como receptores de medios de comunicación y sobre la influencia que tienen estos medios en sus vidas cotidianas: en sus actividades, formas de entretenimiento y formas de actuar.

- Lograr que los alumnos comprendan los mensajes de los medios de comunicación, tanto en su carácter explícito como implícito y que sean capaces de desentrañar su contenido ideológico, los valores y los estereotipos que promueven los diferentes productos comunicativos. También se pretende que el alumno logre descubrir la influencia que han tenido los medios de comunicación en las maneras que tienen de pensar y percibir la realidad.

- Propiciar en los alumnos el interés por comprender su entorno, sus tradiciones, costumbres, historia y manifestaciones culturales, por constrastación a las lagunas, omisiones o transformaciones que presentan los mensajes de los medios al tratar estas temáticas.

- Brindar a los alumnos los elementos necesarios para que comprendan los diversos códigos y lenguajes que emplean los medios de comunicación, así como las diferentes técnicas que se usan en la elaboración de mensajes, según el medio de comunicación y género de que se trate.

- Propiciar que los alumnos se conviertan en emisores de mensajes, utilizando técnicas diversas que estén a su alcance y posibilidades. Esto implica generar actividades para que experimente en la producción de mensajes por medio de tecnologías de comunicación y géneros diferentes.

- Transformar a los alumnos en receptores críticos de mensajes lo cual supone que en el salón de clases se generen los procesos pertinentes que les permitan constituirse en sujetos críticos y selectivos ante la multitud de ofertas de mensajes a las cuales están expuestos todos los días.

Elaborar una metodología adecuada para implantar programas de recepción crítica parte de delimitar sus objetivos fundamentales, adecuándolos a la edad y características de la población escolar que se pretende atender. Otro aspecto importante radica en la elaboración de los contenidos del programa y de la estrategia para insertarlo al interior del currículum escolar; asimismo, considera una estrategia de formación de profesores que transmita las herramientas básicas para, posteriormente, implantar el programa en su práctica docente.

RESUMEN

En este capítulo hablamos sobre la importancia creciente de los medios masivos de comunicación en la sociedad y, por ende, la relevancia de generar una verdadera educación para la comunicación en las escuelas con los objetivos siguientes:

- Relacionar a la escuela con la sociedad, principalmente con la cultura que proviene de los MMC.

- Utilizar los mensajes de MMC para enriquecer el proceso educativo.

- Favorecer el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicacionales de los alumnos, para favorecer su posibilidad de constituirse en emisor.

- Favorecer el desarrollo de las capacidades analíticas, reflexivas y críticas de los alumnos, para mediar su relación con los mensajes de los medios masivos de comunicación.

Estos objetivos quedan enmarcados en un modelo pedagógico *horizontal* y *participativo*, y contribuyen a la formación de los educandos para un mundo en el que los MMC tienen un papel cada vez más relevante y en el que los mensajes de estos medios estarán presentes a lo largo de toda su vida.

- DELVAL, JUAN (1982). "El aprendizaje en el niño y los nuevos medios de comunicación". En: *Revista Tecnología y Comunicación Educativas. Un encuentro de los países de América Latina*. México: ILCE, N° 7, marzo, p. 91-100.

El aprendizaje en el niño y los nuevos medios de comunicación

No puede esperarse que, por sí mismas, las nuevas tecnologías de información vayan a revolucionar la escuela y a cambiar los modos de formación de conocimientos.

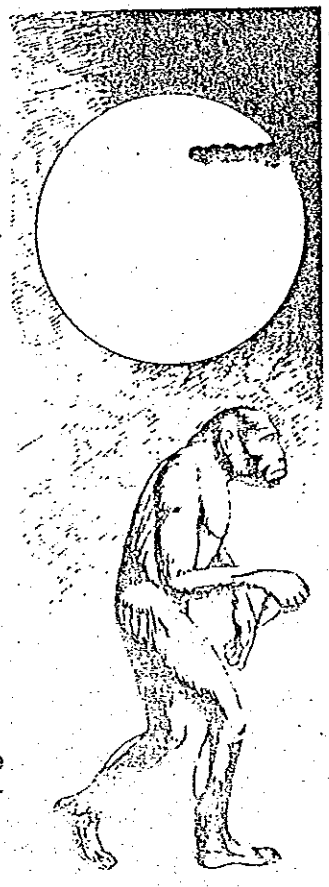
Juan Delval

Quizás uno de los cambios más espectaculares que se han producido en el mundo en que vivimos en un periodo relativamente corto, es la presencia masiva de nuevos medios de comunicación que han cambiado la relación de las personas con la información y con lo que sucede en lugares alejados del receptor, convirtiendo el universo en lo que McLuhan llamaba la "aldea global". La presencia de estos nuevos medios, y en especial de la televisión, tiene efectos profundos sobre el comportamiento y las creencias de las personas. Sin embargo, su influencia sobre la educación formal, la educación sistemática, la que se proporciona en las escuelas, es todavía pequeña.

La televisión y otros medios de comunicación se han difundido extensamente mucho antes de que sepamos exactamente cuáles son sus efectos y cómo funcionan. A pesar de los llamamientos a la racionalidad y la conciencia que el hombre tiene de sus acciones, lo que le diferencia de los animales, seguimos haciendo las cosas sin saber exactamente por qué las hacemos y qué efectos tienen. Respecto de la televisión algunos teóricos han mantenido no sólo que el mundo iba a cambiar sustancialmente por su influencia, sino también que las formas de aprender se iban a modificar de una manera profunda. Evidentemente la televisión ha mostrado su fuerza para modelar las opiniones de la gente y su capacidad para transmitir información y podría tenerla igualmente para elevar su nivel cultural. Pero en el terreno educativo, en cambio, las modificaciones que ha producido hasta ahora parecen mucho menores.

En efecto, la escuela es una institución que cambia de manera lenta y, básicamente, se sigue enseñando como se hacía hace siglos. La transmisión verbal y el libro constituyen aún los instrumentos esenciales del trabajo escolar, que es, en buena medida, una actividad memorística, frecuentemente de cosas que no se entienden. Los ordenadores, la televisión, el video, el cine, el magnetófono, la radio, etc., nos abren efectivamente grandes posibilidades para manejar información, pero no vienen a sustituir a nada, sino que más bien vienen a añadirse a lo anterior, a la escritura, que es, y seguirá siendo, una de las más grandes adquisiciones de la humanidad y está ligada indisolublemente a la cultura, es decir, a la posibilidad de acumular conocimientos por vía no genética.

Aquí vamos a ocuparnos fundamentalmente de la televisión, y antes de nada conviene decir que su introducción en las escuelas quizá pueda tener efectos importantes dentro del trabajo escolar, pero, en todo caso, no podemos esperar de ella, ni de ninguna otra de las nuevas tecnologías de la información, que vayan a revolucionar la escuela y a cambiar los modos de formación de los conocimientos. Esto sólo puede venir de funcionar de una manera distinta, cambiando los objetivos de la educación, tema del que no podemos ocuparnos ahora; la tecnología puede contribuir a ello pero no será la causa. Con tecnologías muy modernas se puede seguir practi-



El texto corresponde a la ponencia presentada por el autor en el Simposio Internacional organizado por el ILCE en el marco del Proyecto de Educación para los Medios (DEMAFOCCEB), celebrado en la Ciudad de México en septiembre de 1986. Material reproducido originalmente en la revista *Tecnología y Comunicación Educativas* No. 7, mayo 1987, pp. 29-40.

cando una enseñanza tan conservadora como la actual. Lo que tendríamos que examinar aquí es su influencia actual y sus posibilidades potenciales.

Aun con tecnologías modernas se puede seguir practicando una enseñanza tan conservadora como la actual.

Como decía, sabemos poco sobre cuáles son los efectos reales de la televisión. Aunque se han realizado centenares (por no decir miles) de estudios sobre los efectos de la televisión en los niños, principalmente en los Estados Unidos, desde hace ya casi tres décadas, sin embargo la mayor parte de esos estudios no tienen un gran interés. Son trabajos encaminados sobre todo a estudiar aspectos cuantitativos, tales como el número de horas que se permanece viendo televisión o el tipo de programas que tienen más audiencia o las relaciones sociales y su modificación por efecto de la televisión. Hoy, no obstante, están empezando a aparecer otro tipo de estudios más complejos, como sucede en el resto de la psicología. Lo que resulta más decepcionante, al menos a primera vista, es que estos estudios más cuidadosos ofrecen unas conclusiones mucho menos tajantes y claras que las de los estudios anteriores.

¿Qué supone ver la televisión?

Para los niños de hoy la televisión es un elemento del ambiente de la casa tan habitual como una mesa, la estufa o el refrigerador. Así pues el contacto con la televisión empieza desde el momento del nacimiento, porque muchas de las actividades que se hacen en el hogar se realizan con la televisión prendida. Desde que tiene pocos meses, el niño empieza a interesarse por la televisión porque se trata de estímulos que varían con rapidez, y así a los pocos meses es posible distraer a los niños con la telvisión. Se ha señalado frecuentemente el papel de niñera sustituta que la televisión puede ejercer, pues el niño aunque no sea capaz de entender el mensaje, puede mirar fascinado durante periodos relativamente largos para su capacidad de atención a la pantalla de la televisión. Poco a poco el niño va entendiendo qué es lo que aparece en la televisión y estableciendo la conexión entre la televisión y el mundo general que es imprescindible para poder entender el mensaje televisivo. Algunos autores, como Jaglom y Gardner (1981), han comparado la tarea del niño que empieza a ver la televisión con la de un antropólogo que visitara un país exótico. Según estos autores, el niño, con poca ayuda, debe examinar los mensajes, clasificarlos y establecer una organización significativa. La comparación puede ser atractiva pero no resulta demasiado correcta, pues hay diferencias esenciales; entre ellas, que el mundo del niño es el mundo real y la televisión no constituye otro mundo real en el que vivan otras personas, sino simplemente un submundo que reproduce simbólicamente el mundo real. Una de las tareas principales no es descubrirlo, sino entender cómo reproduce simbólicamente el mundo real y establecer puentes entre ellos.

Otros autores han señalado que entender la televisión es como aprender la escritura; una especie de *alfabetización*. También me parece que la comparación no es demasiado apropiada. En todo caso se parece más a la adquisición del lenguaje. En efecto, el niño aprende el lenguaje de una manera natural estando sometido a las influencias del medio y disponiendo de predisposiciones innatas para ello. Todos los niños, incluso los que tienen deficiencias mentales relativamente graves, aprenden el lenguaje de una forma semejante. Por el contrario, la escritura, la alfabetización, supone un esfuerzo muy considerable que hay que realizar más tarde y que no todos los sujetos adquieren. La lectura y la escritura necesitan ser enseñadas en forma sistemática, y en eso ha consistido esencialmente la labor de la escuela durante siglos. Como el lenguaje, la televisión se aprende a entenderla sin necesidad de una enseñanza sistemática explícita y casi todo el mundo puede lograrlo simplemente estando expuesto a ella.

La televisión es una *reproducción simbólica* de la vida real que tiene la ventaja de ser muy parecida a la vida real, mucho más que la literatura o la radio, pero que tiene formas de expresión que es preciso aprender a entender. Porque aunque se parece mucho a la vida real presenta la diferencia de que está seleccionada de una determinada manera y además no se puede actuar en ella. Esta es una de las primeras diferencias que el niño tiene que establecer, y algún niño pequeño, como señala Dorr (citado en Greenfield, 1984, p. 84), cuando veía a su madre salir en un programa de televisión intentaba interactuar con ella para que jugara con él como si estuviera presente, es decir, que el niño no distinguía la realidad de la televisión de la realidad auténtica.

La televisión es muy parecida al cine pero presenta algunas diferencias con él, sobre todo respecto a cómo se usa. Las imágenes cinematográficas son un trozo de la vida real o posible, seleccionado de acuerdo con ciertos criterios y expresado con algunos procedimientos técnicos a los que suele llamarse el "lenguaje cinematográfico", que en su gran mayoría son comunes a la televisión.

La fuerza de la televisión radica en su parecido con la realidad, y ese parecido es lo que le proporciona su fuerza y la dificultad de poder sustraerse de ella.

Pero la diferencia más importante entre el cine y la televisión se refiere sobre todo a lo que podríamos caracterizar como la *disponibilidad* de este medio. La televisión está en la casa siempre y esto la hace quizá más real y más cotidiana. El cine se va a verlo explícitamente a un sitio determinado, a una hora determinada y para el niño sus primeras experiencias cinematográficas constituyen toda una aventura porque va unido a salir de casa y a realizar una actividad excepcional. En cambio la televisión está en la casa siempre dispuesta y puede ser encendida en cualquier momento. Como los niños pequeños no tienen demasiada conciencia de los horarios, piensan que en cualquier momento puede salir por la televisión cualquier cosa y pueden pedir a cualquier hora que se encienda la tele para ver su programa de dibujos animados. Esto se incrementa ahora con la existencia de videos que hacen posible que realmente el niño pueda ver en cualquier momento el programa que desee.

Algunos investigadores han señalado que los niños empiezan concibiendo la televisión como una especie de ventana sobre una realidad distinta y que, por ejemplo, manipulando los canales se puede ver el trozo de imagen que falta, si se está viendo la parte de arriba de una persona, modificando el canal se podrían ver sus piernas.

La fuerza de la televisión está en su parecido con la realidad. Esta claro que no es la realidad, que es una conceptualización de ella, pero que se parece mucho porque tiene imágenes, sonido, movimiento, etc. Precisamente ese parecido con la realidad es lo que le da su fuerza y también la dificultad de sustraerse a ella. La televisión puede transmitir muchos mensajes y es difícil resistirse a ellos; los mensajes están seleccionados por el realizador e inciden entre las opiniones y creencias del sujeto.

La televisión interesa enormemente al niño, y los niños, sobre todo si se les estimula a ello, pueden llegar a tener una enorme voracidad para ver la televisión que incluso puede producirles un cierto atontamiento. El niño absorbe la televisión, pero generalmente, sobre todo si se le ayuda, forma sus preferencias que están determinadas por la estructura de los programas. Pronto empieza a preferir determinados programas, porque empieza lentamente a conceptualizar los mensajes y a organizarlos, y hay algunos que le resultan más fáciles de conceptualizar que otros. Los programas infantiles, los programas de dibujos animados, con secuencias cortas, con historias cortas son los más sencillos de entender. Es bien conocida la preferencia de los niños por los anuncios que, igualmente, transmiten mensajes muy breves y, muchas veces, además relacionados con cosas que el niño conoce, como son objetos que puede consumir. De ahí que la enorme influencia que la televisión tiene sobre el consumo infantil es utilizada ampliamente por los fabricantes de objetos y alimentos infantiles.

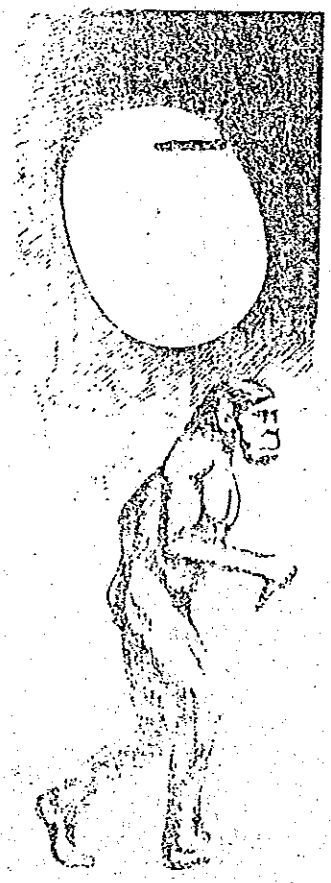
Pero el tema que a nosotros nos interesa especialmente es el de los efectos que la televisión puede tener sobre el aprendizaje, y para entender esto conviene que primero nos centremos brevemente en recordar cómo se produce el aprendizaje humano.

El aprendizaje y el desarrollo humano

A lo largo de su desarrollo, el niño tiene que ir formando no sólo sus conocimientos, es decir, todo lo que se sabe acerca del mundo, de la sociedad y de sí mismo, sino también sus propios instrumentos intelectuales, su propia inteligencia. La inteligencia no es una capacidad que esté determinada genéticamente desde el nacimiento y que se desarrolle a lo largo de un proceso temporal por el simple paso del tiempo, sino que exige una participación activa del individuo. Por su parte el aprendizaje, es decir, las modificaciones relativamente permanentes en el estado del organismo que le conducen a poder realizar nuevas conductas, no son sólo el producto de

La inteligencia no es una capacidad determinada genéticamente desde el nacimiento y que se desarrolla con el simple paso del tiempo, sino que exige una participación activa del individuo.

influencias exteriores por ejemplo de lo que otro nos trata de enseñar, sino que exigen también una participación muy activa por parte del que aprende. Además, el aprendizaje está muy determinado por el estado del organismo y por su nivel de desarrollo, de tal manera que hay muchas cosas que un alumno no puede aprender en un determinado momento porque no dispone de los instrumentos intelectuales necesarios, porque su estado de desarrollo no lo permite.



Por todo esto, si queremos enseñar algo a alguien resulta muy conveniente conocer cuál es el mecanismo del desarrollo, cómo se produce la formación de nuevos conocimientos y cuáles son los estadios por los que pasa el hombre hasta llegar a la etapa adulta, por que no se aprende de la misma manera en los distintos periodos del desarrollo.

¿Cómo se produce el desarrollo?

El desarrollo es un *proceso adaptativo* que prolonga la adaptación biológica. Todas las especies animales han desarrollado determinadas pautas de conducta que les permiten sobrevivir y adaptarse al medio en el que viven, y la inteligencia humana es también un instrumento de adaptación que se ha mostrado muy eficaz aplicándose a situaciones cambiantes, a situaciones nuevas. Gracias a ella el hombre ha dominado la naturaleza y se ha extendido sobre la superficie de la tierra, incluso poniendo en peligro el equilibrio natural.

La inteligencia humana es el resultado de un largo proceso de evolución de la especie y de un proceso de construcción en cada individuo. En el momento del nacimiento, el niño dispone de una serie de *conductas reflejas* como succionar, coger, llorar, evitar las sensaciones dolorosas, etc., y a partir de ahí, ejercitando esas conductas y modificándolas va a ir formando nuevas conductas, cada vez más complejas, que le van a permitir adaptarse a un número creciente de situaciones. Las conductas reflejas se diferencian en lo que se denomina *esquemas*, que son las unidades básicas de la actividad mental. Por ejemplo, el recién nacido ejercita sus reflejos de presión, cerrando la mano ante cada objeto que estimula su palma. Poco a poco el coger se va adaptando a la forma y la naturaleza de los objetos y los reflejos iniciales van dando lugar a esquemas diferenciados; el niño no coge de la misma forma una pelota que un sonajero o un pañuelo. Con el tiempo los esquemas de presión, los movimientos de la mano y del brazo se van haciendo cada vez más precisos y más finos, como los que se usan para escribir, para apretar un tornillo de un reloj o para rellenar de color un dibujo.

Los esquemas son básicamente de dos tipos: Los *esquemas figurativos* permiten identificar los objetos por su aspecto y hacen posible el reconocimiento de las cosas o de las situaciones, pero suponen un trabajo activo de exploración perceptiva. El sujeto no es un simple receptor de la información sino que la busca, y busca aquellos aspectos que le son esenciales para formar una interpretación de lo que tienen delante. Los *esquemas operativos*, por su parte, son sucesiones de acciones, materiales o interiorizadas que nos permiten resolver problemas, para ejecutar algo. Los *esquemas operativos* se apoyan en los esquemas figurativos, y éstos son el elemento desencadenante de los esquemas operativos. Por ejemplo la visión de una puerta cerrada, que reconocemos mediante la aplicación de esquemas figurativos, pone en marcha los esquemas operativos para abrir esa puerta: girar el picaporte, tirar de la puerta, desplazarnos a un lado, etc.

A lo largo de su crecimiento el sujeto va formando continuamente nuevos esquemas. Cada vez que se encuentra con una situación problemática, es decir, con una situación para la que no dispone ya de una respuesta automática, tiene que probar con las conductas que tiene formadas y se ve obligado a modificarlas para aplicarlas a esa situación nueva. Esto le obliga a construir una nueva forma de conducta que podrá utilizar en el futuro. La niña que ha aprendido a montar en bicicleta con dos ruedas suplementarias, tiene que desarrollar nuevos esquemas para no caerse cuando le quitamos las dos ruedecitas.

La conducta humana constituye un proceso de equilibrios y de desequilibrios constantes, ya que cuando el sujeto se encuentra en una situación nueva que no pueda resolver, lo cual constituye un desequilibrio, trata de encontrar una nueva forma de conducta para resolverla, e intenta *inventar* una solución a partir de los medios de que dispone. Esa conducta se convierte entonces en una nueva posibilidad de actuar, que en el futuro le va a permitir resolver problemas semejantes de una manera más rápida.

A veces no es capaz de encontrar la solución adecuada a un problema porque no dispone de los instrumentos previos necesarios, y entonces no puede construir una nueva conducta, como el niño de tres años que se interesa por leer y por saber lo que dice un cuento, pero que no es capaz todavía de diferenciar unas letras de otras o de establecer la relación entre signos y significados. O a veces utiliza conductas que son inadecuadas para resolver el problema y no consigue resolverlo, como el niño que intenta llevarse una cucharada de sopa a la boca como se lleva un tenedor con una patata pinchada, y mientras en este caso tiene éxito, en el primero pierde la sopa por el camino al no ser capaz de ajustar la inclinación del brazo.

Es llamativo observar a niños de determinadas edades y comparar cómo resuelven determinados problemas en forma diferente a los adultos. Si nos fijamos, vemos que cometen errores sistemáticos. Esos errores sistemáticos tienen un gran interés para entender cómo se produce el desarrollo psicológico, ya que ponen de manifiesto limitaciones del pensamiento de los niños, que los hacen diferentes a los adultos.

Los estadios del desarrollo

A lo largo del desarrollo la conducta del niño va cambiando sustancialmente, y éste va siendo capaz de resolver los problemas de formas distintas. Estas distintas formas de resolver los problemas constituyen los estadios en el desarrollo intelectual de los niños. Se suelen distinguir tres grandes estadios o periodos: el sensorio-motor, el de las operaciones con-

cretas y el de las operaciones formales, que a su vez se dividen en subestadios.

Se denomina *periodo sensorio-motor* a la etapa que transcurre antes de la aparición del lenguaje y que se extiende desde el nacimiento hasta aproximadamente el año y medio. Como decíamos, el sujeto al nacer no dispone más que de un limitado repertorio de respuestas reflejas, que se irán diferenciando progresivamente en un número creciente de esquemas, y que van a constituir la base del organismo psicológico. Los esquemas son las unidades de la actividad mental y consisten en sucesiones de cciones, ya sean reales o interiorizadas mentalmente, susceptibles de repetirse y aplicarse a contenidos diferentes. Los esquemas –por ejemplo chupar un objeto o sacudirlo– se van generalizando, por una parte, y diferenciando, por otra, coordinándose entre sí hasta llegar a la constitución de *objetos permanentes,* que son producto de la intersección de varios esquemas. El progreso que se produce en el periodo sensorio-motor es enorme y el sujeto construye a lo largo de él conceptos prácticos de espacio, tiempo, causalidad, así como un mundo dotado de objetos permanentes y regido por unas leyes, en el cual está inserto el propio sujeto como un objeto más sometido a las mismas leyes. El final de periodo está caracterizado por la aparición del lenguaje, que va a suponer un cambio considerable en todo el desarrollo intelectual posterior. Este va a consistir fundamentalmente en una reconstrucción de las adquisiciones del primer periodo pero ya en un nivel representativo, y no sólo práctico, utilizando significantes para designar los objetos o las situaciones. La aparición del lenguaje, sin embargo, no es un hecho aislado sino que aparece en conexión con una función más amplia, que puede denominarse la *función semiótica* o simbólica, y que supone la posibilidad de manejar signos en lugar de los objetos a los cuales esos signos representan.

Sin embargo, la aparición de la capacidad de representación no va a suponer que el niño sea capaz de hacer con el lenguaje todo lo que hacía antes sin él, sino que va a tener que reconstruir con el lenguaje y las otras formas de representación sus adquisiciones anteriores, y eso supondrá recorrer un camino muy largo que va a durar hasta la adolescencia. Durante mucho tiempo el niño va a estar más avanzado en el terreno de la acción que en el de la expresión verbal, y aprenderá las cosas haciéndolas, más que viéndolas u oyéndolas.

El siguiente periodo, el de las *operaciones concretas*, puede dividirse en dos partes. La primera se extiende aproximadamente entre el año y medio y los siete años, y constituye un estadio preparatorio que a veces Piaget ha denominado de la *inteligencia intuitiva*. Durante esta primera parte el sujeto comienza a insertarse dentro de la sociedad adulta y adquiere un dominio del lenguaje. Sin embargo, su pensamiento difiere todavía conside-rablemente del adulto y puede caracterizarse como "egocéntrico", es decir, como un pensamiento centrado sobre el propio sujeto, cosa que se manifiesta en que no diferencia claramente lo físico de lo psíquico, lo objetivo de lo subjetivo. El niño comienza utilizando el lenguaje como apoyo de su propia acción, como un elemento más de ella, y no como un vehículo de expresión independiente. Además afirma sin prueba y no es capaz de dar demostraciones de sus creencias, precisamente porque resulta difícil ponerse en el punto de vista de otro. El universo es cambiante y la representación que existe de él no es todavía adecuada.

Una experiencia bien conocida es la de la llamada *conservación de la sustancia*. Para el niño hay distinta cantidad de materia en una bola de plastilina que en la misma bola transformada en salchicha o en torta; la cantidad de materia se modifica al cambiar la forma (en esos casos los niños dicen generalmente que hay más. El aspecto perceptivo de la bola ha cambiado, aunque el niño ha visto que la transformación se ha hecho delante de él y no se ha añadido ni quitado nada, pero parece que es más grande, y no es capaz de tener en cuenta que, simultáneamente, si la salchicha es más larga, también es más estrecha; sólo es capaz de considerar un aspecto de la situación.

En otra experiencia, esta vez sobre el *número*, si se establece una correspondencia entre una fila de huevos y otra de hueveros, con el mismo número de elementos en cada una, y se aumenta la longitud de una de las filas separando los elementos, entonces dirá que hay más elementos en la fila más larga; es decir, que el número tampoco se conserva sino que depende de configuraciones espaciales. Por otra parte, el niño no es capaz de realizar todavía algunas operaciones con clases. Aunque consiga ordenar distintas figuras de acuerdo con sus semejantes, no logra comparar correctamente un conjunto de elementos con otro.

Durante toda esta etapa del desarrollo los aspectos figurativos tienen un gran peso y el niño se atiene mucho a lo que ve, al aspecto de las cosas. Por eso en las experiencias de conservación el sujeto da respuestas erróneas desde el

punto de vista del adulto. El aspecto engañoso de la situación, donde parece que hay más, determina su respuesta, descuidando las acciones, las transformaciones, relativas a los aspectos operativos; es decir, no teniendo en cuenta que si el aspecto ha cambiado, no obstante, no ha añadido ni quitado nada, y que puede volver a hacer la transformación en sentido contrario. El niño se deja engañar por las apariencias. Estoy insistiendo en este punto porque es importante, como puede intuirse, respecto de las tecnologías de la imagen.

Pero al final de este subperiodo de preparación de las operaciones concretas, el sujeto va estableciendo invariantes en las transformaciones a las que se somete al mundo físico, es decir, cuando cambiamos algo hay otros aspectos que se conservan: el número de objetos es independiente de la disposición, la cantidad de sustancia no varía con las modificaciones de forma, los objetos pueden ser clasificados de acuerdo con varios criterios sin que éstos interfieran y sin que sea necesario que la clase esté reunida en el espacio o tenga una configuración espacial.

Esto abre el subperiodo de *completamiento de las operaciones concretas* que se extenderá desde los 7 hasta los 11 ó 12 años. El niño va a confiar menos en los datos de los sentidos, en las apariencias perceptivas, y va a tener más en cuenta las transformaciones que se realizan sobre lo real. Será capaz de llevar a cabo operaciones reversibles, es decir, de comprender que una operación puede darse en un sentido inverso (por ejemplo, añadir o quitar algo) y que en ambos casos se trata de la misma operación. Construye una lógica de clases y de relaciones independiente también de los datos perceptivos y elabora multitud de nociones científicas sobre el espacio, el tiempo, la velocidad, etc. Sin embargo, esas operaciones con clases y relaciones están todavía restringidas a la manipulación de los objetos, es decir, que pueden realizarse sólo sobre objetos presentes o sobre situaciones concretas que conoce de antemano.

El trabajo escolar debe dar al niño la posibilidad de actuar, de equivocarse y de aprender de sus errores.

Finalmente, durante el último periodo, el de las *operaciones formales*, que transcurre a partir de los 11-12 años, y se prolonga hasta el final de la adolescencia, el sujeto adquiere las operaciones básicas que hacen posible el pensamiento científico: va a ser capaz de *razonar* no sólo sobre lo real sino también *sobre lo posible*. Podrá entender y producir enunciados que se refieren a cosas que no han sucedido, examinar las consecuencias de algo que se toma como puramente hipotético, entender cosas que están alejadas en el espacio y en el tiempo, como la historia de la vida de otros pueblos. Ha perfeccionado mucho sus procedimientos de prueba y ya no acepta las opiniones sin someterlas a examen. Es capaz de razonar sobre problemas abiertos examinando sucesivamente diversas alternativas y sin haber eliminado las otras hasta que se realiza por completo el examen. Al término de este estadio el sujeto ha adquirido los instrumentos intelectuales del individuo adulto en nuestra sociedad. Posteriormente va a incrementar sus conocimientos, a adquirir nuevas técnicas de pensamiento y mayor rapidez y familiaridad en la resolución de determinados problemas, pero permanecerán las formas básicas de abordarlos.

Para desarrollar su pensamiento y para construir sus conocimientos el niño necesita actuar. Todo nuevo conocimiento es una reconstrucción y supone un trabajo de elaboración propio. Incluso cuando se aprende algo por imitación, es preciso asimilarlo a las conductas anteriores de que se dispone, y por ello no se puede imitar cualquier cosa. Por esto el trabajo escolar debe dar al niño la posibilidad de actuar, de equivocarse y de aprender de sus errores. El niño forma sus conocimientos a través de la *abstracción física o simple*, que abstrae las cualidades de los objetos, y el niño establece que un objeto es blanco o que tiene patas para caminar, y de la *abstracción reflexiva o lógico-matemática*, mediante la cual abstrae características de sus propias acciones sobre los objetos, y descubre que puede disponer los objetos de distinta manera y sigue habiendo los mismos, o que si una cosa es mayor que otra y ésta mayor que una tercera, la primera es también mayor que la tercera, sin necesidad de hacer la comparación directa.

Las formas de enseñanza

Como decíamos más arriba, las formas tradicionales de enseñanza han consistido en la repetición de contenidos que se transmitían verbalmente o usando un libro de texto con el que el sujeto aprendía a repetir de memoria y cuyo significado muchas veces no entendía. El por qué es así tiene más que ver con la organización social y con el papel conservador que tiene la educación, que con las formas más efectivas de aprendizaje.

Sabemos que todo aprendizaje es una reconstrucción y que está ligado al nivel de desarrollo intelectual del sujeto. Esto quiere decir que el sujeto aprende a partir de los esquemas de que ya dispone, y que aprendizaje y desarrollo son dos aspectos necesariamente ligados. La insuficiencia de las teorías clásicas del aprendizaje de este tipo es patente, pues éste no es ni el resultado de la adquisición o el desenvolvimiento de *capacidades innatas* que están preformadas en el individuo, ni tampoco es una *interiorización de los estímulos exteriores* que el sujeto registra previamente. Sobre todo las teorías del aprendizaje por imitación, teorías de tipo conductista, han sostenido que el sujeto es capaz de aprender imitando modelos, pero no

se han ocupado de un aspecto esencial, consistente en que el sujeto tiene que disponer ya de la conducta que trata de imitar para poder reproducirla, y por ello resulta imposible que un sujeto sea capaz de imitar, después de verla en la realidad o en la televisión, una conducta compleja si no dispone de una conducta emparentada con ella o por lo menos de elementos que componen esa conducta compleja. Esto limita notablemente el papel de la imitación y, en todo caso, la convierte en una conducta nada pasiva.

Una educación que quiera ser eficaz es una educación que tiene que encaminarse sobre todo a la producción de esquemas operativos por parte del sujeto, y los esquemas se forman en la acción, actuando sobre las cosas y enfrentándose con las resistencias que la realidad ofrece.

La fotografía, el cine, el video y la televisión han dado una importancia y una difusión a la imagen que no tenía antes, cuando era preciso copiar manualmente y reproducir una por una las representaciones de la realidad, que además eran estáticas. Pero la imagen no sustituye a la acción, tiene unas características distintas y abre también nuevas posibilidades a la comunicación. Desde el siglo XVII, sobre todo a partir de Comenio y de su *Orbis sensualium pictus*, la imagen ha pasado a ser un instrumento didáctico de primera importancia y un componente esencial de los libros de enseñanza, pero no en vez del texto, sino junto con él. Desde el punto de vista psicológico no debemos olvidar que la imagen recoge los aspectos figurativos del conocimiento, pero que existen los aspectos operativos, y que son los que nos permiten entender el cambio y las transformaciones que los aspectos figurativos sólo reflejan fragmentándolos y descomponiéndolos y, por tanto, dándonos una idea muy incompleta de ello. La capacidad de difundir información y de contribuir a la extensión de la cultura de las tecnologías de la imagen, llegando a públicos que antes estaban muy alejados de ella, es muy grande, pero lo que se transmite tiene unas características muy peculiares, por el carácter superficial y complementario de lo figurativo.

Una educación eficaz tiene que encaminarse a la producción de esquemas operativos por parte del sujeto, los cuales se forman en la acción, actuando sobre las cosas y enfrentándose con las resistencias que la realidad ofrece.

La influencia social de la televisión

La influencia que tiene la televisión sobre la *conducta social* es muy importante, hoy por hoy quizá la más importante. Es bien sabido que la presencia de la televisión en el hogar modifica las relaciones familiares, y se señaló desde hace tiempo que ver la televisión hace que los miembros de la familia permanezcan más tiempo juntos, pero al mismo tiempo parece que reduce las interacciones entre ellos. Es decir, están juntos viendo la televisión pero no se comunican, porque la atención no se establece entre ellos sino respecto al televisor. Podríamos decir, desde este punto de vista, que la televisión favorece al autismo social.

Pero quizá más importante todavía que esto son los efectos que la televisión tiene sobre las *opiniones*. Nuestra concepción del mundo social está constituida fundamentalmente por normas, valores y nociones referentes al funcionamiento social. La relación entre estos distintos aspectos es estrecha, pero se observa que las normas y los valores aparecen desde muy temprano, mientras que las nociones son más tardías y empiezan a aparecer cuando el niño ya ha adquirido las reglas. Por ejemplo, los niños aprenden que para comprar hay que llevar dinero a la tienda mucho antes de que sean capaces de explicar por qué, o qué hace el tendero con el dinero que recibe. Pues bien, la televisión es un medio muy importante para transmitir reglas y valores y, por el momento, desempeña una función mucho menor en la transmisión de nociones o explicaciones que, por otra parte, necesitan una labor de construcción muy superior, aunque no tiene necesariamente que ser así.

La televisión transmite una determinada imagen de la realidad, y generalmente está cargada desde el punto de vista ideológico. La ideología es una representación deformante de la realidad, no porque sea falsa, sino generalmente porque es parcial, y porque descuida aspectos importantes de ésta. Es decir, nos presenta una realidad seleccionada en la que los personajes actúan siguiendo ciertas reglas que a menudo no son explícitas para el espectador, pero que se presentan como deseables o imitables. Todos los aspectos de las relaciones sociales, las relaciones entre hombres y mujeres, entre jefes y subordinados, entre pobres y ricos, entre padres e hijos, las opiniones sobre el sexo, la religión, el dinero, el poder, la guerra y la paz, aparecen presentadas de una determinada manera en

los programas televisivos. La concepción del mundo de la sociedad norteamericana, una concepción muy peculiar que les ha conducido a grandes éxitos en el terreno del bienestar material propio y del dominio del planeta, pero que no resulta tan apropiada para los pueblos sometidos, aparece muy claramente reflejada en sus programas televisivos. Como los Estados Unidos son el primer productor de programas que se exportan, la televisión constituye para ellos un arma de dominación muy poderosa para el control ideológico del mundo, que supera en muchos casos con ventaja a las armas. La influencia que los modelos televisivos ejercen sobre gran parte de la gente en la formación de sus valores y las reglas sociales, es enorme. La imagen de culto a la violencia que la televisión transmite ha sido muchas veces criticada, y aunque no puede considerarse origen de la violencia social que existe, no contribuye a reducir su importancia sino todo lo contrario.

Siguiendo a Greenfield (1984) vamos a recordar algunos aspectos de la influencia social. En primer lugar están los estereotipos acerca de los *papeles sexuales*. La televisión transmite una visión determinada de las relaciones entre los sexos. Puede decirse que en general la televisión transmite siempre visiones muy conservadoras, es decir, muy referentes a lo que existe y en donde el cambio no aparece. Las mujeres desempeñan casi siempre papeles de madre, esposa o amante y rara vez ocupan papeles principales. Se ha señalado que, en los programas televisivos norteamericanos, menos del 20 por ciento de las mujeres casadas con hijos trabajan fuera del hogar, mientras que en la realidad lo hace un 50 por ciento de las mujeres en los Estados Unidos. Con este ejemplo lo único que se quiere señalar es que la televisión presenta una imagen de la realidad en la que las relaciones sociales están más exageradas hacia el lado conservador que en la propia realidad. En la publicidad se subraya siempre la importancia de la belleza física y se enseña a las mujeres a preocuparse extraordinariamente por el aspecto exterior, en comparación con lo que se suele hacer con los hombres. Algunos estudios muestran que desde muy pequeños los niños que ven más la televisión tienen unas ideas más estereotipadas sobre el papel de los sexos que los que la ven menos.

Ha habido algunos intentos de utilizar la televisión en sentido contrario. Por ejemplo, el programa *Freestyle* que estaba destinado precisamente a cambiar los estereotipos sexuales de niños entre 9 y 12 años. Parece que los efectos del programa fueron muy positivos, pero desgraciadamente (y quizá por ello) el programa no continuó emitiéndose. Se han hecho experiencias también en las que en algunos programas se presentan papeles sexuales invertidos. Aunque se señala que estos programas tienen influencias positivas, su efecto disminuye con la edad y su influencia sobre los adultos es muy escasa; además, el peso de factores sociales externos y de otros programas de televisión, mucho más abundantes, minimiza cualquier influencia de experiencias de este tipo.

Respecto a los *grupos minoritarios* se ha mostrado que la televisión puede reforzar el aprecio hacia sí mismo de niños de esos grupos. La aparición de niños pertenecientes a grupos étnicos distintos, presentados como individuos normales y que actúan positivamente, o de niños minusválidos, contribuye a que sean mejor comprendidos por otros niños y más apreciados por ellos mismos. En Suecia se realizaron programas dedicados a niños sordos (Greenfield, p. 71), y tras ellos los niños normales se interesaron más por los niños sordos y los comprendieron mejor.

Otro aspecto es el de las imágenes y las *actitudes hacia otros países*, que pueden verse también mejoradas o empeoradas a través de la programación televisiva. Es notoria la cantidad de programas referentes a los rusos o a los alemanes en los que se ha presentado a los miembros de esas naciones con rasgos más bien negativos. La televisión ha sido y continúa siendo un elemento fundamental de propaganda y ha constituido un instrumento de la guerra fría.

En resumen, la fuerza de la televisión para facilitar que se produzcan determinadas conductas y actitudes es enorme. Recuerda Greenfield que, al día siguiente de la emisión de un capítulo de una serie popular en la que el protagonista sacaba el carnet para entrar en una biblioteca pública, se produjo un aumento de 5 veces en el número de lectores en la biblioteca de Estados Unidos. Desde el punto de vista del consumo sucede lo mismo. Los niños compran lo que aparece en la televisión y, sobre todo en los niños menores de 7 años que frecuentemente no entienden el sentido de los anuncios y sus intenciones, la inducción que la televisión puede producir es gigantesca. La televisión no crea de la nada las conductas, pero las puede orientar fuertemente en un sentido o en otro.

El aprendizaje de la televisión

El niño puede aprender mucho con la televisión y puede aprender cosas muy útiles de ella. Para esto necesita, en primer lugar, entender la estructura de los programas que ve. Se ha señalado repetidamente que el medio es el mensaje a partir de MacLuhan. Es decir, que cada medio impone un determinado tipo de mensaje con independencia del contenido.

El formato en que se presenta la imagen televisiva es, pues, importante, y el montaje introduce limitaciones a la comprensión. Los niños muy pequeños son capaces de entender ya escenas sencillas, pero a cambio parece que hasta después de los 7 años no entienden la relación de escenas en los espacios destinados a los adultos. Con el tiempo los niños van adquiriendo una idea de los programas, la organización de los programas, los formatos, de tal manera

que llegan a prever qué es lo que va a suceder y pueden anticipar los programas hasta extremos superiores a los de los adultos. Todo esto lleva un largo aprendizaje y una exposición al medio.

Se ha señalado que la televisión es un medio que tiende a favorecer la pasividad y que produce individuos pasivos que se sientan a mirar el televisor. Pero no tiene necesariamente que ser así, si la televisión está adaptada al nivel del sujeto y si no le incita a quedarse en el propio mundo de la televisión sino a transferir a la realidad exterior lo que aprende en ella, entonces puede ser muy positiva.

Parece que la televisión tiene virtudes desde el punto de vista del desarrollo de las habilidades espaciales, que pueden ser facilitadas de este modo. Pero aparte de esas virtudes intrínsecas, la televisión puede ayudar para transmitir otras cosas.

La combinación de la visión con la acción es posiblemente el aspecto más importante. Programas como *Plaza Sésamo* tratan de conectar la información que se transmite con el conocimiento anterior del niño; incluso le incitan a que ejecute algunas cosas. Conseguir que el sujeto trascienda la televisión y realice acciones en la vida exterior es, entonces, un objetivo muy importante que hay que conseguir en los programas educativos, y aquí la participación de los adultos puede ser muy decisiva. Desde este punto de vista, tanto la actividad de los padres como el trabajo en la escuela pueden ser un complemento de la visión televisiva que puede servir para conseguir que los resultados del niño sean muy superiores.

La demanda cognitiva

Cuando se examina la amplia bibliografía sobre el tema, muchos de los resultados de estudios referentes a los efectos de la televisión parecen contradictorios entre sí. Probablemente no es así, y todo se debe a que se trata de un campo muy complejo y todavía mal conocido, determinado por muchos factores; si descuidamos algunos de ellos, podemos llegar a conclusiones deformadas o simplistas. Los resultados de las investigaciones más recientes ofrecen generalmente conclusiones matizadas y menos tajentes que las de los estudios antiguos. Hoy es más difícil encontrar afirmaciones acerca de si la televisión es mala, favorece o perjudica aquello. La conclusión puede ser, por el contrario, "depende".

Por ejemplo, respecto al aprendizaje a través de la televisión, Salomon (1981) ha realizado una propuesta interesante. Según él, los efectos que produce la televisión dependen de la actividad que el sujeto realiza. Expone sus propuestas de la forma siguiente:

"A) La cantidad de conocimiento que un niño con unas capacidades dadas extrae y retiene de la televisión es, en una medida significativa, función del esfuerzo mental que el niño invierte en procesar el material.

"B) La cantidad del *esfuerzo mental invertido (CEMI)*, o la profundidad de procesamiento, está parcialmente determinada por lo que se percibe que demandan los modos de presentación y los contenidos del medio.

"C) Estas percepciones están influidas por la autoeficacia percibida por el propio niño para invertir esfuerzo mental en el procesamiento de material televisivo.

"D) Las percepciones de los niños de las demandas del medio, de su propia autoeficacia, y por tanto de su CEMI, están influidas por la naturaleza del medio, por las expectativas consciensuadas a partir del medio y por las experiencias pasadas con el procesamiento de su material" (Salomon, 1981, p.90).

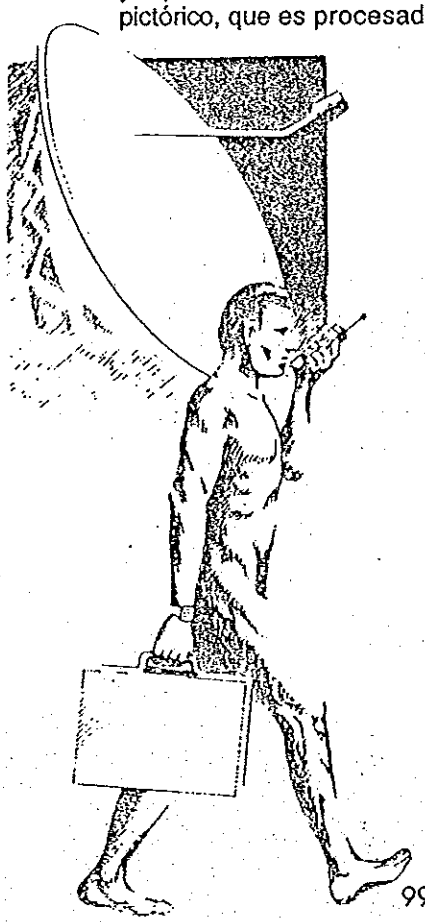
Quizá todo esto parezca muy complicado y difícil de medir, pero creo que hay una idea central interesante, y es que lo que se extrae depende de la actividad del sujeto y de su toma de conciencia de que está realizando un trabajo cognitivo.

Salomon toma sus ideas de los trabajos sobre profundidad de procesamiento a partir de los trabajos de Craik y Lockhart (1972). Subraya que las observaciones ocasionales muestran que, a medida que nos concentramos más en un problema, que pensamos más sobre él, aprendemos más. A partir de aquí llega a determinar lo que llama la cantidad de esfuerzo mental invertido (CEMI) *(Amount of Invested Mental Effort. AIME)*, que define de la siguiente manera:

$$CEMI = \text{Número de elaboraciones mentales} \times \frac{1}{\text{automaticidad}}$$

es decir; que depende del carácter más o menos automático que tienen las elaboraciones mentales.

Algunos autores, como Singer (1980), sostienen que la televisión no favorece mucho la elaboración mental. Y esto por su propia naturaleza, ya que se trata de material pictórico, que es procesado



fundamentalmente por el hemisferio derecho del cerebro y que conduce a conocimientos globales, pero no a análisis en profundidad.

Por ejemplo, Meringoff (1980) encontró que los niños que escuchan una historia basan sus inferencias sobre sus experiencias anteriores y sobre el conocimiento general con más frecuencia que los niños que miran la misma historia animada en la televisión. Esto supondría que la televisión requiere menos CEMI y que incluso puede inhibirlo.

En trabajos anteriores Salomon había llegado a la conclusión de que los niños en Israel, donde sólo había un canal de televisión en blanco y negro, obtenían mayor influencia de la televisión que los niños de los Estados Unidos, probablemente porque atendían a ella mucho más que los niños americanos. Salomon sostiene entonces que la televisión es percibida como un medio con el que las cosas resultan más sencillas y que es más distraido que la lectura, y por ello el esfuerzo mental que se realiza es menor y esto es lo que causa el escaso aprendizaje que se produce, que es entonces independiente de la naturaleza del medio. En otras palabras, es el CEMI el que determina lo que el niño aprende con independencia del medio, y lo que sucede es que las expectativas de aprendizaje con la televisión son menores que con otros medios, como la lectura.

Salomon señala que la televisión tiene una capacidad potencial para cultivar habilidades específicas y para enseñar trozos específicos de información. Este potencial no se realiza a menos que la televisión sea percibida como algo que exige más esfuerzo, que entonces debe invertirse para procesar los materiales (p. 100). Esto supone que la actitud del televidente hacia la tarea que tiene que realizar es determinante, y entonces éste es un aspecto que podría trabajarse específicamente y que aumentaria la capacidad de aprender a través de la televisión.

Conclusiones

A partir de todo lo que hemos venido señalando se pueden establecer algunas conclusiones, aunque no tan precisas y prescriptivas como sería de desear. En primer lugar, respecto de la influencia que puede tener la televisión, hay que señalar que esta influencia es sin duda grande respecto a las opiniones y las actitudes, pero no lo es necesariamente sobre el aprendizaje y el desarrollo. En ese terreno depende mucho de cómo se utilice la televisión.

Si nos planteamos, entonces si se puede aprender a partir de la televisión, tenemos que decir de qué depende. La televisión es un excelente vehículo para transmitir información y se pueden enseñar muchas cosas a través de ella, pero es más difícil que sirva para enseñar a pensar y para impulsar el desarrollo intelectual. No quiere decir que no sea posible usarla para ello, pero eso exige ver la televisión de una determinada manera. Hemos señalado que los aspectos figurativos del conocimiento, que son los que desarrolla principalmente la televisión, son importantes pero necesitan ir unidos a aspectos operativos y éstos se refieren sobre todo a la acción.La televisión puede servir como una guía para la acción, pero no debe entonces quedarse limitada a ella misma sino que tiene que trascenderse. Para conseguir esa forma de utilización de la televisión los adultos pueden desempeñar un importante papel, ya sean los padres o los profesores. Estos pueden estimular el pase a la acción y pueden hacer que los alumnos vean la televisión como una tarea con una demanda cognitiva alta. Como señalaba Salomon, los efectos de la televisión dependen de la demanda cognitiva y ésta puede aumentarse mediante medios externos. Posiblemente los alumnos tienden a verla como una actividad con poca demanda, pero esto es algo que puede modificarse desde fuera.

Si la televisión está adaptada al nivel del sujeto y no le incita a quedarse en el propio mundo de la televisión sino a transferir a la realidad exterior lo que aprende de ella, entonces su uso puede resultar muy positivo.

Una conclusión última de todo esto es que los efectos de la televisión no son únicos y que es muy difícil concluir de una manera tajante. La televisión tiene unos efectos que dependen mucho de cómo se utilice y también de las características y las condiciones del sujeto que la está viendo. Muchos estudios muestran que los efectos son distintos según la edad o la situación del televidente. La predisposición que éste tiene acerca de lo que va a ver constituye un elemento esencial. Uno de los problemas es que nos hemos acostumbrado a ver la televisión como un ruido de fondo que exige una actividad cognitiva muy escasa. En esas circunstancias es relativamente poco lo que puede obtenerse, pero no es la única forma de ver la televisión.

Faltaría, por último, referirse a otros aspectos de las nuevas tecnologías de la información. Entre éstas hay que destacar sin duda los ordenadores. Su potencial es gigantesco y en muchos aspectos mayor que la telvisión. Ello se debe precisamente a que los ordenadores son una pantalla de televisión, pero sobre la que se puede actuar. Nuevas tecnologías, como el videodisco interactivo, ofrecen desde ese punto de vista unas enormes posibilidades que se empiezan ahora a experimentar.

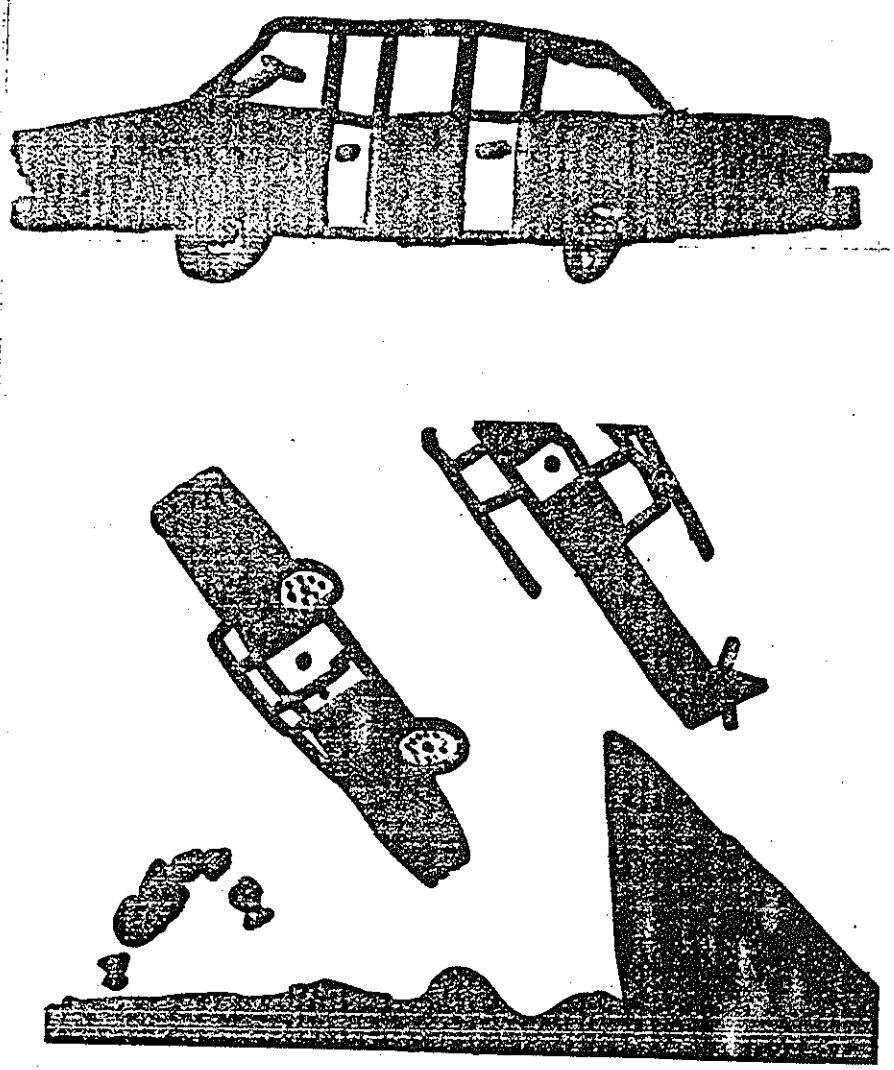
- CORONA, SARAH (1984). *El genio en la botella (Un uso activo de la televisión)*. México: Terra Nova. 90 p. (Literatura infantil y juvenil)

Agradecimientos:
Muy especialmente a los niños que ilustraron este libro e inspiraron los ejercicios aquí recopilados.
A Sofía, Araceli y Angeles por haber recopilado con entusiasmo los dibujos.

INDICE

Presentación 7
T.V. Club 10
I. Animales 13
II. Series de Aventuras 23
III. Programas de Concursos 27
IV. Publicidad 32
V. Programas Cómicos 39
VI. Burbujas 43
VII. Producción Televisiva 47
VIII. Noticiarios 53
IX. Entrevistas 59
X. Telenovelas 63
XI. Superhéroes 67
XII. Pitufos 76
XIII. Temas Espaciales 79
XIV. Los Picapiedra .....
XV. Documentales 87

El auto invisible



Tomás Janka Zires
(7 años)

Presentación

Los estudios sobre televisión han adquirido gran importancia entre los especialistas de la comunicación masiva, así como entre maestros, pedagogos, psicólogos y padres de familia. Se habla de que la televisión enseña a los niños la violencia, deforma valores familiares y nacionales, y vuelve pasivos a quienes la ven. Muchas de estas investigaciones buscan descubrir la influencia de la televisión en el comportamiento del niño y a menudo concluyen con un llamado de atención al peligro que representa este "intruso".

Como consecuencia, padres y maestros buscamos la forma de separar a nuestros hijos y alumnos del televisor. No obstante, cada niño pasa un promedio de veinte horas a la semana, mil horas al año, frente a la pantalla. Esto equivale aproximadamente al tiempo que el niño pasa dentro del salón de clases durante un año escolar.

El hecho de que los niños permanezcan inmóviles frente al televisor durante esta enorme cantidad de horas nos impacta y nos hace buscar otras actividades que, si no logran modificar del todo sus hábitos ni la utilización de su tiempo libre, bien pueden contribuir a ello.

Encontramos por otra parte que la mayoría de los estudios sobre niños y medios de comunicación se ocupan principalmente del papel del niño como receptor-consumidor de los mensajes que se le ofrecen. Esto se debe a la visión unidireccional que lleva implícito el esquema de comunicación que se emplea: emisor-canal-receptor.

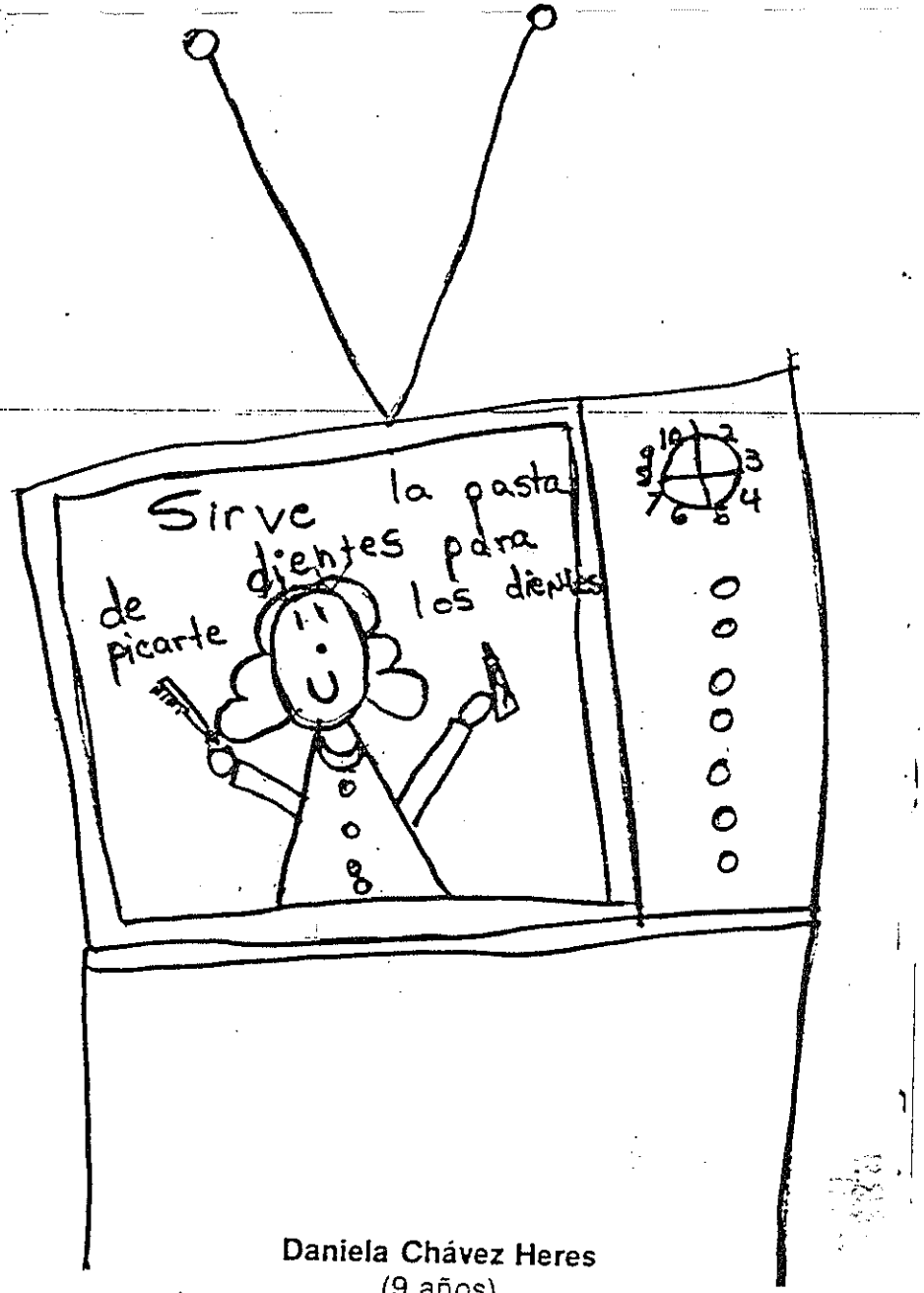
El emisor es el único elemento activo del proceso y éste crea el mensaje como producto terminado a ser consumi-

do por un televidente pasivo (el niño-receptor) cuya única actividad consiste en reproducir lo que ve y oye.

La experiencia con niños nos lleva a buscar otra perspectiva. Ya no la de la televisión como único elemento activo del proceso de la comunicación, ni el contenido ideológico de los mensajes como productos terminados, ni los efectos sobre sus receptores. No partimos más de la pantalla, ni de sus programas: nuestro punto de partida es el niño como persona creativa.

Pensamos que el niño tiene la capacidad para no reproducir en forma idéntica el mensaje original. Por el contrario, el ejercicio de su creatividad puede subvertir la pasividad frente al televisor y sus programas. La televidencia puede convertirse en una actividad creativa si sabemos aprovechar una expresión infantil transformadora: el juego. El niño al jugar se remite a los estímulos que recibe de su medio, pero no necesariamente los reproduce en forma idéntica. Si logramos orientar el juego, el dibujo y el chiste hacia el televisor con el propósito de que el niño observe y tome distancia frente a falsas necesidades y valores ajenos a él, estaremos colaborando en la formación de seres con capacidad de discernir y manejar su propia vida.

Con los ejercicios recopilados en estas páginas queremos ejercitar esta facultad creativa del niño. Si bien es cierto que el niño aprende viendo, es *haciendo* como se forma. El objetivo de las actividades que presentamos es contribuir a la formación crítica y selectiva de los niños televidentes.



Daniela Chávez Heres
(9 años)

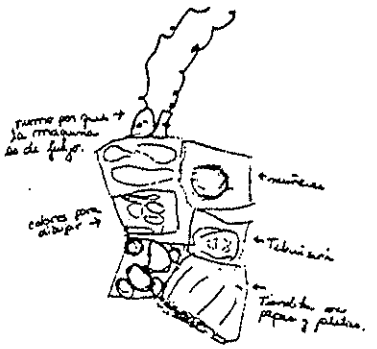
T.V. Club.

Las ideas que ofrecemos en estas páginas están dirigidas a los niños para que las desarrollen de manera individual o en grupo. Si se realizan en casa es importante la participación de los padres para estimularlas, tomando en cuenta sus respectivos objetivos. Si esto se hace en grupo el espacio ideal es un teleclub para niños. Para lograr mejores resultados se sugieren varias precauciones. Ya que se busca que el programa televisivo sirva de detonador para la producción infantil, se deben tener en cuenta las auténticas preferencias de los niños. Al iniciar las actividades se puede hacer una lista de los programas más vistos y formar tres o cuatro grupos con temas diferentes para que el niño tenga posibilidad de elegir.

La manera de referirse al programa durante el teleclub dependerá de las facilidades de que se disponga. Mencionamos tres casos:

1) Partir de la memoria colectiva de ciertos programas y hacer los ejercicios correspondientes sin previa preparación.
2) Escoger con anticipación el o los programas para discutir en el teleclub y dejar de tarea que los vean.
3) Si se posee una videograbadora se puede hacer un archivo con 2 ó 3 programas de las series seleccionadas por los niños. De esta manera se pueden mostrar en el momento de hacer los ejercicios.

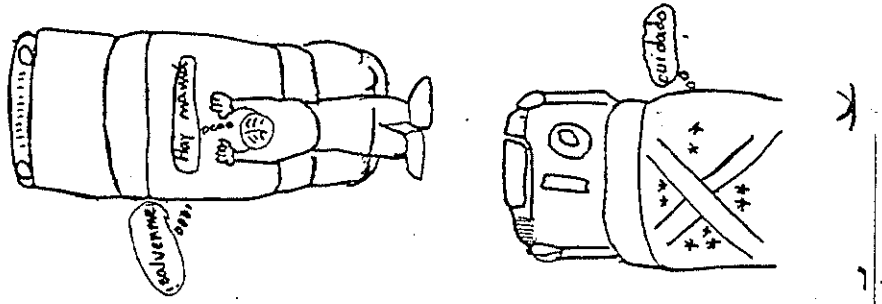
Una vez divididos los grupos, los niños deberán contar con suficiente tiempo para inventar sus cuentos y dibujos. Cuando éstos hayan sido realizados y para concluir, el



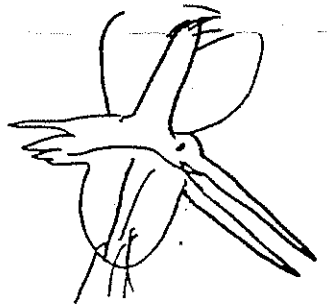
Sarah Bak-Geller Corona
(4 años)

maestro puede estimular una discusión y una síntesis de los objetivos que se persiguen con los ejercicios. Si el resultado de la actividad no se apega completamente a los objetivos, de cualquier forma se habrá cumplido con el motivo principal: crear una participación activa frente al televisor.

En este libro se sugieren preguntas para iniciar discusiones, temas para dibujar, escribir o actuar, pero además de éstos deben existir muchos otros que se hace necesario descubrir.



Javier Macouzet de la Peza
(9 años)



OBJETIVOS	EJERCICIOS						
Que el niño:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Conozca características y comportamientos innatos y aprendidos de algunos animales.	●	●		●	●	●	
Conozca la relación animal-naturaleza, animal-hombre.				●	●	●	●
Se ejercite en la recolección de información.				●	●		●
Se ejercite en la expresión corporal, oral y escrita.	●	●	●				
Identifique las características positivas y negativas que la televisión impone arbitrariamente a algunos animales.	●		●		●	●	

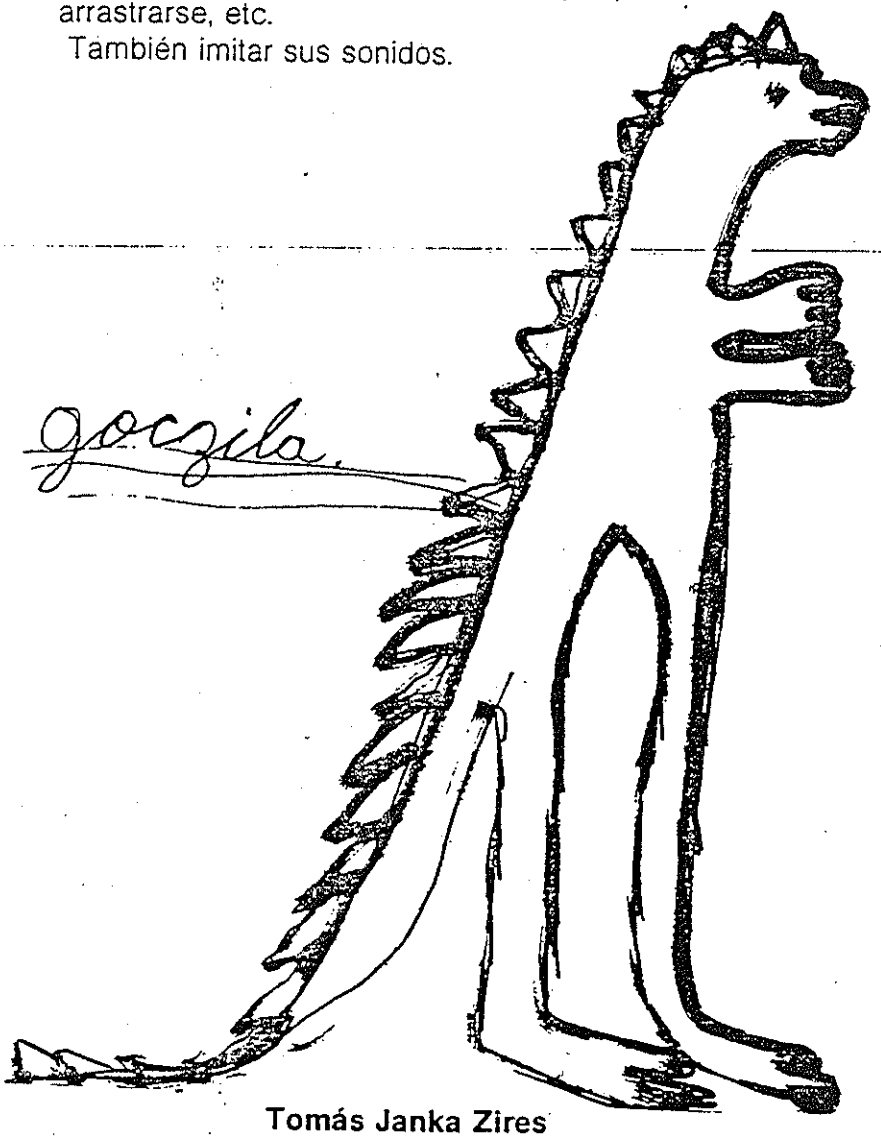
I. ANIMALES

Lorena Cándano de la Peza
(7 años)

Al niño:

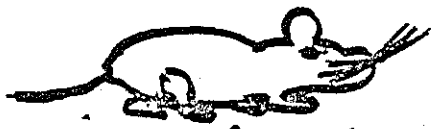
1. Dibuja los animales que aparecen en la televisión. ¿Cuál es el animal que más te gusta? ¿El que más te disgusta? ¿El que te da risa? ¿El que te da miedo? ¿Por qué?

2. Imitar con el cuerpo algunos animales que aparecen en la televisión: saltar, volar, nadar, galopar, arrastrarse, etc.
También imitar sus sonidos.



Tomás Janka Zires
(7 años)

3. Inventar una fábula con animales que tenga moraleja.
Hacer preguntas que estimulen su historia.



Caracteristicas del Raton

El raton sereproduce por medio de la madre Puesto que sin ella moririan come: especial mente maíz El queso no lo comen nada mas lo roen Son una gran molestia para los granjeros porque destruyen las cosechas los ratones y las ratas son animales a los que ataca la rabia.

Rodrigo Carlos González Guevara
(10 años)

Al niño:

¿Qué características tienen tus animales? ¿Por qué? ¿Qué personajes o situaciones reales te recuerdan?

Características del personaje*

El raton sereproduce por medio de la madre Puesto que sin ella moririan, Come: especialmente maíz El queso no lo comen nadamas lo roen Son una gran molestia para los granjeros porque destruyen las cosechas los ratones y las ratas son animales a los que ataca la rabia cuando les da la rabia son muy ferozes.

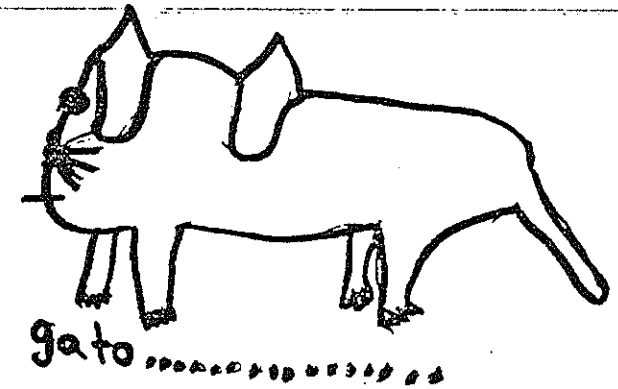
Desarrollo de la fábula

Habia una vez un ratoncito que vivia consumamá, pero una vez salio en busca de aventuras y se perdio. Entonces se escondio en una escuela de gente rica, pensando que ahí lo iban a recibirde buen modo pero resulto al reves, lo sacaron a patadas y le salio un chipote bien grande y huyo despaborido. Se metió en un restaurante y las señoras se espantaron y se subieron en una silla; el dueño le dio una corretisa, el pobrecillo se escondio tras un jarrón pero el dueño llevaba una escopeta y volo el jarrón en pedazos. Por suerte habia un hoyo tras el jarrón y entro justamente a la hora que disparo, entro en la bodega y abrió unos ojasos de canica pues ahí habia chorizo, queso, jamón y otras delicias. El pobre raton casi se cae de boca pero cuando estaba comiendo llego un gato bien feo que le dio tamaño susto que casi se traga entero el bocado. Y ya lo habia acorralado cuando se oyó un chillido ¡era la madre y el padre del ratoncito! le dieron una buena paliza al gato que ni supo como se había salvado y el papá la mamá y el ratoncito se fueron, y cuando llegaron a la casa el raton dijo: ¡no hay mejor lugar que el hogar junto a una mamá, un papá y unos hermanos! porque para esto él tenia hermanos y vivieron felizes hasta el Fin.

FIN

* En todos los casos se ha respetado la grafía y puntuación originales.

4. Discutir la información que ofrecen los programas televisivos sobre animales que se desarrolla en su propio medio. Hacer un cuadro que incluya: tipo de animal, qué come, dónde vive, cómo se reproduce, cómo se defiende, etc. Completar la información consultando libros y enciclopedias.



Los gatos son mamiferos, domesticos, carne, a veces son salvajes. Comen leche, son de diferentes colores y de tamaños y rasguñan con sus garras y se escapan de las casas.

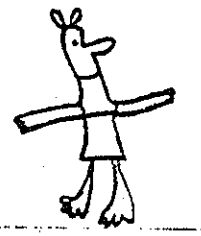
Karina del Rosario Trujillo Guerrero
(8 años)

5. Investigar en la literatura en qué contexto aparecen los mismos animales que aparecen en la televisión. ¿Cuáles son buenos? ¿Cuáles son malos? Comparar con la televisión. Discutir lo arbitrario y lo relativo de las características impuestas a los animales por el hombre.

Había una vez un gato que se llamaba Benito que vivía en un Pueblo, y una vez salio del pueblo y fue a una ciudad Y como no sabia andar en la ciudad se perdió y no sabia atravezar las calles y por poco lo machucaban y un Policia ahi estaba y le dijo: no me ayuda a atravezar la calle? y le dijo: yo no trato con guente desconocida. Bueno, gracias, yo con mi tía Petra atravesaré ese camino solo.

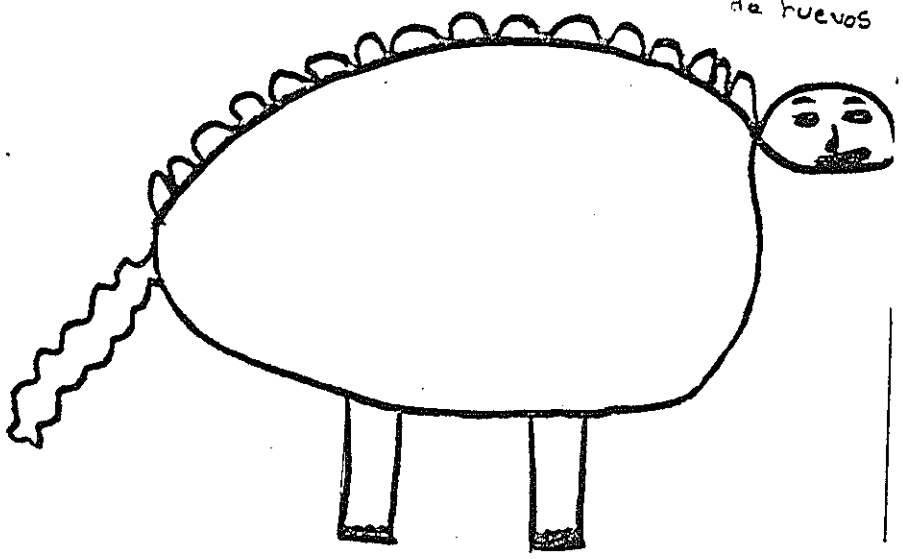
Karina del Rosario Trujillo Guerrero
(8 años)

6. Discutir acerca de los programas en que aparecen animales amaestrados. Discutir la relación real del animal con el hombre y con la naturaleza.

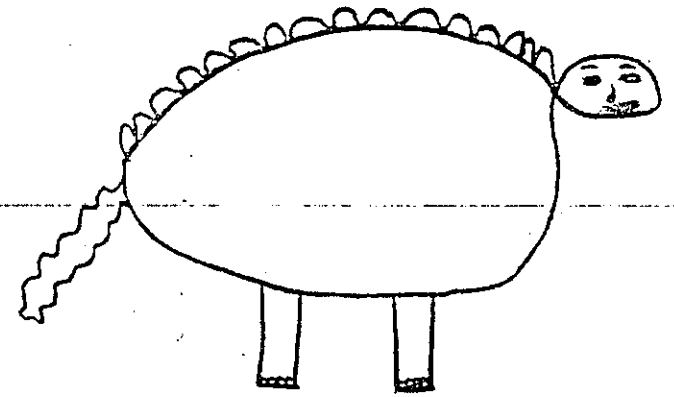


DINO DE LOS PICAPIEDRA

Los DINOSAURIOS SON muy feroses y se comian hierba y plantas se alimentaban de otros animales y vivio en la edad cuaternaria se comian a los umanos y nacen de huevos



Edgar Hugo Trejo Muñoz
(10 años)



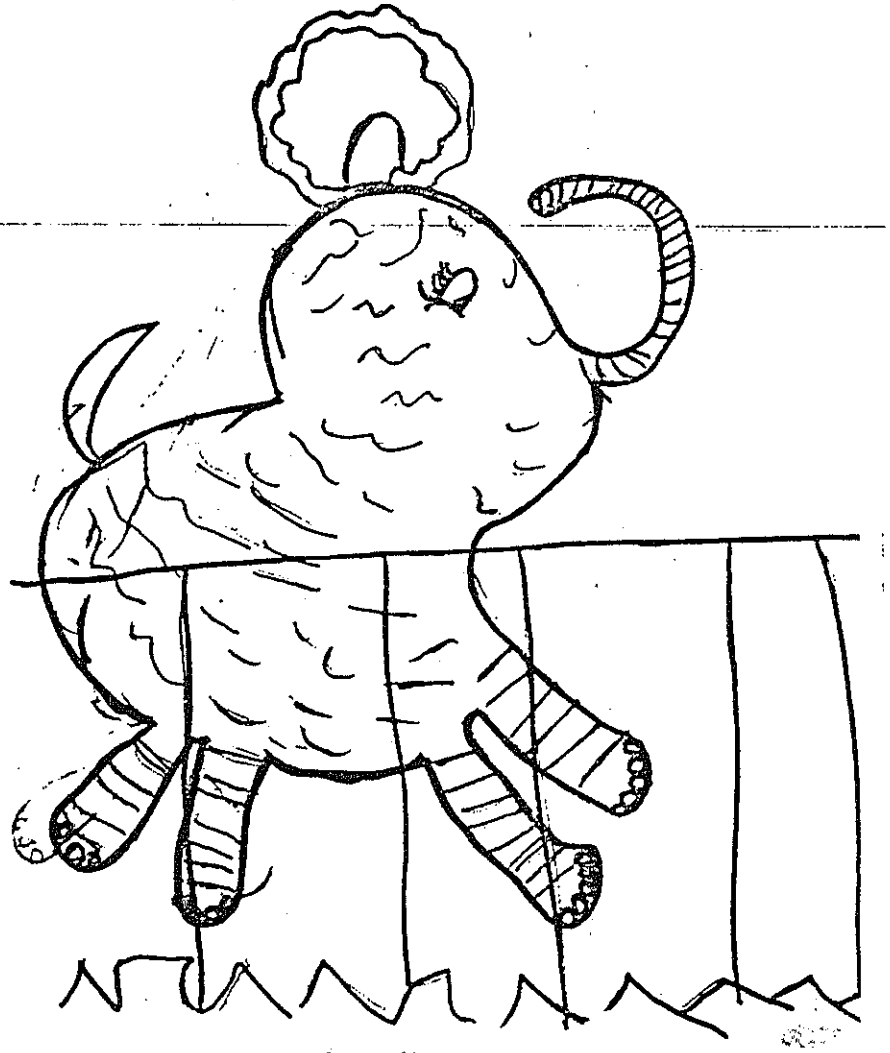
Los gatos son mamifero, domesticos, comen carne, a veces son salvajes. Comen leche, son de diferentes colores y de tamaños y rasguñan con sus garras Y se escapan de las casas.

Habia una vez un gato que se llamaba Benito que vivia en un pueblo, y una Vez salio del Pueblo y fue a una ciudad Y como no sabia andar en la ciudad se perdio y no sabía atravezar las calles y por poco lo machucaban y un polizia ahi estaba y le dijo: no me ayuda a atravezar la calle? Y le dijo; yo no trato con gente desconocida - bueno, gracias, yo con mi tía Petra atravesaré ese camino solo.

Los dinosaurios son muy feroses y se comian hierba y plantas se alimentaban de otros animales y vivio én la eria cuaternaria se comian a los umanos. y nacèn de huevos.

Habia una vez un dinosaurio que sa peleo con un tigre. dientes de sable. y le enterro los dientes y se lo comio.

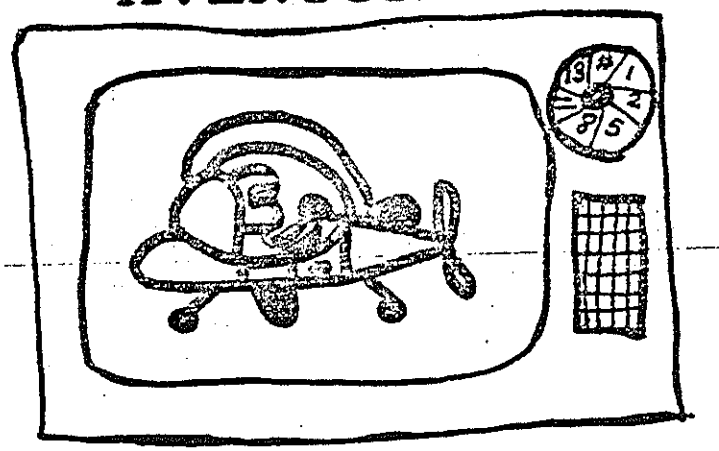
7. Hablar sobre el exterminio de algunos animales por el hombre. Investigar sobre cómo llegaron algunos animales al zoológico local.



Pilar González Guevara
(9 años)

OBJETIVOS	EJERCICIOS			
Que el niño:	1.	2.	3.	4.
Reconozca el papel de los medios de comunicación en la distorsión de las imágenes femenina y masculina.	●	●		
Se ejercite en la identificación de los valores que se muestran en la televisión y los distinga frente a los valores de su vida cotidiana.	●	●		
Identifique contrastes en sonido, movimiento, color, forma y tamaño.	●	●		
Se ejercite en la escritura narrativa.			●	●
Investigue temas de interés científico.				●
Reconozca sus propios sentimientos y los compare con los que la TV le presenta.	●		●	

II. SERIES DE AVENTURAS

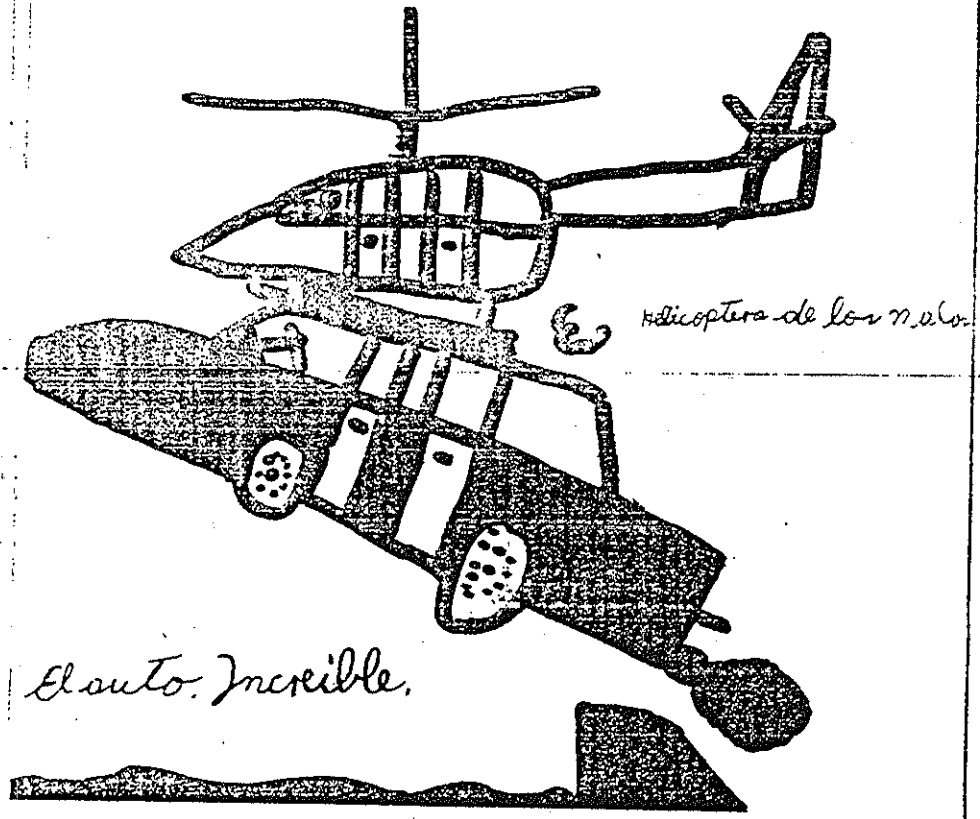


1. Hacer esquemas de los personajes de aventuras contestando quién es el personaje principal, qué busca (objetivo), para qué, cuáles son los elementos que lo ayudan y cuáles los que se le oponen. Comparar con otros varios programas. ¿Son similares los esquemas? ¿Son parecidos a lo que sucede en la vida real? ¿Por qué?

Al niño:

2. Busca una lista de opuestos que se encuentren en un programa. Por ejemplo: día/noche; feliz/triste; abierto/cerrado; bueno/malo; fuerte/débil; vivo/muerto; etc.

3. Escribe tu propio programa de aventuras. ¿Qué personajes usarás? ¿Qué aventura los puede suceder? ¿Qué otro personaje, historia o situación te recuerda? ¿Qué personaje te gusta más? ¿Por qué? ¿Qué personaje te gusta menos? ¿Por qué?



Tomás Janka Zires
(8 años)

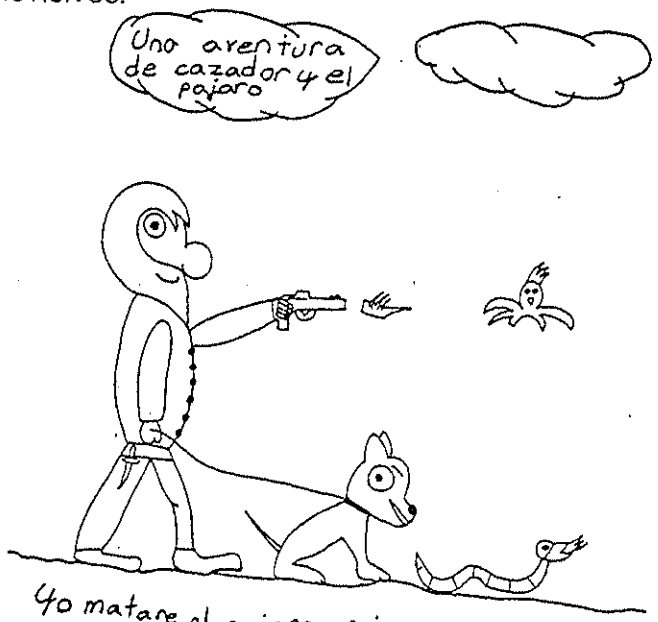
Al niño:

4. Has un programa de aventuras que trate de descubrir un misterio de la naturaleza. No olvides hacerlo en forma de intriga y con personajes divertidos.

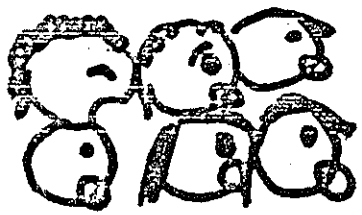
Al niño:

5. Lee libros de aventuras y compara los personajes y la acción con los de programas de aventuras de la televisión. Por ejemplo:
Obras de Salgari, Jack London, Julio Verne y programas televisivos como "Grizzly Adams", "Los Pioneros", "Dukes de Hassard", etc.

6. Desarrolla un estudio comparativo sobre profesiones en la vida real y en la televisión. Por ejemplo: policías, detectives, enfermeras y doctores, abogados, etc. Se puede hacer lo mismo con sindicatos, organismos internacionales, etc., que aparecen en programas televisivos.



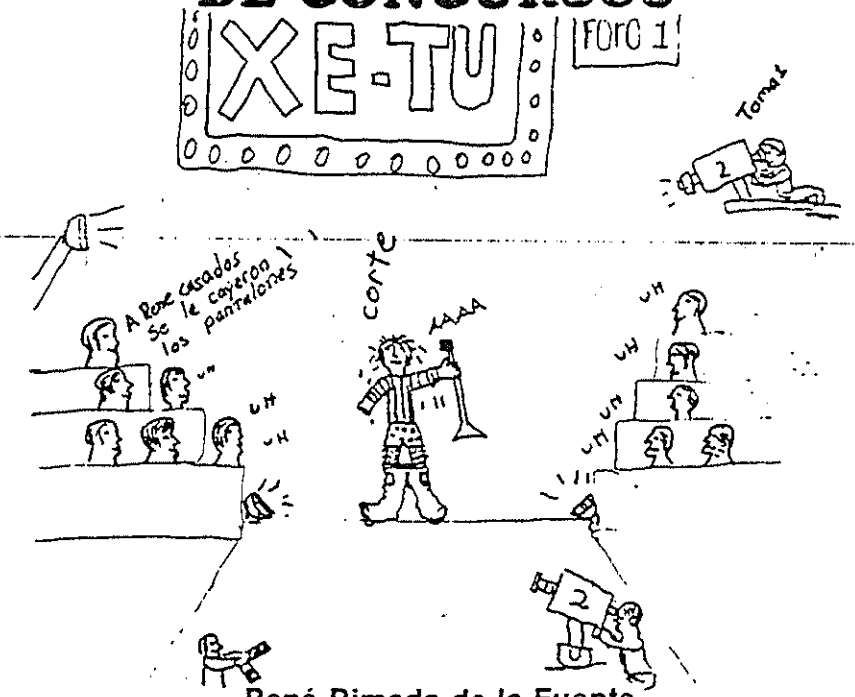
Ignacio Amador Díaz
(8 años)



Lourdes Castañeda
(12 años)

OBJETIVOS	EJERCICIOS			
Que el niño:		1.	2.	3.
Cuestione el concurso por el concurso y entienda la competencia constructiva.			●	
Reconozca que en los programas de concursos es el productor el que gana y *no* el concursante.		●	●	
Relacione los concursos con los comerciales y el consumo.		●	●	
Comprenda la importancia del trabajo en equipo.				●
Desmitifique y ridiculice a los mitos de la T.V.		●		●

III. PROGRAMAS DE CONCURSOS

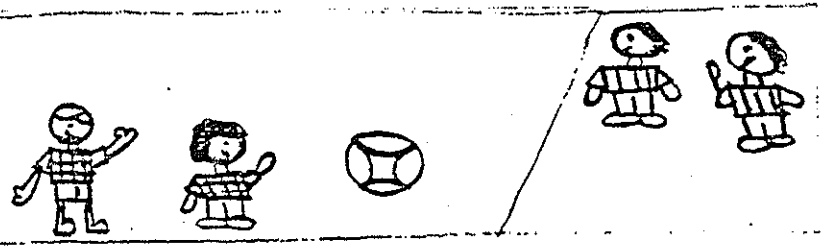


René Rimada de la Fuente
(12 años)

1. Escribir o dibujar la respuesta a preguntas absurdas sobre los programas de concursos. Por ejemplo: ¿Qué pasaría si Chabelo se volviera señor? ¿Qué pasaría si todos los niños del programa de Chabelo ganaran? ¿Si todos perdieran? ¿Qué pasaría si en XE-Tú todas las jovencitas ganaran el "Sueño posible"? ¿Qué sucedería si un dragón se presentara a los concursos de Chabelo? Destacar el carácter comercial de los concursos, la importancia que adquieren los premios y el anuncio de los productos.

2. Hacer un concurso por grupos en el salón de clases sobre contenidos de alguna materia. Discutir la satisfacción del logro como premio vs. el concurso por el consumo. Discutir las ventajas de competir en grupos sobre las de competir en forma individual.

Concursos de escuelas



Están jugando Beisbol y Footbol

Lourdes Castañeda
(11 años)

Los concursos malos son cuando las mujeres cuando crecen compiten haber quien tiene el novio más guapo.

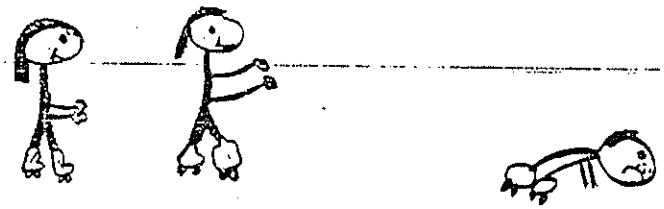
Los concursos de televisión son más importantes que los de las escuelas por que los de la televisión los ve muchas personas y los de las escuelas solamente los ven los que concursan.

Los concursos de la escuelason más importantes que los de la T.V. porque en los de la escuela nos enseñan a formalisarnos y en la T.V. esmotivo de diversión.

3. Hacer un cuento con un personaje ajeno al programa de concurso. Por ejemplo: una bruja en un concurso de belleza.

Carolina Bustamante Aubanel
(8 años)

como
es piso ouro se puede rasta romper el brazo o la pierna poreso deben de tener mas cuidado los de XE-tu no hacer esas babosadas de concursos de agara tu patin ulatu con XE-tu.



Alejandra Kuri
(11 años)

Como es piso duro se puede hasta romper el brazo o la pierna por eso deben de tener mas cuidado los de XE-Tu no hacer esas babosadas de concursos de agara tu patin ulatu con XE-Tu.

a mi me gustaria que todos los dias pasaran artistas y grupos mas padres, y que todos los que pierdan tuvieran otra oportunidad eso me gustaria mucho.

No me gusta por que todas las preguntas las tienen preparadas.

Preguntas que escasa al publico que asiste al programa o decir que manden cartas diciendo las preguntas que hicieron a los grupos o artistas.

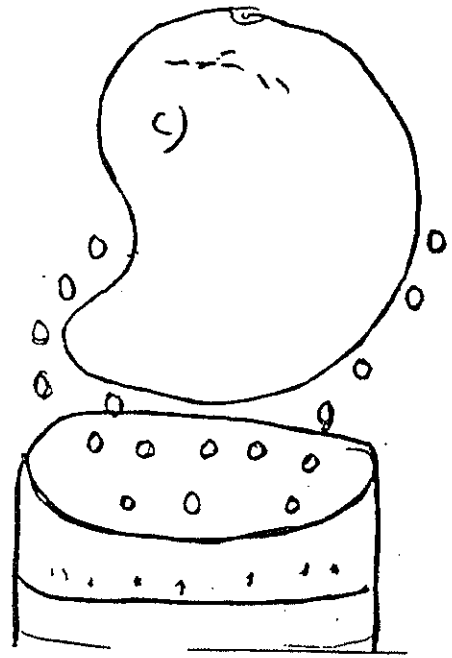
También en el "sueño posible" no deberían de preguntar: "Que hicieras si yo saliera contigo" y a la mera hora no sale con esa persona y la persona se quedo con las ganas.

OBJETIVOS	EJERCICIOS						
Que el niño:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Tome conciencia de los efectos sociales en la producción de los artículos anunciados.		●	●				
Desmitifique y ridiculice los comerciales.	●	●		●			
Tome distancia frente al consumo de artículos innecesarios.	●	●		●	●		
Ejercite su creatividad.	●			●		●	

IV. PUBLICIDAD

1. Cambiar los refranes publicitarios por cosas de la vida cotidiana, para que queden absurdos y chistosos.

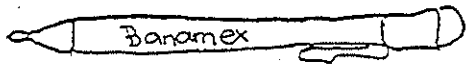
sacale jugo al mango desde hoy



Aurora Macouzet de la Peza
(10 años)

Original
Sácale jugo a Cappy desde hoy.

Parodia
Sácale jugo al mango desde hoy.



Original
Hola ya estoy aquí soy Mirinda y te voy a refrescar.
Parodia
Hola no estoy aquí soy Fantasma y te voy a asustar.

Original
Sabritas papas Sabritas
Parodia
Sobritas puras Sobritas

Original
Dicen que tienes el cabello más hermoso dicen que eres toda suavidad.
Parodia
Dicen que tienes el cabello espantoso dicen que eres toda oscuridad.

Original
Oh la la Sasson para los jóvenes de corazón.
Parodia
O la la almuadón para los jóvenes sin corazón.

Original
Dulces cuadrichicles es un chicle fabuloso.
Parodia
Chicles fabulosos saben todos horrorosos.

Original
Fritos de Sabritas te van a fascinar.
Parodia
Muchas verduritas te van a funcionar.

Original
Pitzerolas el sabor italiano que conquista.
Parodia
Cacerolas el sabor mexicano del dentista.

Original
El fin del villano ya llegó.
Parodia
El fin de la clase ya llegó.

Original
Chambursí es sabor y confianza.
Parodia
Chambursí es color y cobranza.

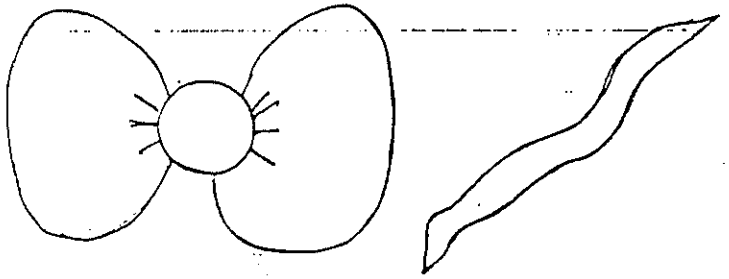
Original
Cacha tus quesabritas.
Parodia
Cacha tus nalgaditas.

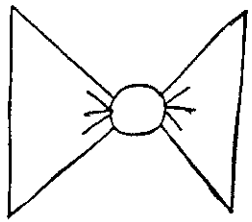
Original
A que no puedes comer sólo una.
Parodia
A que no puedes beber sólo tuna.

Hy moño de pelo:-

Si compras moños de muchos colores y te los pones en el pelo, luciras mejor, con minifaldas pantalones, vestidos te ves mas guapa y todos te voltean a ver: hay de muchos tipos.

Buscalo en tu tienda "Favorita"





Gimena García Reynoso
(10 años)

2. Hacer comerciales para vender algo que varios niños posean. Que se forme la competencia y se discutan los adjetivos que se utilizaron para poder vender el producto y que no corresponden a la realidad.

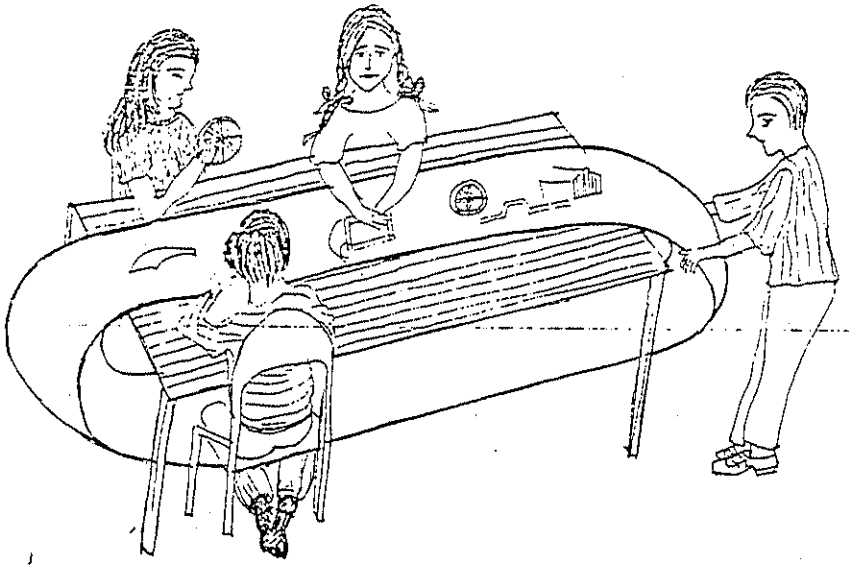
3. Discutir el proceso de fabricación de automóviles anunciados en la televisión. Jugar a la producción en serie. Para jugar alrededor de 25 juegos de piezas para armar un coche. Recórtelas de una cartulina. Se necesitan también colores para iluminar, engrudo y una tira de aproximadamente 4 mts. por 20 cms. de ancho de papel de estrasa o tela barata.

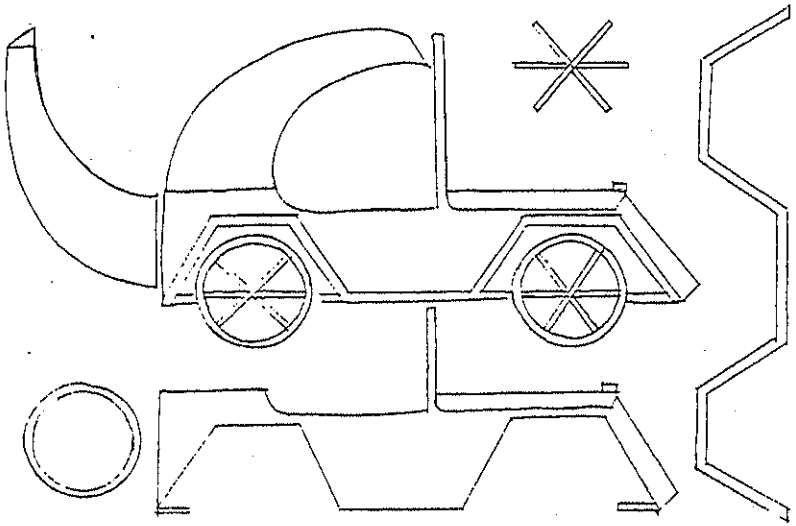
Se acomodan varias mesas para poder girar la banda. Los niños se sientan alrededor y se les asigna su trabajo: iluminar, pegar cierta parte, girar la banda, recoger y acomodar los coches terminados, organizar la producción, etc.

Después de terminado el trabajo, discútase la experiencia. Si es posible, visítese una fábrica donde la producción sea en serie.

Al niño:

¿Puede llegar a aburrirte hacer lo mismo durante 8 horas al día?
¿El trabajo de algunos es más pesado que el de otros?
¿Hay formas de hacer más agradable el trabajo en serie a los trabajadores?
¿Cómo? ¿Trabajando en pequeños grupos especializados en una actividad?
¿Cambiando alternativamente de actividad? ¿Por qué recurren las grandes fábricas a la producción en serie?
¿Qué ventajas e inconvenientes tiene la producción artesanal?





Aida Corona

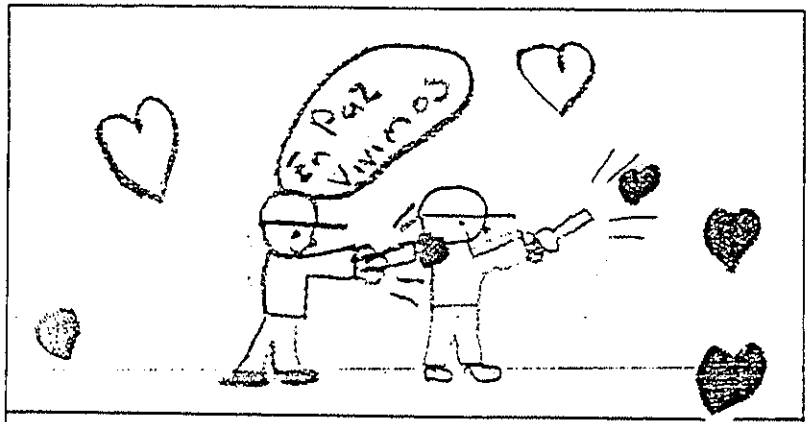
4. Inventar refranes musicales para un comercial. Discutir la importancia de que sean melodías sencillas y contagiosas.

5. Hacer una lista de los productos alimentarios que aparecen en la televisión. Discutir el origen del producto (vegetal, animal, químico) y sus propiedades alimenticias.

6. Identificar los logotipos más utilizados en la publicidad. ¿Qué representan? Diseñar su propio logotipo para identificar su salón, su equipo, su grupo de trabajo, etc. Discutir la razón de los elementos que ponen en juego en su logotipo.

7. Leer un artículo de la *Revista del Consumidor* o similar y organizar una discusión sobre los comerciales del mismo tipo de mercancía.

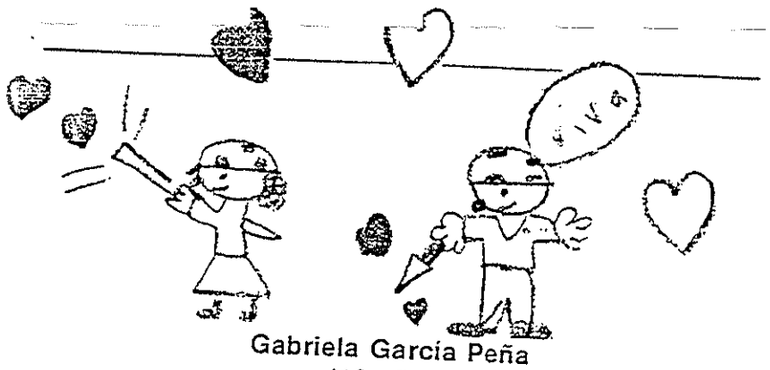
Daniela Chávez Heres
(9 años)



OBJETIVOS	EJERCICIOS				
Que el niño:	1.	2.	3.	4.	5.
Cuestione expresiones que desvirtúan el idioma.	●				
Aumente su vocabulario.	●	●	●		
Ejercite su creatividad e imaginación.		●	●	●	●
Explore las posibilidades del lenguaje.	●	●	●	●	●
Ejercite el anticonformismo y el pensámiento utópico.		●			
Se inicie en el conocimiento de la metáfora.				●	●

V. PROGRAMAS COMICOS

Genia Santini Aubanel
(6 años)



Gabriela García Peña
(12 años)

1. ¿Qué expresiones usan algunos personajes de los programas de la televisión? ¿Qué significan? ¿De qué otra forma se podría decir lo mismo?

2. Inventar palabras inéditas usando prefijos arbitrarios. Por ejemplo: ANTImaestra, MINIgigante, DESembellecedor, etc.

Al niño:
Puedes escribir un cuento con los nuevos personajes.

3. **Al niño:**
   A) ¿Conoces algunas expresiones que se utilizan en español? Por ejemplo: "Verde de envidia" ¿En qué ocasiones las podrías usar? Inventa otras expresiones con colores, animales, etc.
   B) Inventa expresiones con palabras o sonidos absurdos. Explica lo que cada una quiere decir y en qué ocasiones las utilizarías.
   C) Has un pequeño librito a manera de diccionario explicando cada una de tus expresiones. Lo puedes ilustrar con tus propios dibujos.

4. Explicar al niño de la manera más sencilla lo que es una metáfora.

Al niño:
Prepara tu propio programa cómico con adivinanzas y chistes. Inventa adivinanzas nunca antes oídas siguiendo estos pasos:

a) Elige una palabra: por ejemplo, "dedo gordo".
b) Analiza tu palabra. Es el más grande de los cinco: tiene uñas; pertenece al pie o a la mano, etc.
c) Has asociaciones: dedos como hermanos, el dedo gordo es el hermano mayor; las uñas parecen sombreros o capas; etc.
d) Crea una metáfora:

"Entre cinco es el hermano más grande,
pero todos tienen la misma edad
y cargan una capa muy gruesa
que a veces hay que cortar".

5. **Al niño:**
   Para utilizarlas en tu programa cómico inventa historias chistosas tomando al pie de la letra algunos nombres.

El señor Villalobos vivía en el país de los lobos...

O bien anima metáforas de uso diario, por ejemplo:

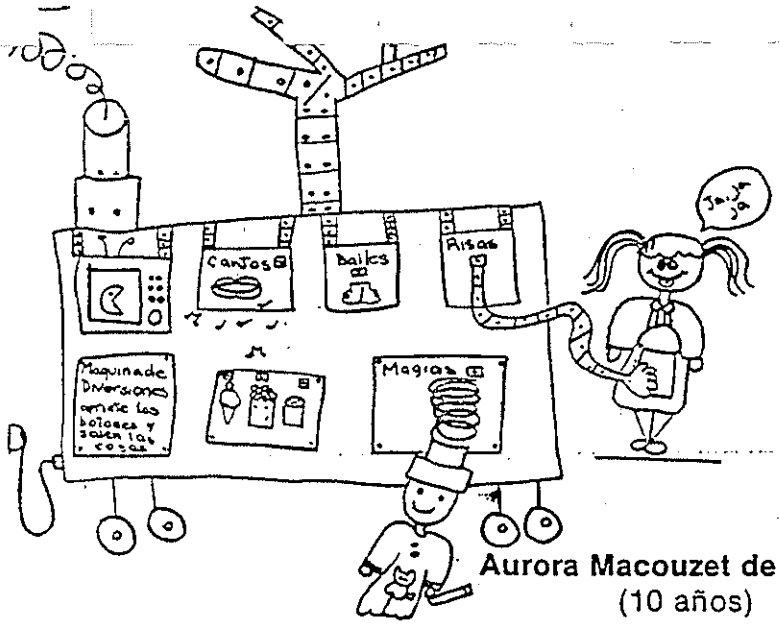
"Voluntad de acero" - Había una vez un señor que le gustaba mucho nadar, pero como tenía voluntad de acero murió oxidado.

"Tener corazón de oro" - Había una vez un rey que regalaba todo lo que poseía porque tenía un corazón de oro, pero un día quedó tan pobre que tuvo que empeñar su corazón.

OBJETIVOS	EJERCICIOS									
Que el niño:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Se ejercite en la caracterización de personajes.			●		●					●
Se ejercite en la identificación de distintos sonidos.					●		●	●		
Se ejercite en la expresión escrita, oral y corporal.	●	●	●		●	●				●
Cuestione la televisión como único medio de entretenimiento.	●	●								
Tome conciencia del tiempo que pasa junto al televisor.	●									
Desarrolle su imaginación y creatividad.			●		●					●
Se ejercite en la expresión de sus sentimientos.						●				
Reconozca algunos trucos y elementos del lenguaje televisivo.				●	●		●	●	●	

VII. PRODUCCI
TELEVISIVA

Irlanda González Laure
(6 años)



Aurora Macouzet de la Peza
(10 años)

1. Hacer un cuadro de actividades diarias y de fin de semana por horas. Discutir el tiempo que se pasa frente al televisor y qué otras opciones habría para utilizar el tiempo libre.

2. Inventar y diseñar una máquina de diversión infantil. Discutir sus concepciones de diversión y destacar las "máquinas" que no incluyeron a la televisión.

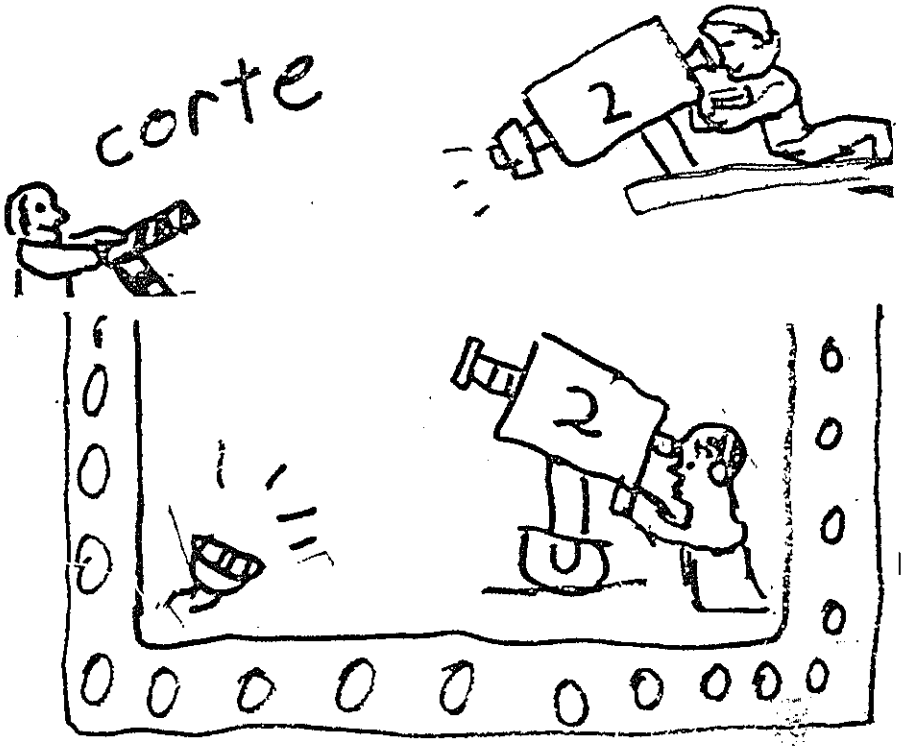
3. Recortar una ventana en una caja de cartón grande, simulando un televisor. Que el niño invente personajes y los dibuje y recorte en un cartón. Que les pegue un lápiz en la parte posterior para que los pueda manejar en forma de títeres. Que el niño escriba sus diálogos y los muestre al grupo.

4. Que el niño determine en qué estación del año tuvo lugar determinado programa. ¿Por qué? Si hubiera sido en otra estación del año, ¿cómo lo hubiera notado?

5. Que un grupo represente alguna escena de un programa televisivo sin hablar. Que otro grupo adivine de qué programa se trata. Que los niños determinen las reglas del juego.

6. Que los niños escriban cartas dirigidas a los programas y actores diciendo su opinión, pidiendo más información, sugiriendo algunos cambios, expresando su desacuerdo con los programas y los personajes, etc.

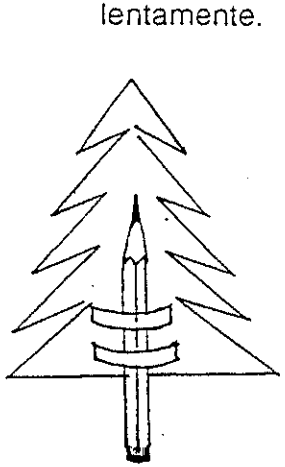
7. Grabar de la T.V. en radiocasete voces, ruidos, efectos sonoros, música, etc. Que el niño adivine de dónde provienen.

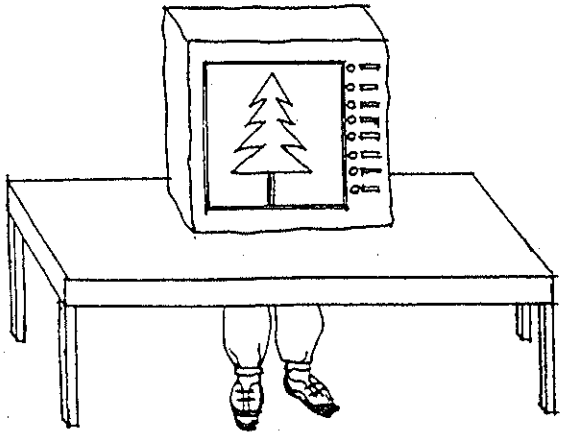


8. Que el niño haga efectos de sonido para sus programas de T.V. Por ejemplo: Con dos vasos desechables golpear sobre una mesa primero uno y luego otro con un ritmo de galopes para simular caballos. Con un corcho mojado friccionar una botella de vidrio y simular el canto de pajaritos. Arrugar papel celofán para que suene como llamas. Para simular lluvia se dejan caer granos de arroz sobre un recipiente. Al agitar un frasco lleno de piedritas sonará como gente marchando o caminando.

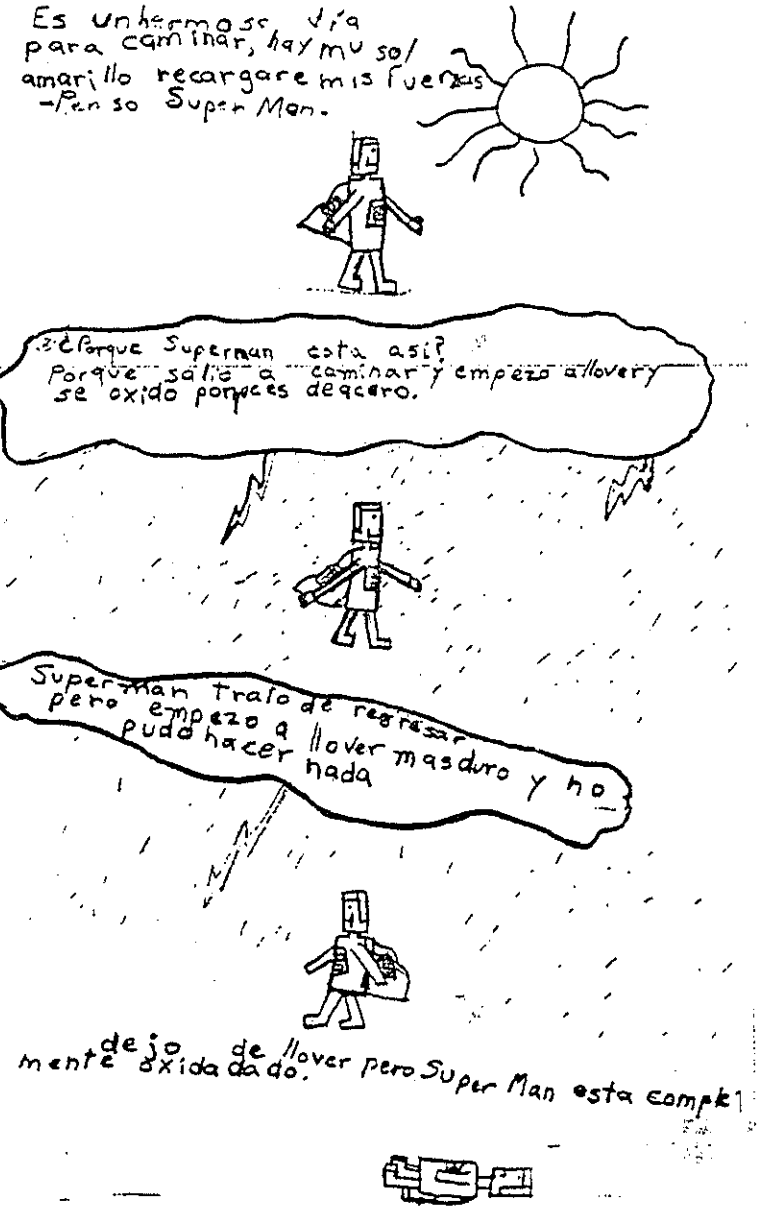
9. Quitar el sonido de la televisión y que el niño escriba "lo que dice".

10. Recortar una ventana en una caja de zapatos y que el niño dibuje en un papel su historia en varios cuadros. Puede usar papel de estrasa para hacer un rollo de papel más largo o pegar varias hojas. Que vaya enrollando y así pasando su programa lentamente.





Aída Corona



Marco Antonio Peña Corona Rodríguez
(10 años)

OBJETIVOS	EJERCICIOS							
Que el niño:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Se ejercite en el análisis de la noticia.	●	●		●	●			●
Desmitifique la imagen televisiva como única fuente objetiva de noticias.			●		●	●	●	
Se inicie en adquirir información a partir de una noticia.	●	●		●				●
Conozca algunos problemas económicos, políticos y sociales de nuestro país y de otros países.	●	●		●				●
Identifique distintos puntos de vista en la selección y jerarquización que se hace de las noticias.					●	●	●	
Conozca el destino que se les da a algunos impuestos.		●		●				●
Contextualice e integre la información que ofrecen aisladamente los noticiarios.	●	●		●	●			●
Se ejercite en la investigación de fuentes noticiosas aparte de la televisión.	●	●		●	●			●

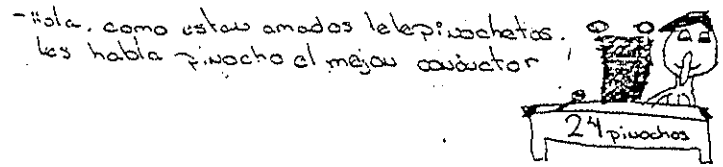
VIII. NOTICIARIOS

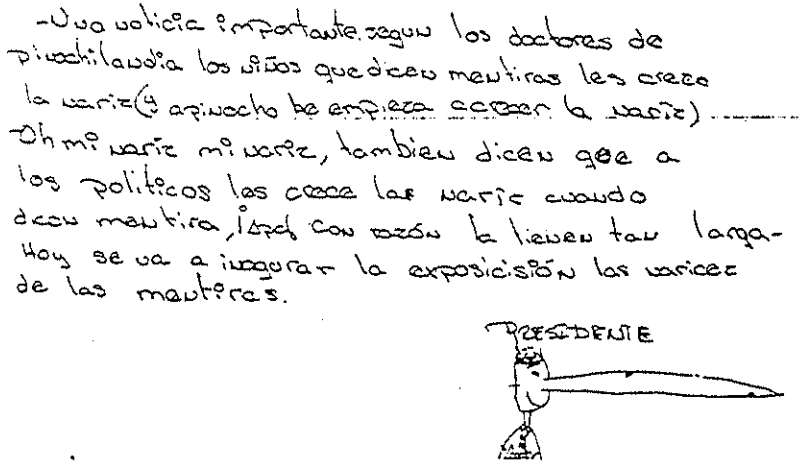
1. Hacer un cuadro con las noticias mexicanas que aparecen en un noticiario. Mencionar si la noticia corresponde al poder ejecutivo, legislativo o judicial.

NOTICIA	EJECUTIVO	LEGISLATIVO	JUDICIAL
Palacio legislativo realizan reformas a los artículos que rigen a los trabajadores banqueros		X	
Camara de diputados realiza reformas a la Reforma Agraria		X	
DLM ordena a su gabinete apoyo a planes agrícolas	X		
Fué absuelto el juez Lira Peréz y le devuelve su puesto			X

2. Ver un noticiario televisivo y hacer un cuadro que contenga: personaje, qué hizo, a quién afecta, por qué, de entre los personajes que aparecen ese día. Puede ampliarse la información recopilando material de periódicos, revistas, libros, etc.

Personaje	Qué hizo	A quién afecta	Por qué





Claudia Verónica Peña Corona Rodríguez
(11 años)

Pinocho en un noticiario

—Hola, como estan amados telepinochetes. les habla pinocho el mejor conductor y vayamos a deportes.
—Hoy el jugador pinochet metío 25 clavos y asi vio terminado a su hijo, pues el partido trataba de hacer un muñeco. EL jugador pinocho valezuela logro hacer un hit ya que batio la bola con su larga nariz. EL jugador garrocheta con su larga nariz que utiliza de garrocha logro saltar 200 m.
— Una noticia importante. segun los doctores de pinochilandia los niños que dicen mentiras les crece la nariz (y a pinocho le empieza a crecer la nariz)
—Oh mi nariz mi nariz, tambien dicen que a los politicos les crece la nariz cuando dicen mentira, ¡Ay con razón la tienen tan larga — Hoy se va a inagurar la exposición las narices de las mentiras.

3. Hacer un cuento o dibujo donde aparezca un noticiario televisivo y un personaje ajeno a los noticiarios. Que el niño componga sus noticias de acuerdó al nuevo noticiario. Por ejemplo: Pinocho como locutor de un noticiario televisivo.

PROBLEMA	CAUSA
Canje de Placas. hay 300,000 vehículos ilegales circulando en el país.	El traer los automoviles de otro país aumentando el contrabando.
A QUIEN AFECTA	COMO MEJORARLO
Afecta directamente al propietario y a todos los Mexicanos.	Sin ir a comprar los automoviles a otro país y despues traerlos aquí a méxico. Y lo mejor sería comprar los coches aquí en México.

4. Elegir un problema que aparezca en las noticias. Hacer un cuadro que incluya: ¿cuál es el problema?, ¿qué lo causó?, ¿a quién le afecta?, ¿cómo podríamos mejorarlo? Recurrir a otros medios informativos para completar la información.

5. A) Hacer su propio noticiario con noticias de la casa, escuela, etc. Discutir y decidir la selección y el orden de importancia. Subrayar la subjetividad en este proceso.

B) Ver un noticiario televisivo y comparar con las noticias que aparecen el mismo día en uno o varios periódicos. Destacar la diferente jerarquía que

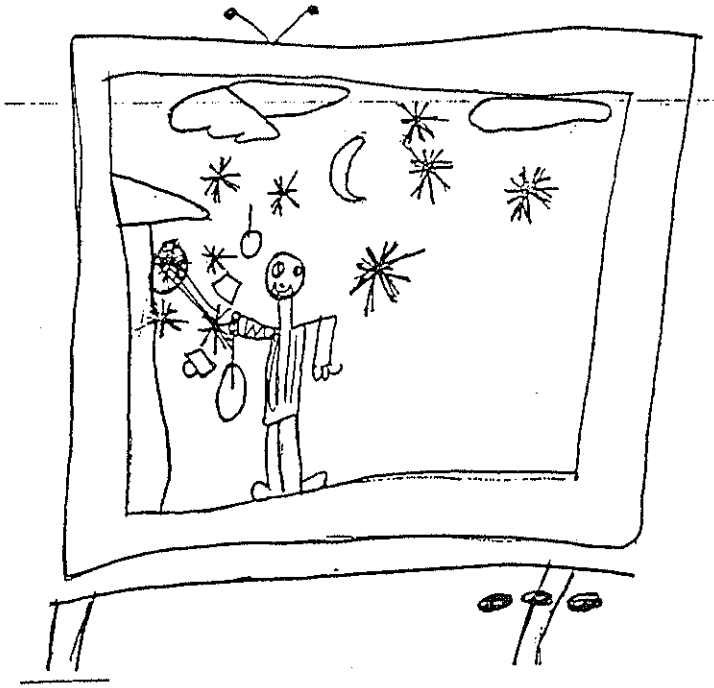
aplican los distintos medios a las noticias. Discutir la subjetividad del proceso de selección y jerarquización de las noticias.

6. Hacer el juego del reportaje filmado. Que un niño simule tener una cámara de televisión y describa minuciosamente lo que ve en el salón desde una posición determinada. Que otro niño haga lo mismo del lado opuesto del salón. Destacar que la fotografía corresponda al lugar de donde se tome.

7. Hacer el juego del reportero. Que un niño actúe un acontecimiento sencillo que el grupo desconozca (por ejemplo: que entre corriendo por la puerta y caiga frente al grupo). Pedir a los niños que jueguen a ser reporteros y describan lo que vieron. Posteriormente se leerán las más variadas descripciones. Destacar las distintas interpretaciones que pueden dársele a un hecho concreto.

LOCAL	A QUIENES AFECTA
Racionamiento del agua	A los capitalinos
Ensambladora de automoviles (Sonora)	A los sonorenses
Incendio	A casas particulares
Accidente aereo en San Luis Missouri	A los familiares de los accidentados
Nuevo integrante de Aguilas de las Americas	A los aficionados del Fultbool
FEDERAL	
El presidente habló con varios trabajadores sobre el proseso inflacionario	A todo el país
Arresto de indecomentados	A los de la Frontera
Jose Federico Carbajal de España le entregan la llave de la Ciudad	A los españoles y a los Mexicanos
Canje de placas	A todos los Méxicanos qué tienen autos

8. Hacer un cuadro enumerando las obras públicas que aparecen en un noticiario. Mencionar si la obra es local o federal y a quién afecta. Puede ampliarse la información consultando periódicos, revistas, etc.



Tatiana Chávez Heres
(6 años)

Lourdes Castañeda
(12 años)

OBJETIVOS	EJERCICIOS				
Que el niño:	1.	2.	3.	4.	5.
Se ejercite en extraer información a través de entrevistas.		●			
Se ejercite en la expresión oral y escrita.		●	●	●	●
Se cuestione acerca de las características de los personajes entrevistados por la televisión y los desmitifique.	●		●		●
Valore actividades positivas propias de niños.				●	
Descubra información que pueden aportar distintos miembros de la familia.		●			
Descubra diferentes ocupaciones y profesiones.			●		

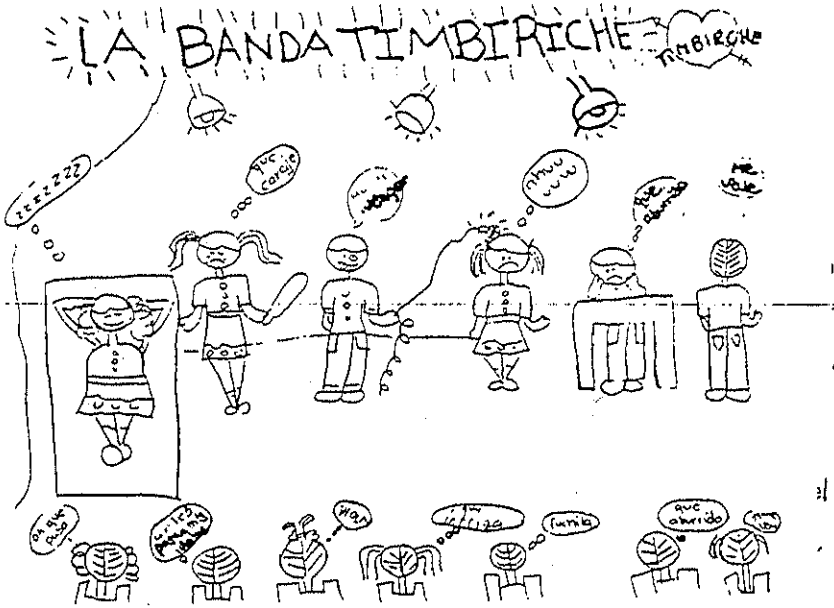
IX. ENTREVISTAS

1. Discutir programas televisivos en los que aparecen personajes entrevistados. Hacer preguntas que cuestionen el tipo de personas que merecen ser entrevistadas y el tipo de preguntas que se consideran válidas por la televisión.

Abdel Sabag Hillen
(6 años)

2. Hacer entrevistas a personajes adultos de su familia. Estructurar la entrevista alrededor de un solo tema: por ejemplo, la ciudad. Entrevistar al abuelo sobre cómo eran la ciudad, el transporte, etc., hace 40 años.

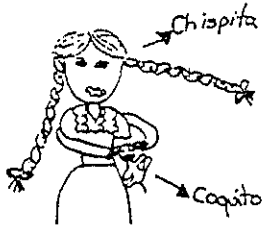
3. Crear su propio "programa de entrevistas". Que un niño sea el entrevistador y otro el entrevistado. Que tomen turnos en actuar los personajes de su elección. Promover entrevistas a distintas profesiones y ocupaciones. Que los niños se documenten con anticipación.



Aurora Macouzet de la Peza
(11 años)

4. Hacer entrevistas a "niños-estrellas" de la vida real. Que entrevisten niños que ellos mismos consideren sobresalientes. Por ejemplo: el niño que ha metido más goles en el equipo de la escuela; el que vende más chicles o periódicos, etc.

5. Hacer una entrevista de un conjunto absurdo en términos televisivos. Proponer un personaje conocido junto a un sentimiento: el día que Angélica María tuvo envidia, la ocasión en que un médico famoso se sintió fracasado, etc.



No me gusta Chispita porque es muy fantasiada y real, muy aburrida y repetida y Chispita quiere hacerse tierna y al revés se pone tonta.

Ana Cristina Kenyor
(11 años)

OBJETIVOS	***EJERCICIOS***			
Que el niño:	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**
Desmitifique la idea de un único final posible y una única solución a los problemas.			●	●
Cuestione la diferencia de los personajes telenovelescos con la realidad.		●		
Se ejercite en la expresión de sentimientos.	●	●		
Reconozca características de los personajes.	●	●		●
Se ejercite en la narración de experiencias personales.	●	●		

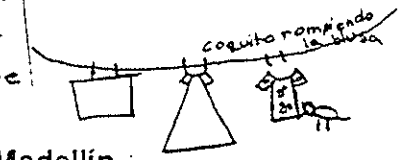
X. TELENOVELAS

1. Al niño:

Cuenta, pinta o actúa la telenovela en relación con las siguientes preguntas: ¿Qué viste? ¿Qué encontraste chistoso? ¿De qué tenías miedo? ¿Qué fue lo que no te gustó?

La que mas me gusta es Chispita porque habla de cosas que me interesan
La que menos me gusta es el maleficio porque habla de cosas que me asustan mucho.

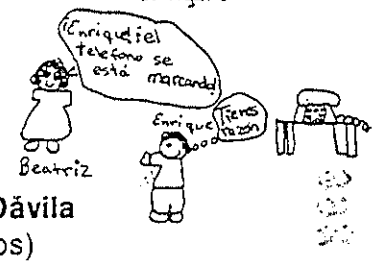
Lo que me interesa es por ejemplo cuando se mete en lios chispita. Cuando coquito rompió la blusa del Señor de la Mora.



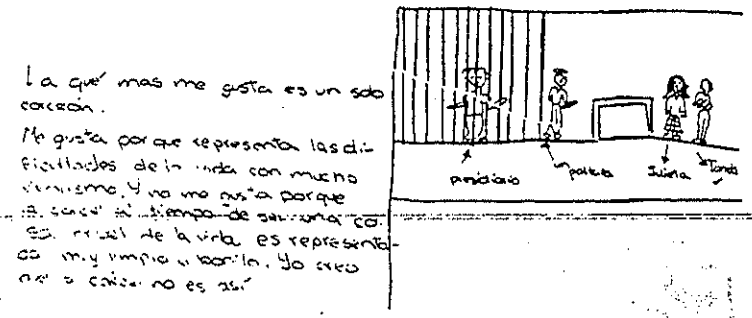
Asunción Medellín
(11 años)

me gusta Chispita porque es muy tierna y trata de encontrar a su mamá, y su angelito le ayuda a buscarla.

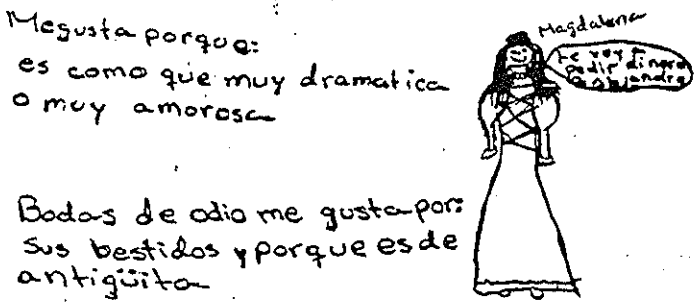
Y no me gusta mucho el maleficio porque dicen y hacen pura babosada.



Teresita Dávila
(10 años)



Ana Cristina Kenyar
(11 años)



María Cristina Medina Carrillo
(11 años)

2. Discutir si los miembros de la familia que aparece en la telenovela son parecidos a la familia del niño o a otra familia que él conoce en la vida real. ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

Que el niño actúe una situación familiar que él elija.

3. Jugar a escribir melodramas absurdos. En papelitos escribir las siguientes preguntas: ¿Quién era? ¿Dónde estaba? ¿Qué hacía? ¿Qué dijo? ¿Qué dijo la gente? ¿De qué modo terminó? Que los niños tomen al azar los papelitos y contesten individualmente y sin que el resto del grupo vea. Terminadas las preguntas se leen en forma de melodrama.

—¿Quién era? Una mamá.
—¿Dónde estaba? En la playa.
—¿Qué hacía? Puras travesuras.
—¿Qué dijo? Mañana va a llover.
—¿Qué dijo la gente? ¡Qué maravilloso!
—¿De qué modo terminó? Empate.

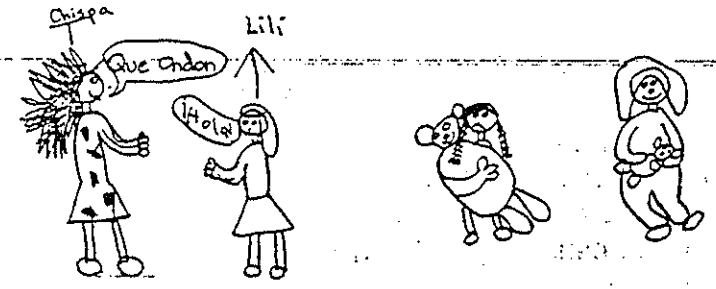
4. Que los niños escriban un final para la telenovela de moda y lo justifiquen. Posteriormente, discútase de

Teresita Dávila
(10 años)

cuántas maneras podría solucionar su problema el personaje principal. ¿De cuántas maneras podría terminar el programa? Destacar lo relativo en la selección de un solo final feliz.

Chispa se vuelve mala y no hace la tarea. Ya no quiere a Lucía ni a Alejandro y no se peina, ni se baña.

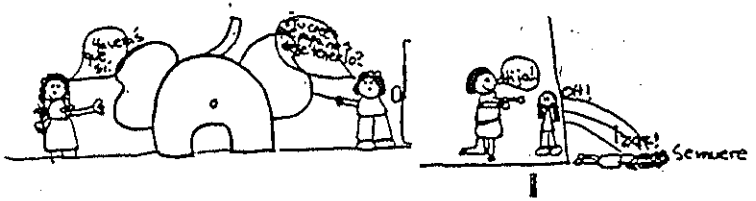
Chispita y Gloria van al zoológico y se meten a la vega donde están el osito panda y su mamá. Chispita carga a la mamá panda y Gloria carga al osito panda.



Laura Reyes
(11 años)

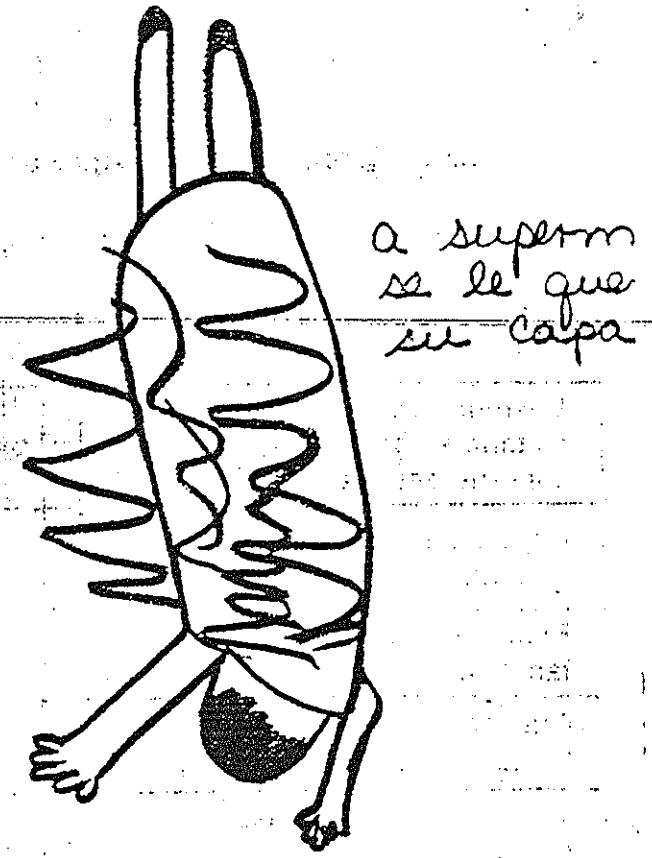
...O que Lilí e Isabel se van de pinta y se traen de Chapultepec un elefante.

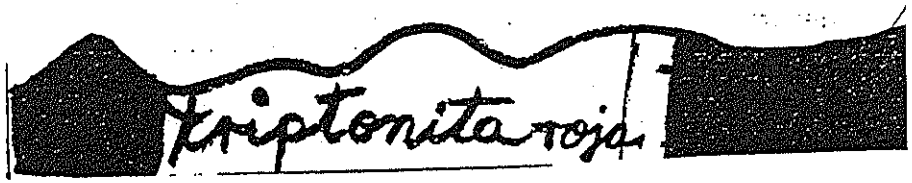
...O que Chispita se muriera del impacto por ver a su mamá.



Adriana C. Tolsá Alvarez
(11 años)

XI. SUPERHEROES

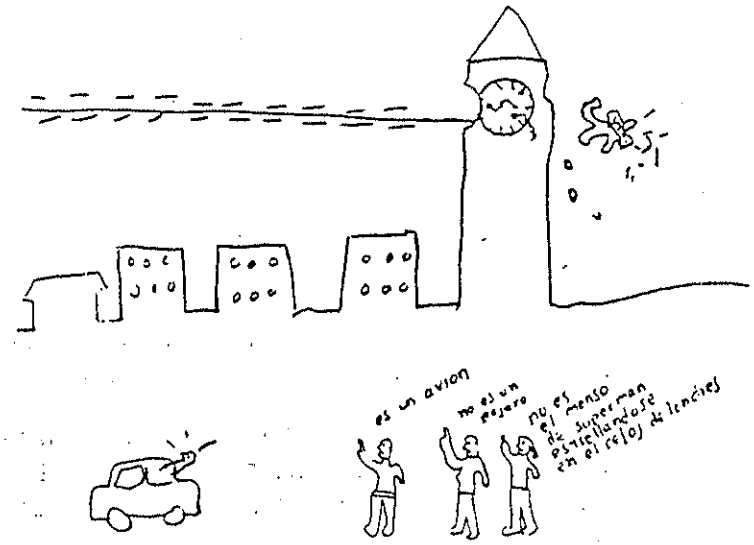




Tomás Janka Zires
(7 años)

Marco Antonio Peña Corona Rodríguez
(10 años)

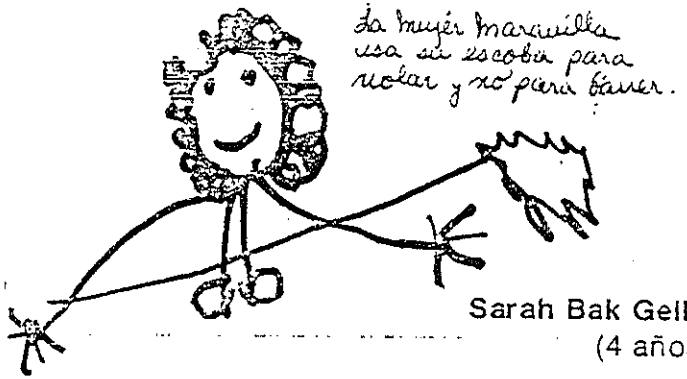
OBJETIVOS	***EJERCICIOS***						
Que el niño:	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**
Desmitifique y tome distancia frente a los superhéroes televisivos.	●	●	●	●	●	●	●
Conozca otras leyendas y culturas.	●						
Exprese sentimientos y fantasías.		●					●
Cuestione los poderes tecnológicos.	●						●
Tome conciencia de las habilidades que él mismo puede desarrollar.							●
Recupere y participe en fiestas tradicionales.				●			
Participe en la producción creativa colectiva.		●	●				



René Rimada de la Fuente
(12 años)

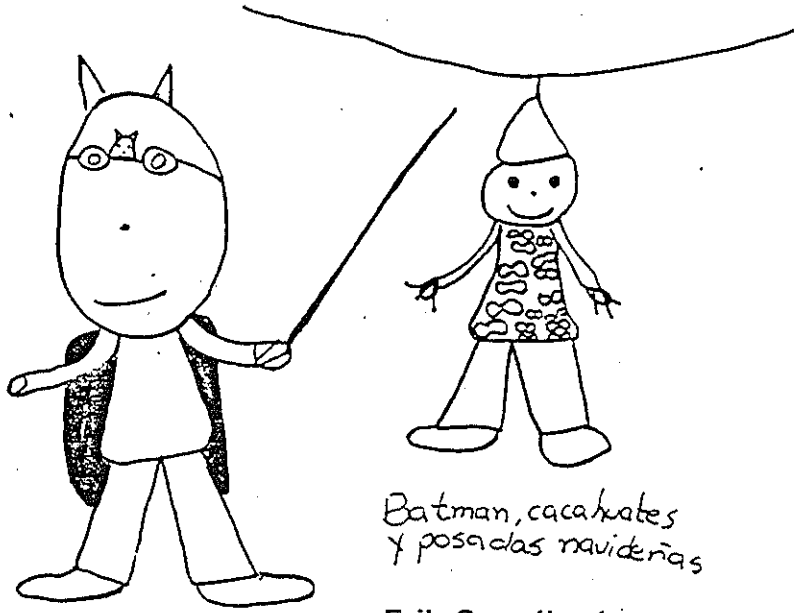
1. Al niño:
Describe las características principales de los personajes superhéroes. ¿De dónde vienen? ¿Quiénes son sus padres? ¿Cuáles son sus poderes? ¿De dónde los obtuvo? ¿Quiénes son sus adversarios? ¿Cuál es su lado débil? Has lo mismo con otros personajes legendarios o mitológicos (por ejemplo: Sansón, Aquiles, Hércules) y compáralos por escrito o dibujando.

2. Hacer capas de papel simulando las de los superhéroes. Que los niños se las pongan y jueguen con ellas a lo que quieran. Que posteriormente expresen para qué las utilizaron y la variedad de usos que se les dió: Caperucita Roja, toros, pañoleta, El Santo, delantal, Kriptonita roja, etc.

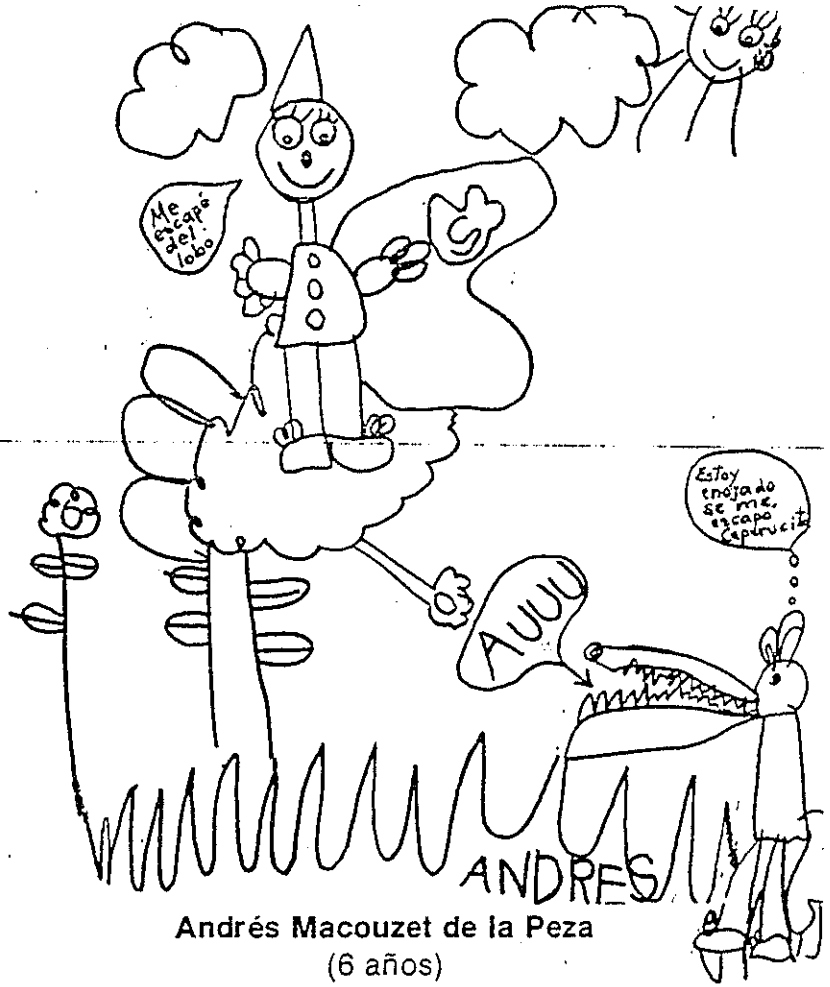


Sarah Bak Geller Corona
(4 años)

3. Inventar y actuar una pequeña escena absurda en términos del programa de superhéroes. Dé a los niños 3 objetos para iniciarlos. Por ejemplo: una silla, un lazo de la Mujer Maravilla y una escoba.



Erik González Laureano
(8 años)



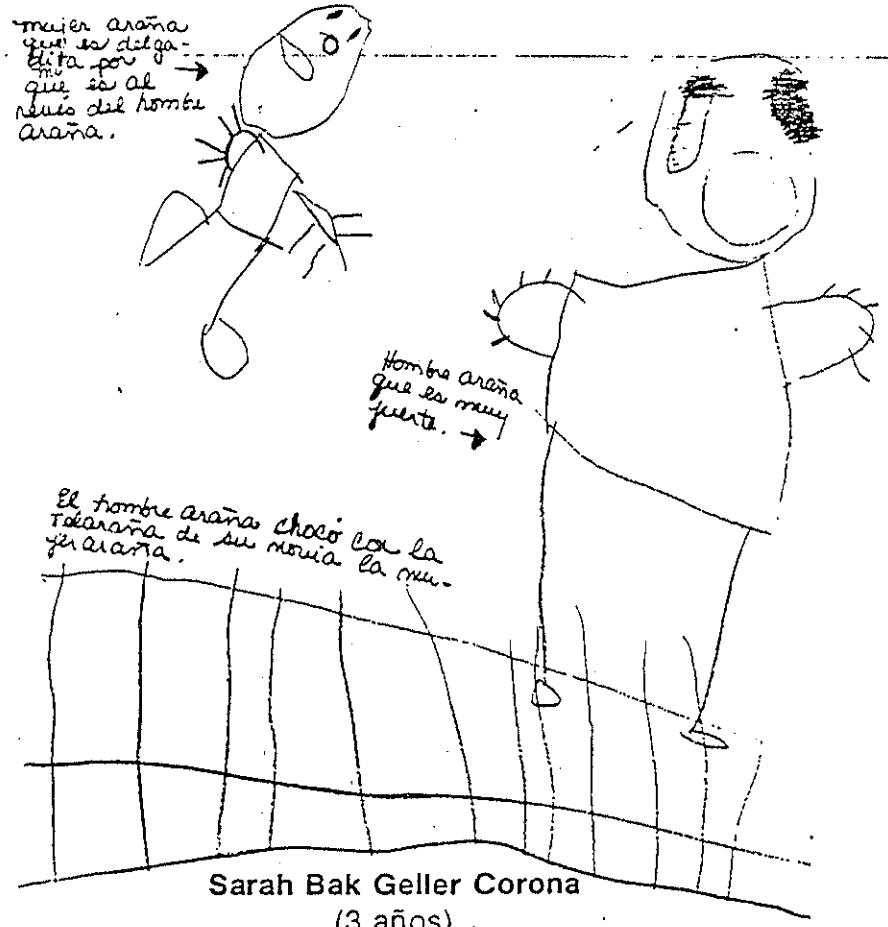
Andrés Macouzet de la Peza
(6 años)

4. Dar a los niños 2 ó 3 términos que no coincidan con el programa y que ellos escriban o dibujen su propio cuento. Caperucita Roja, el lobo y la capa de Superman. Batman, cacahuates y las posadas navideñas.

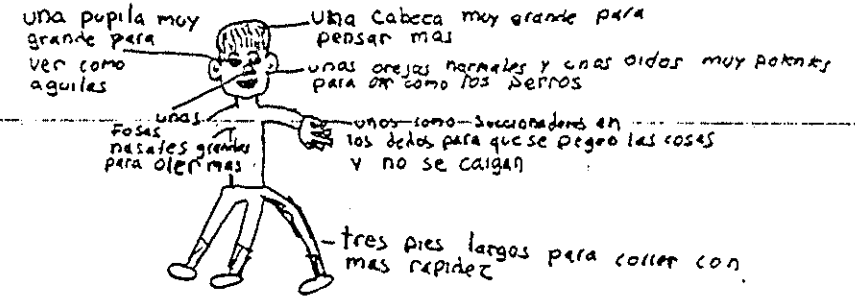
5. Escribir todas las palabras que se les ocurran con "Super" y "Bati". Que luego hagan lo mismo con su propio nombre: Pepecoche, Pepelápiz, Pepegol, etc.

6. Hacer preguntas inverosímiles y absurdas en relación con los programas de superhéroes:

¿Qué haría Superman si se le quemara la capa?
¿Qué pasaría si el Hombre Araña se enredara en su telaraña?
¿Qué pasaría si Superman envejeciera y se volviera abuelito?
Que los niños contesten por escrito y dibujando.



Sarah Bak Geller Corona
(3 años)



René Rimada de la Fuente
(12 años)

7. Al niño:

Inventa un cuerpo humano que tenga más recursos que el que existe en la realidad. ¿Qué elementos le quitarías? ¿Qué elementos le pondrías? ¿Cuáles le aumentarías? ¿Cuáles le disminuirías? ¿Cómo sería? Dibújalo y explícalo. Discute cuáles de esas habilidades puedes desarrollar y de qué forma.

Andrés Macouzet de la Peza
(6 años)

Cuerpo humano superado

Pulpitos al rededor de la cabeza.— Elásticos por si no alcanzan las manos, se estiran y alcanzan las cosas.

3er. ojo.— Para ver las cosas que están muy arriba para que no le dé el sol.

Brazos.— Por si se le cansan unos usa los otros.

Muchos dedos.— Para que cuente más

Piernas.— muchas piernas para caminar rápido

Si no tiene esas mejoras ¿qué harías?

Para alcanzar las cosas te subes a un mueble y alcanzas las cosas; o llamas a tu mamá para que te lo pase.

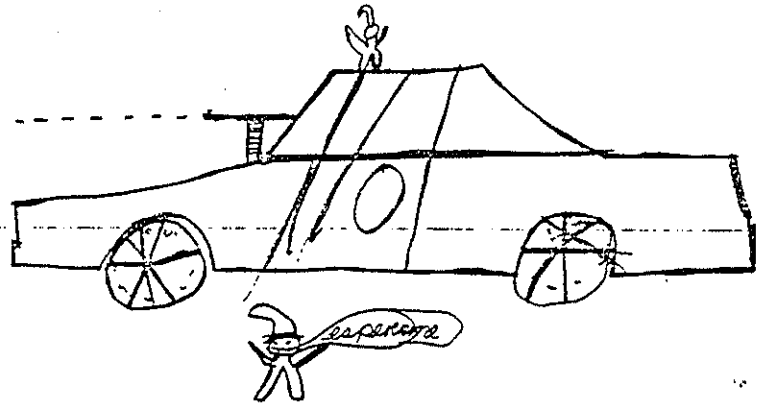
Para ver hacia arriba volteas la cabeza para arriba y te puedes ayudar con un telescopio.

Los brazos si se te canzan los pones derechos

Dedos.— Pues sino tienes más, los usas varias veces

Piernas.— corres despacito y después rápido.

Con cualquier disfraz



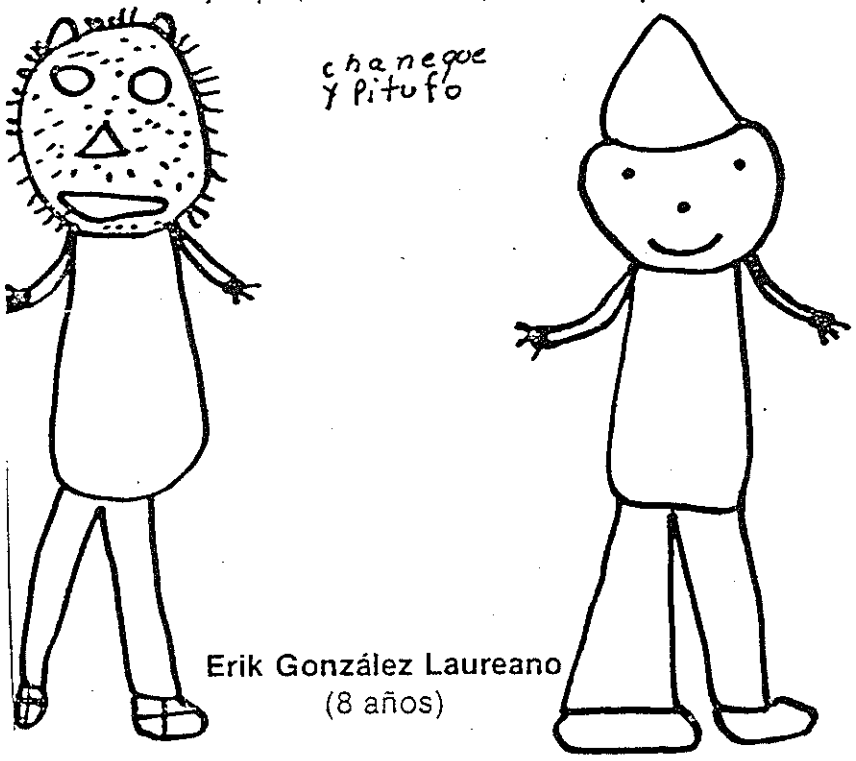
Tomás Janka Zires
(8 años)

OBJETIVOS	***EJERCICIOS***			
Que el niño:	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**
Exprese sentimientos y fantasías propias de su edad.	●	●	●	
Desmitifique los personajes televisivos y tome distancia frente a ellos.	●	●	●	●
Conozca leyendas mexicanas.		●		
Se ejercite en la expresión narrativa, oral y escrita.	●		●	●

XII. PITUFOS

1. Al niño:
Discute el programa: ¿Qué viste? ¿Qué te pareció chistoso? ¿Qué te dió miedo? ¿Qué personajes de la vida real te recuerdan? Escribe o dibuja las respuestas.

2. Buscar otras leyendas a partir de las cuales se puedan crear asociaciones con el programa de los Pitufos. Por ejemplo, de duendes, de chaneques, etc.

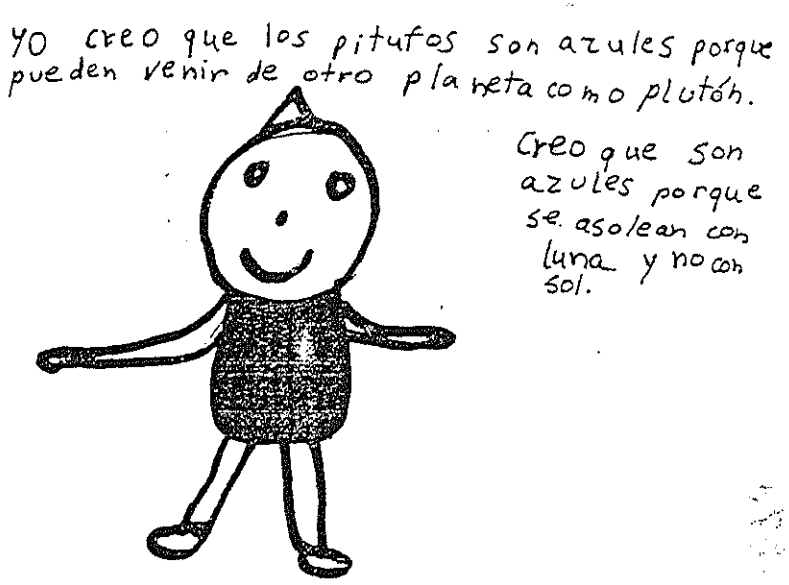


Erik González Laureano
(8 años)

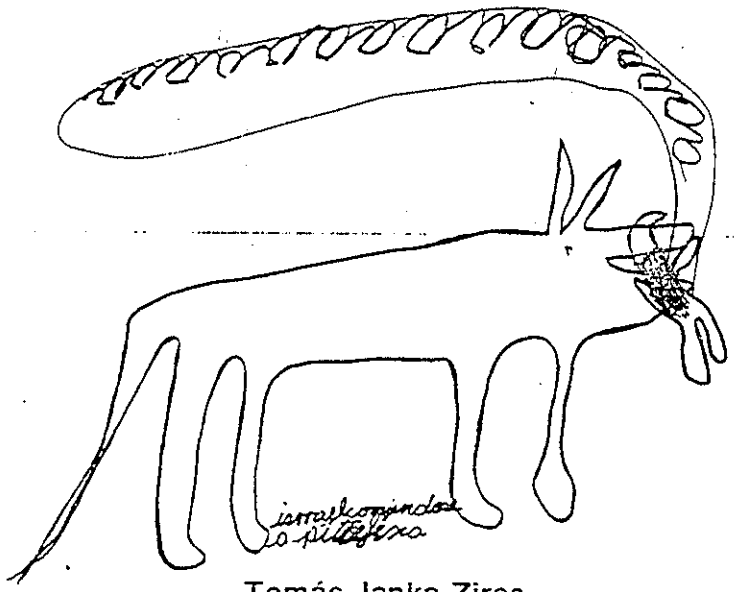
3. Descomponer y analizar los elementos de los personajes con el fin de construir nuevos cuentos. Por ejemplo: Papá Pitufo.

Papá - si es papá, ¿dónde está la mamá? ¿Si ella existiera, qué haría? ¿Dónde viviría? ¿Tendría hijos propios? ¿Cómo serían?, etc.

Gorro rojo - lo usa para distinguirse. ¿Qué pasaría si usara uno igual a los de los otros pitufos? ¿Se distinguiría por otras cosas? Si se pusiera un sombrero de charro, ¿qué pasaría? ¿Y si otro pitufo se pusiera el gorro de Papá Pitufo?
Pócimas mágicas - etc.



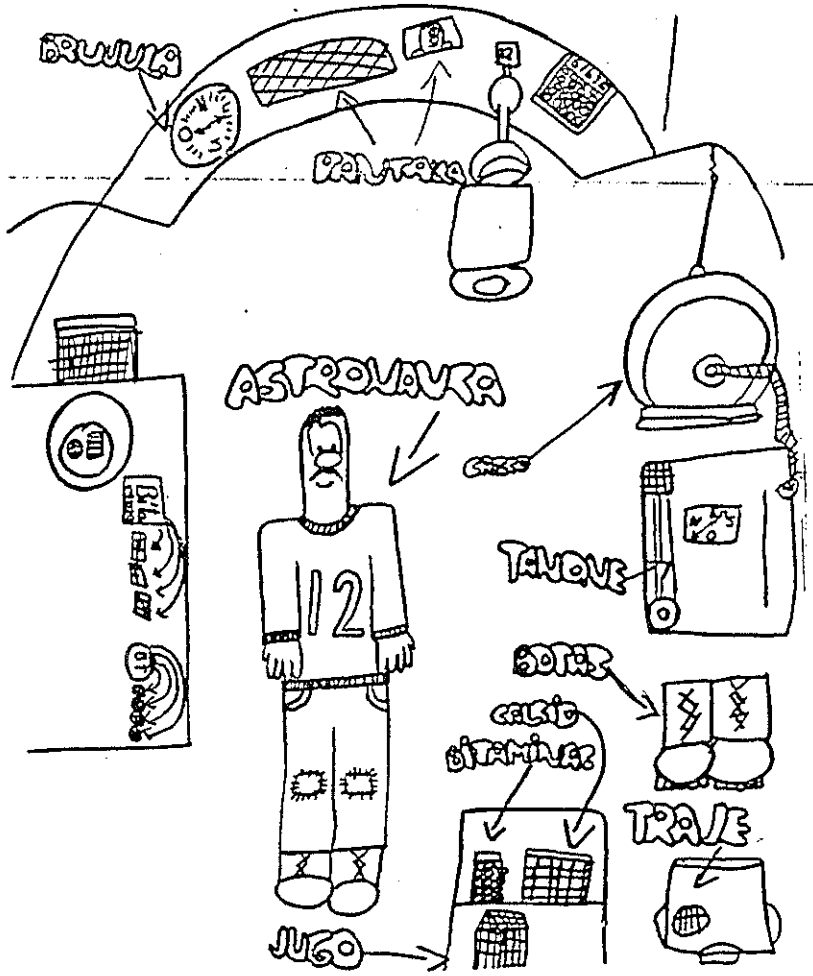
Erik González Laureano
(8 años)



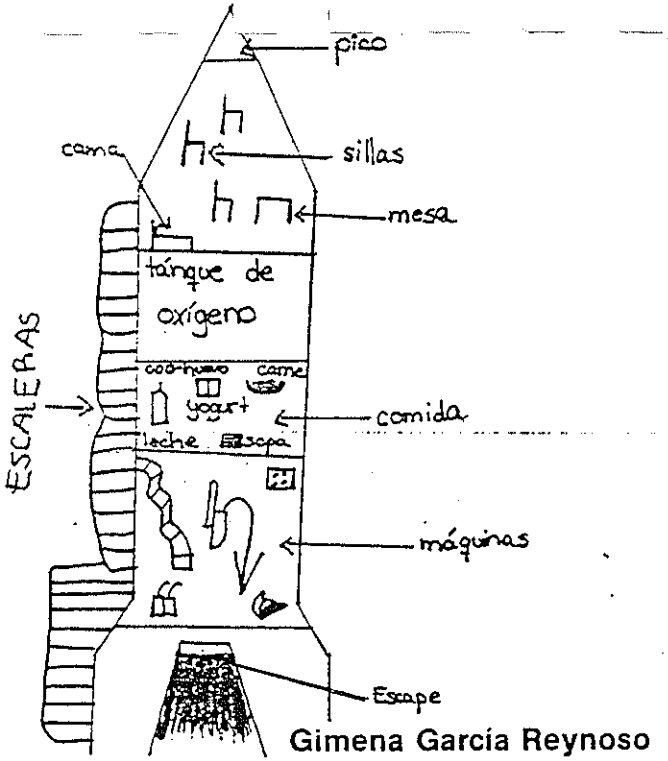
Tomás Janka Zires
(8 años)

4. Inventar un personaje para una caricatura. Sus aventuras deben derivarse de sus características. Por ejemplo:
Un duende de vidrio, de espejo o de papel, etc.
El duende de espejo. Este duende refleja por fuera y por dentro a quien se para frente a él. A veces prefiere estar sucio o empañado para no reflejar cosas que puedan doler, pero otras veces refleja todo. Como es frágil, su cama debe ser adecuada. El vidriero es el médico que lo atiende cuando se lástima. El niño puede investigar en libros las características del material que emplea su personaje.

XIII. TEMAS ESPACIALES

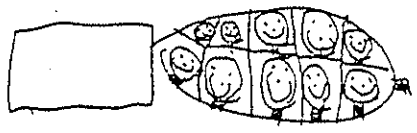


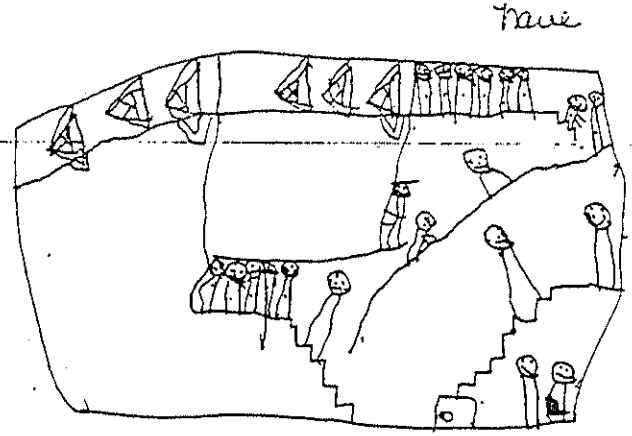
Javier Macouzet de la Peza
(8 años)



Gimena García Reynoso
(10 años)

OBJETIVOS	EJERCICIOS		
Que el niño:	1.	2.	3.
Investigue con un objetivo concreto.	●	●	
Ponga en práctica sus conocimientos sobre el universo.		●	●
Se interese en las aventuras espaciales reales.	●	●	●





Nicolás Trejo Latapí
(5 años)

1. Al niño:

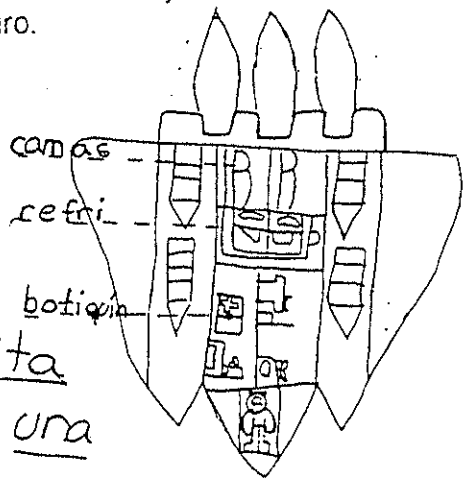
A) Dibuja una nave espacial de tu imaginación en donde pueda vivir el astronauta durante una semana. Justifica los artículos utilizados.

B) Investiga sobre la estructura, el funcionamiento y el alcance de una nave espacial actual.

C) Compara ambos dibujos.

2. Iniciar una discusión en torno a las caricaturas que utilizan viajes espaciales, naves, etc. Destacar temas como verosimilitud, interés real, suspenso, etc., y comparar con los viajes espaciales reales.

3. Dibujar un viaje espacial y describir su ruta. Recordar la ubicación del sistema solar y la Tierra en la Vía Láctea y discutir la posibilidad de viajes interplanetarios en el futuro.



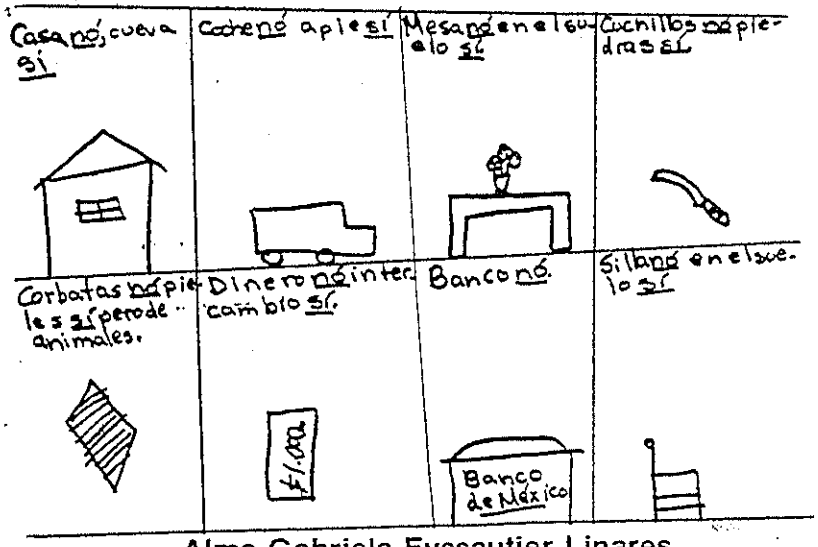
Ignacio Díaz Amador
(8 años)

XIV.
LOS PICAPIEDRA

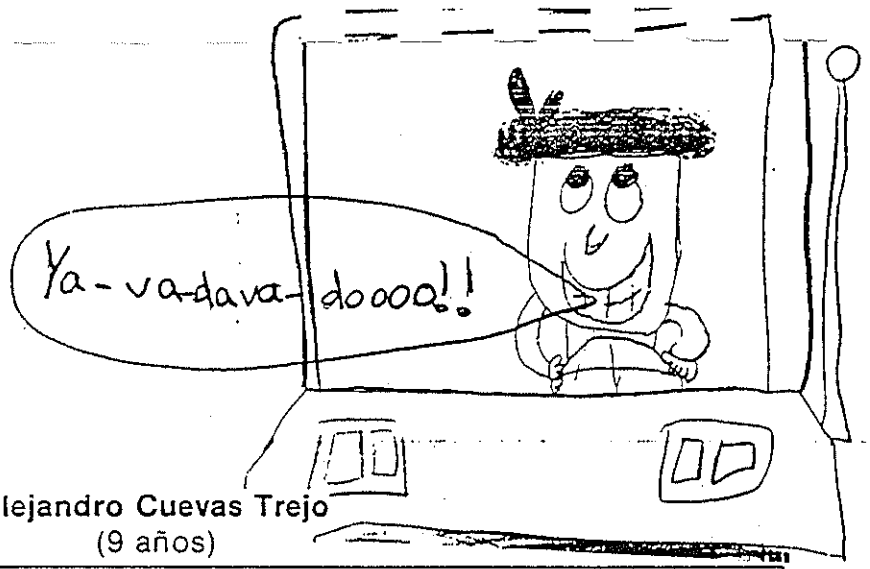
1. Investigar en libros sobre la prehistoria y hacer una lista de cosas que no son verosímiles en el programa de "Los Picapiedra".

2. Hacer un programa de caricaturas que se ajuste perfectamente a los datos históricos investigados y que cumpla con los requisitos de una caricatura: suspenso, risa, etc.

3. Investigar alguna época histórica de México. Hacer su propia caricatura con personajes inventados y apegados a los datos recolectados.

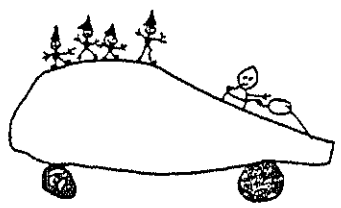


Alma Gabriela Eyssautier Linares
(10 años)



Alejandro Cuevas Trejo
(9 años)

OBJETIVOS	***EJERCICIOS***						
Que el niño:							
Ponga en práctica sus conocimientos de la prehistoria.	●	●					
Investigue con un objetivo específico.	●	●	●				●
Investigue una época específica de la historia de México.			●				
Tome distancia frente a los personajes televisivos y los desmitifique.	●	●	●	●	●	●	●
Ejercite su creatividad y su pensamiento utópico.						●	●



la lata que les dario dino los iba a perseguir mucho por toda la casa creyendo dino que eran hatones. Asi los pitufos no podrian vivir agusto

Erik González Laureano
(8 años)

4. Combinar los personajes del programa de "Los Picapiedra" con otros personajes televisivos.

5. Hacer un esquema mostrando las características de los personajes femeninos y masculinos del programa de "Los Picapiedra" ¿Qué caracterizan cada uno? ¿Qué función tienen las mujeres? Discutir el rol tradicional de la mujer en las caricaturas y en la vida real.

Ximena Navarro Corcuera
(7 años)

Rosana Rimada de la Fuente
(8 años)

6. Estimular la creación de un cuento sustrayendo uno por uno los objetos del mundo cotidiano del niño. Por ejemplo: ¿Qué pasaría si la escuela desapareciera del mundo? ¿Qué pasaría si el dinero desapareciera del mundo? ¿Qué pasaría si la televisión desapareciera del mundo?

7. Al niño:

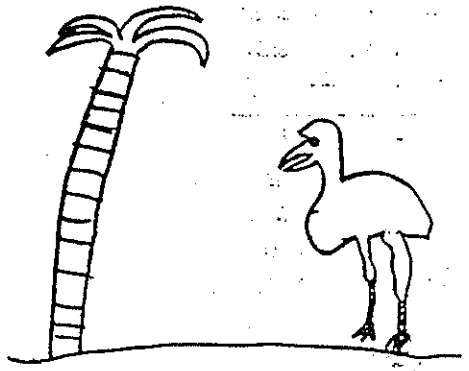
Inventa una caricatura en la que el personaje sea un objeto. Por ejemplo, un botón, un timbre, etc. ¿Qué aventura le sucedería? ¿Con qué otros personajes, animales u objetos lo combinarías? ¿Qué dirían si pudieran hablar? ¿A dónde irían? ¿Con quién? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Qué personajes de la vida real te recuerdan? ¿Qué sentimientos tienes frente a cada uno de tus personajes?

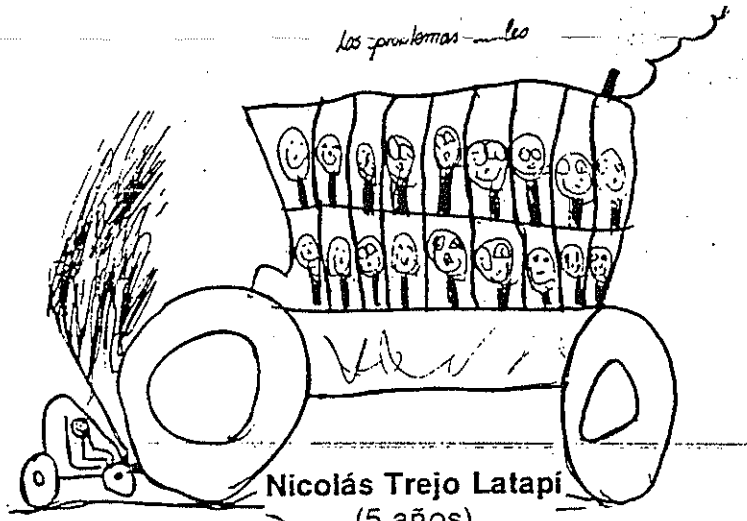
XV.
DOCUMENTALES

1. Elegir un documental de interés general. Contestar: quién, qué, cuándo, dónde, cómo y por qué. Comparar y aumentar la información sobre el hecho con material tomado de libros y periódicos.

2. Hacer su propio documental de fiestas y costumbres tradicionales; escrito y con dibujos y fotos si es posible, contestando: qué fiesta, cuándo, dónde, cómo es, por qué.

3. Hacer un documental con información recopilada de entrevistas y complementarlo con material dibujado y fotos. Por ejemplo: comparar la información de la entrevista al abuelo, sobre cómo era la ciudad hace cuarenta años y cómo es ahora. ¿Qué cambios ha sufrido? ¿Con qué consecuencias? ¿Cómo le afectan? ¿Cómo podría mejorar la vida del hombre actualmente?

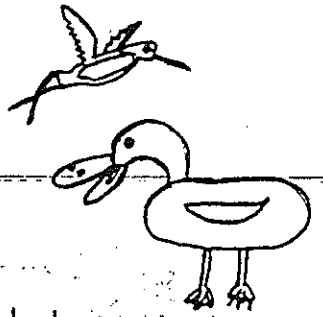




Nicolás Trejo Latapí
(5 años)

OBJETIVOS	**EJERCICIOS**		
Que el niño:	**1.**	**2.**	**3.**
Detecte cambios físicos y sociales de su localidad.			●
Conozca el presente y pasado de su comunidad.		●	●
Se inicie en la investigación de temas de interés social.	●	●	●
Se ejercite en la solidaridad y responsabilidad frente a problemas como la desigualdad social, el deterioro del medio ambiente, etc.	●		●

Los pajaros an existido desde la epoca de los dinosaurios actualmente Viven entoda los continentes y ocupan toda clase de lugares en conjunto suman unas 8.580 especies vivas descubiertas.



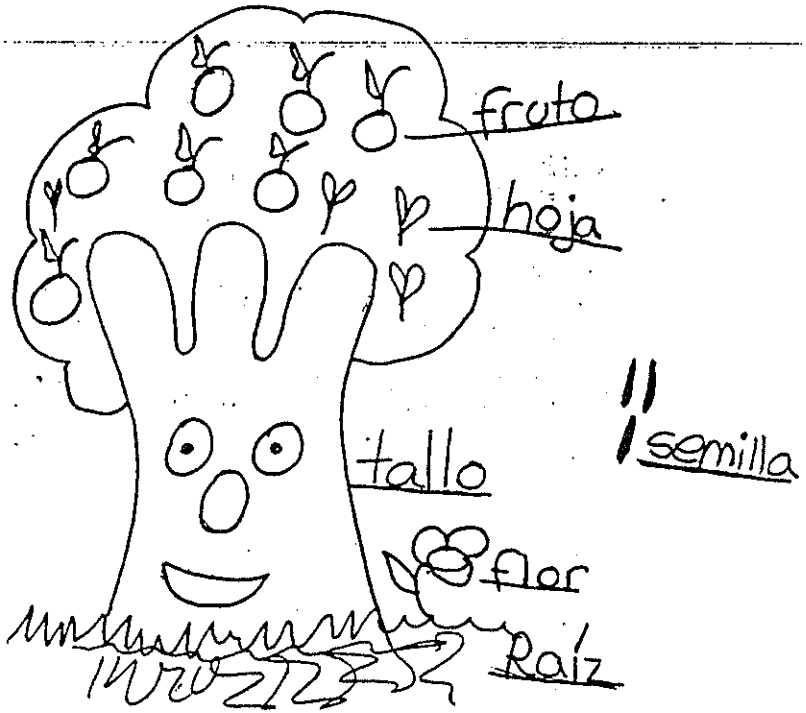
Existen según el clima donde viven.

Los pájaros que vuelan son muy parecidos entre si. Ello se debe a que el vuelo ha exigido que posean esqueletos ligeros y robustos a un tiempo, músculos poderosos, y plumas que conserven el calor y posibiliten la elevación además de los ojos más penetrantes del reino animal.

Los ojos de los buhos son independientes, uno puede ver animales muy pequeños mientras el otro ve animales muy grandes y con direcciones diferentes.

Alma Eira García Pérez
(7 años)

El árbol y sus partes.

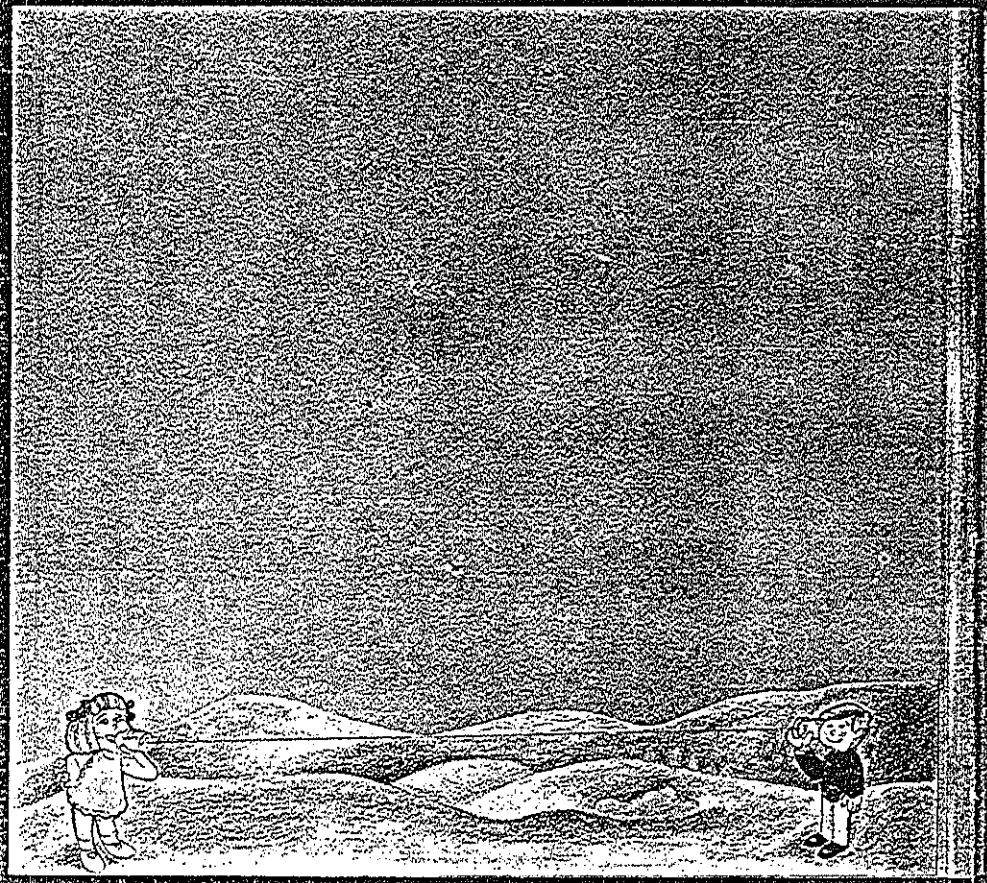


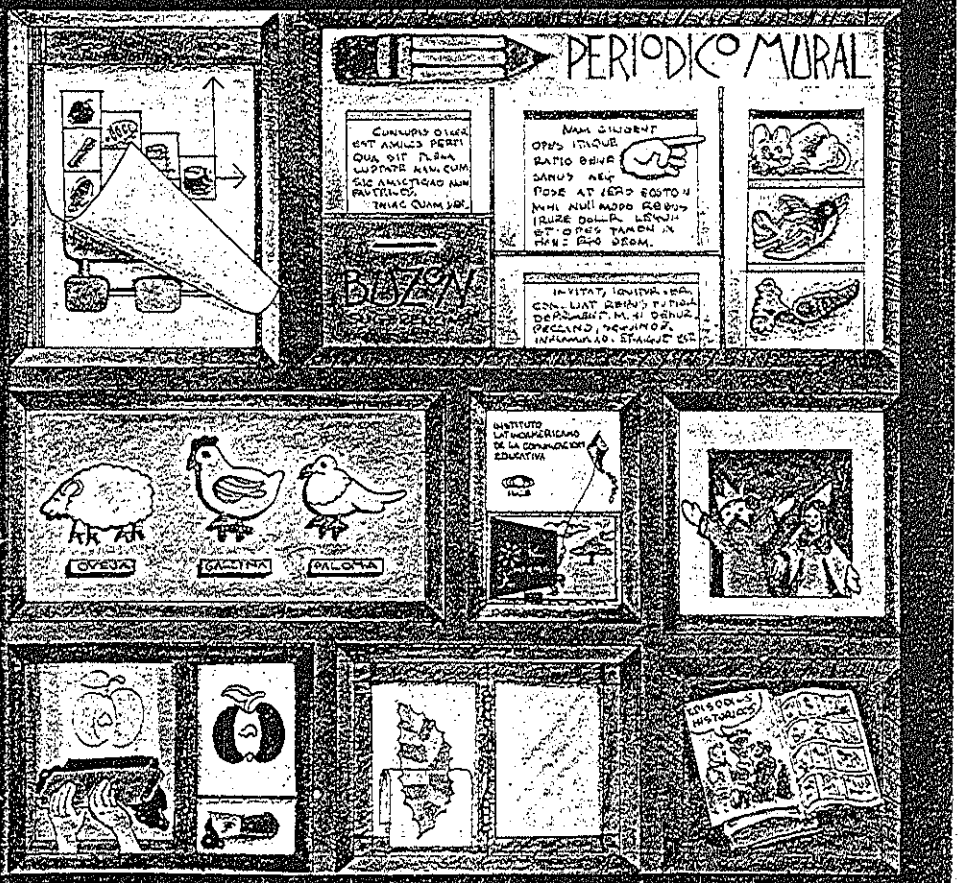
Ignacio Díaz Amador
(8 años)

- CHÁVEZ CHÁVEZ, ESTEBAN (1984). *Manual de planeación de medios de comunicación a bajo costo*. México: ILCE. 62. p.

MANUAL DE PLANEACION DE MEDIOS DE COMUNICACION A BAJO COSTO

ILCE





MANUAL DE PLANEACION MEDIOS DE COMUNICACION A BAJO COSTO

ESTEBAN CHAVEZ CHAVEZ

CONTENIDO

	Página
INTRODUCCION	7
I.—LOS MEDIOS DE COMUNICACION A BAJO COSTO	9
CARACTERISTICAS GENERALES	10
MEDIOS DE APLICACION MAS FRECUENTE	12
EL BAJO COSTO ES RELATIVO	14
II.—COMO PLANEAR APOYOS DIDACTICOS CON MEDIOS DE COMUNICACION A BAJO COSTO	17
ESQUEMA DE PLANEACION DE MEDIOS DE COMUNICACION	19
ETAPA 1.—CONCRETAR LA IDEA QUE SE DESEA COMUNICAR	20
ETAPA 2.—FORMULAR LOS OBJETIVOS QUE SE PRETENDE ALCANZAR	22
ETAPA 3.—COMO LOCALIZAR LA INFORMACION	23
ETAPA 4.—TRATAMIENTO DEL TEMA	25
ETAPA 5.—SELECCIONAR EL MEDIO DE COMUNICACION A BAJO COSTO QUE SE VA A EMPLEAR PARA DESARROLLAR EL TEMA	27
DESCRIPCION DE LOS MEDIOS	28
RESUMEN DE CARACTERISTICAS Y POSIBILIDADES DE APLICACION DE LOS MEDIOS	50
ETAPA 6.—ELABORACION DEL GUION	53
ETAPA 7.—FORMULAR LA RELACION DE TRABAJO PARA ELABORAR EL MEDIO SELECCIONADO	58
ETAPA 8.—PRODUCCION DEL MEDIO	59
ETAPA 9.—EXPERIMENTACION Y EVALUACION	60
SECUENCIA DE OPERACIONES PARA LA PLANACION DE MEDIOS DE COMUNICACION A BAJO COSTO	61
BIBLIOGRAFIA	62

INTRODUCCION

La creciente demanda de educación y la limitación de recursos para atenderla plantean la necesidad de usar medios de comunicación educativa que sean poco costosos y que se pueden elaborar empleando técnicas sencillas y materiales de uso corriente sin que se tenga que recurrir a instalaciones complicadas y de alto costo.

Para ayudar a resolver este problema el I.L.C.E. está publicando una serie de manuales de autoenseñanza destinados a facilitar la producción y el uso de medios de comunicación educativa a bajo costo.

Considerando que la planeación es la actividad inicial para la elaboración de esos medios, se ha preparado este manual en el que se define el concepto de medios de comunicación a bajo costo y se dan los lineamientos básicos para realizar su planeación.

CAPITULO I

LOS MEDIOS DE COMUNICACION A BAJO COSTO

CARACTERISTICAS GENERALES

Entre los medios de comunicación educativa existen algunos que por sus necesidades de personal especializado para prepararlos y por el alto costo de los equipos, instalaciones y materiales con que se producen, no permiten que su elaboración y su uso estén al alcance de la mayoría de las personas, entre estos medios podemos citar: los programas de radio, los programas de televisión, las películas cinematográficas en 16 mm., etc.

En cambio hay otros que se pueden producir con equipos e instalaciones sencillas y aprovechando materiales de bajo costo, además, como sus técnicas de elaboración son fáciles, cualquier persona puede elaborarlos y usarlos aunque no tenga experiencia anterior, entre estos medios podemos citar el rotafolio, el franelógrafo, la historieta, el cartel, el periódico mural, los audiovisuales sencillos, etc. Estos son algunos medios que se pueden designar como "Medios de Comunicación Educativa a Bajo Costo" y forman parte del grupo de medios que tienen más frecuente aplicación en la transmisión de mensajes educativos y culturales.

Para que un *medio de comunicación* pueda considerarse como de *bajo costo* debe reunir las características siguientes:

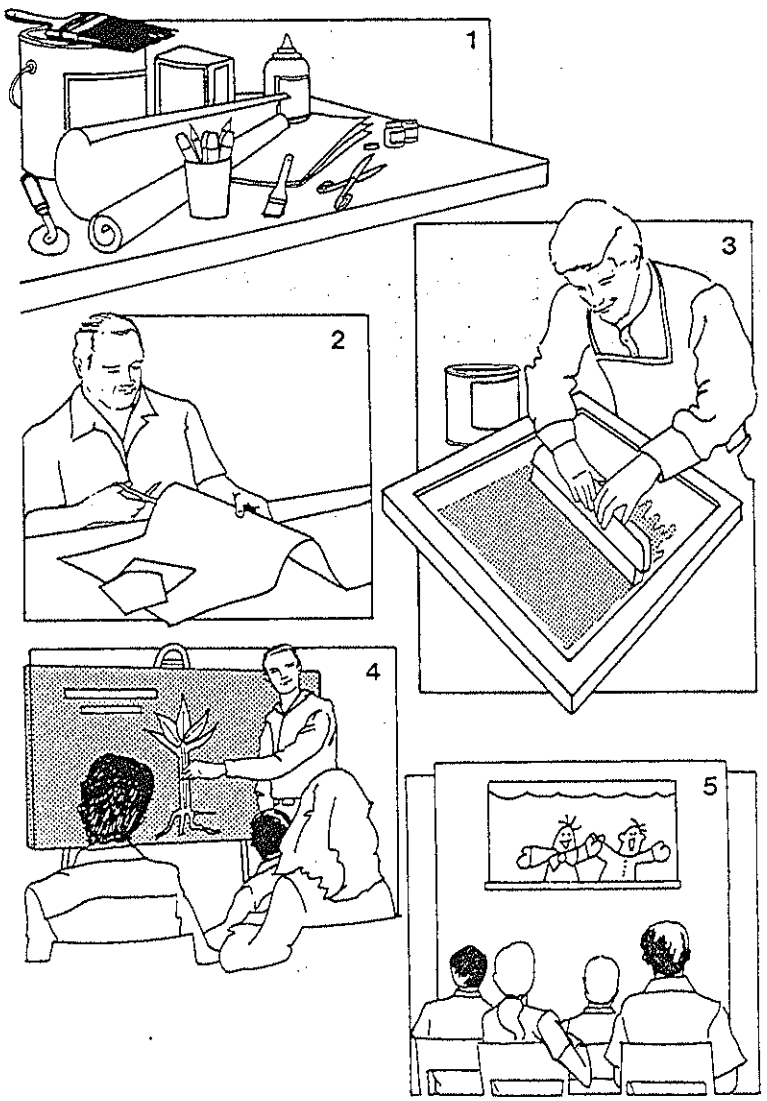
A) **MATERIALES DE USO COMUN.**
Los materiales que se requieran para elaborarlo deben ser habituales de bajo costo y fáciles de conseguir (1).

B) **ELABORACION FACIL.**
Su técnica de elaboración debe se sencilla, para que cualquier persona pueda producirlo aunque no tenga experiencia anterior (2).

C) **RECURSOS SIMPLES.**
Para elaborarse no debe requerir instalaciones complicadas y equipos y herramientas de alto costo (3).

D) **APLICACION FRECUENTE.**
Debe tener posibilidades de aplicarse repetidamente en diversas actividades educativas y culturales (4).

E) **FACILIDAD DE USO.**
Su aplicación debe ser sencilla sin que para usarlo se requieran equipos o instalaciones especiales (5).



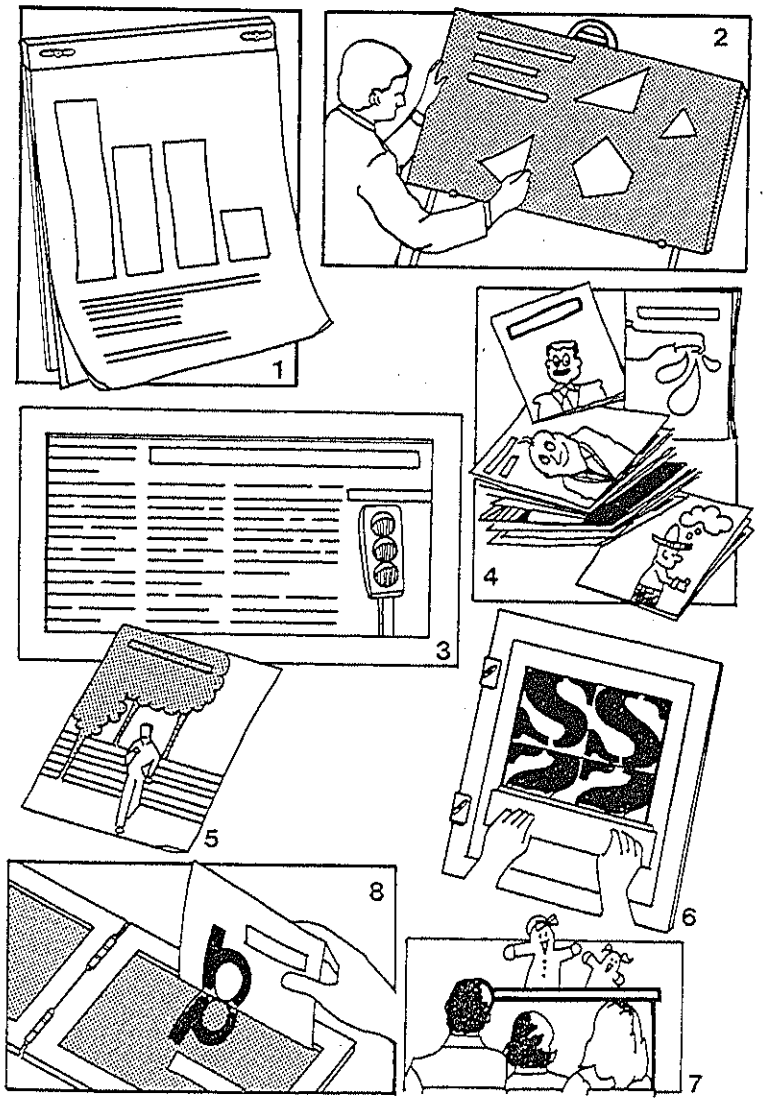
MEDIOS DE APLICACION MAS FRECUENTE

Entre los medios de comunicación educativa que se pueden considerar como de bajo costo, el I.L.C.E. ha encontrado algunos que tienen aplicación más frecuente tanto en actividades escolarizadas como en programas de educación de adultos y de educación informal, estos son: El rotafolio (1), el franelógrafo (2), el periódico mural (3), la historieta (4), el cartel (5), la impresión en serigrafía (6), el teatro guiñol (7) y el multicopiador (8).

Para los medios antes citados el I.L.C.E. ha publicado manuales de autoenseñanza en que se exponen en forma sencilla sus técnicas de producción, sus títulos son:

- **Manual para la elaboración de rotafolios**
- **Manual para la elaboración de franelógrafos**
- **Manual para la elaboración del periódico mural**
- **Manual para la elaboración de historietas**
- **Manual para la elaboración de carteles**
- **Manual de impresión en serigrafía**
- **Manual para la elaboración de teatro guiñol**
- **Manual de impresión en el multicopiador económico**

La finalidad de estos manuales es que cualquier persona sin tener experiencia anterior, pueda elaborar y usar los medios de comunicación a bajo costo como ayuda en el desarrollo de actividades educativas y culturales.



EL BAJO COSTO ES RELATIVO

Las posibilidades de obtención y el costo de los materiales y útiles que se requieren para la elaboración de los medios de comunicación de bajo costo pueden tener variantes de consideración de una región a otra, esto puede alterar los costos de producción y elevarlos más allá del límite de lo que se estima como de bajo costo. Esto se soluciona en ocasiones sustituyendo algunos materiales por otros que son más fáciles de obtener o aprovechando algunos materiales de producción local que puedan dar rendimiento similar.

También se pueden encontrar otros medios de comunicación con características tales que hagan posible considerarlos como de bajo costo.

Por tales motivos se recomienda que antes de seleccionar los medios que se requieren para una actividad determinada, se haga una investigación de costos de materiales en la localidad en que se van a elaborar.

Para realizar la investigación se recomienda emplear la forma que viene en la siguiente página, en ella están consideradas las características básicas para saber si los medios seleccionados son de bajo costo.

INVESTIGACION DE MEDIOS DE COMUNICACION A BAJO COSTO

MEDIO: _____

MATERIAS EN QUE PUEDE TENER APLICACION _____

NIVEL: _____

REQUISITOS	CARACTERISTICAS		
	1a.	2a.	3a.
1. Aplicación:	Muy frecuente ( )	Frecuente ( )	Ocasional ( )
2. Necesidad de Equipo especial para usarse.	No requiere ( )	Equipo sencillo ( )	Equipo complicado y costoso ( )
3. Personal para elaborarlo.	Una persona ( )	Dos personas ( )	Varias personas ( )
4. Equipo para elaborarlo.	Muy sencillo y poco costoso ( )	Sencillo y de costo medio. ( )	Complicado y costoso ( )
5. Requiere instalaciones.	De poco costo ( )	De costo medio ( )	Muy costosas ( )
6. Requiere corriente eléctrica.	No ( )	Si Puede trabajar con baterías ( )	Si ( )
7. Procedencia de los materiales.	Se consiguen localmente ( )	Hay sustitutos de fabricación regional ( )	Se consiguen solo en ciudades grandes ( )
8. Costo de los materiales.	Son de bajo costo ( )	Son de costo medio ( )	Son de costo alto ( )
9. Facilidad para reproducirlo.	Muy fácil y a bajo costo ( )	Fácil y a costo medio ( )	Difícil y costoso ( )
10. Durabilidad del medio.	Muy durable ( )	Durable ( )	Poco durable ( )
11. Se requieren conocimientos especiales.	No ( )	Si elementales ( )	Si amplios ( )

Marque con una cruz las características del medio que está investigando. Si éstas corresponden a las columnas 1a. y 2a. puede considerar que es un medio a bajo costo, cuando las marcas quedan en la 3a. columna, se puede considerar que cualquiera de los requisitos 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10 hacen que el medio no sea a bajo costo, no así los requisitos 3, 6 y 7 que de acuerdo con el uso que se le dará y la ubicación de los lugares en que se empleará el medio pueden resultar a bajo costo. El requisito 11 es para los casos en que se investigan otros medios que no sean los de *aplicación mas frecuente* que se citan en la página 12

CAPITULO II

COMO PLANEAR APOYOS DIDACTICOS CON MEDIOS DE COMUNICACION A BAJO COSTO

La planeación de apoyos didácticos con los medios de comunicación a bajo costo es una labor que se desarrolla en 9 etapas que van desde concretar la idea que deseamos comunicar hasta la experimentación del producto.

En la siguiente página se presenta en forma esquemática el proceso de planeación de apoyos didácticos con medios de comunicación a bajo costo indicando la secuencia y las actividades a realizar en cada etapa.

ELABORACION DE MEDIOS DE COMUNICACION A BAJO COSTO.

		ETAPAS	ACTIVIDADES
PLANEACION	1	CONCRETAR LA IDEA QUE SE DESEA COMUNICAR	Definir: Qué se desea comunicar. Por qué se desea comunicar. A quién se desea comunicar. Cómo se desea establecer la comunicación y en qué condiciones.
	2	FORMULAR LOS OBJETIVOS	Definir las metas que se pretenden alcanzar. Definir las acciones que han de realizar los destinatarios. Precisar la forma de medir las acciones realizadas.
	3	LOCALIZAR LA INFORMACION	Investigar en fuentes de materiales impresos. Investigar con especialistas en el tema. Investigar por medio de experiencias personales. Investigar con personas de la comunidad.
	4	TRATAMIENTO DEL TEMA	Buscar temas para desarrollar la idea. Seleccionar el tema que permita alcanzar los objetivos formulados.
	5	SELECCIONAR EL MEDIO DE COMUNICACION DE BAJO COSTO	Investigar las características de las personas con quienes se usará el medio de comunicación. Conocer las características de los medios de comunicación a bajo costo. Seleccionar el medio indicado para desarrollar el tema.
	6	ELABORAR EL GUION	Estructurar el tema. Desarrollar el tema de acuerdo con el medio de comunicación seleccionado, anotando: objetivos, contenido temático, imágenes, textos y actividades del destinatario.
	7	ELABORACION DE LA RELACION DE TRABAJO	Siguiendo el contenido del guión. Formular la relación de trabajo especificando el tema, el medio que se va a elaborar, las dimensiones, las imágenes, el color, los materiales y la documentación que servirá como fuente de información.
PRODUCCION, EXPERIMENTACION Y EVALUACION	8	PRODUCCION	Elaborar el material siguiendo las condiciones del manual de auto enseñanza del medio respectivo.
	9	EXPERIMENTACION Y EVALUACION	Experimentar el material con los grupos destinatarios. Evaluar los resultados de la aplicación y en el caso de que el medio requiera modificaciones hacer las correcciones necesarias.

etapa 1

CONCRETAR LA IDEA QUE SE DESEA COMUNICAR

El deseo de comunicar algo, puede estar motivado por muy diversas causas, como ejemplo podemos citar: Explicar una idea, puntualizar un problema, lograr un cambio de comportamiento, proponer solución a una situación problemática.

Cuando esa idea de lo que se quiere comunicar no está claramente definida se presta a confusiones ya sea porque es *muy abstracta* o por que su definición es muy general.

Hay que *concretar* y *especificar* en forma *clara* la idea que deseamos comunicar, de preferencia por escrito.

Para concretar la idea que se desea comunicar hay que analizarla tomando en consideración los siguientes aspectos:

a) Qué se desea lograr.

b) Por qué se desea lograr.

c) A quién se desea comunicar.

d) En qué condiciones se desea establecer la comunicación.

a) **Qué se desea lograr.** Lo que se desea comunicar debe estar bien definido, las ideas vagas o expresadas en forma muy general dan lugar a diversas interpretaciones, por.eso hay que definir en forma precisa lo que deseamos lograr y expresarlo con precisión, así, por ejemplo cuando decimos que deseamos comunicar mensajes sobre "Educación para la salud", "Mejoramiento de la producción agrícola", "Fomento del deporte" o "Promoción de la cultura" estamos expresando ideas vagas; para concretarlas habría que definir qué pretendemos lograr y a qué sujeto están referidas; solamente analizando las necesidades que motivaron esas ideas podremos concretar lo que deseamos comunicar. Por ejemplo, en un comunidad hay problema de "saneamiento del ambiente" (esta es la idea general), para resolverlo hay que definir qué aspecto del saneamiento del ambiente es el que motiva la necesidad de establecer comunicación; investigando en la comunidad encontramos que el problema concreto es la contaminación del agua, por tanto la idea concreta expresada con claridad, será *resolver el problema de la contaminación*, evitando que las materias fecales entren en contacto con el agua de uso.

b) **Por qué se desea lograr.** La idea debe tener un propósito determinado, es necesario saber qué es lo que pretendemos lograr con esa comunicación y qué pretendemos que logren las personas con quienes deseamos comunicarnos. Por ejemplo: "Para evitar que la gente enferme de diarreas".

c) **A quién se desea comunicar.** Para establecer la comunicación necesitamos conocer las características de las personas con quienes deseamos comunicarnos; estas características son: edad, sexo, nivel de escolaridad, actividad a que se dedican, situación económico-social, etc. Todos estos factores son determinantes para seleccionar los medios de comunicación que serán más adecuados para transmitir nuestro mensaje.

d) **En que condiciones se desea establecer la comunicación.** Después de analizar los aspectos antes tratados, definiremos cómo será conveniente establecer la comunicación, si será de persona a persona o con pequeños o medianos grupos o simplemente poner la información al alcance de las personas. También necesitaremos saber si la forma de comunicación seleccionada es apropiada de acuerdo con los factores condicionantes que son: el lugar, los medios e instalaciones disponibles y el tiempo en que debe realizarse de acuerdo con los intereses y posibilidades de los destinatarios.

etapa 2

FORMULAR LOS OBJETIVOS QUE SE PRETENDE ALCANZAR

Cuando ya hemos concretado la idea que deseamos comunicar necesitamos definir qué metas se pretenden alcanzar, qué es lo que deben aprender, qué nuevas actividades se pretende que realicen, o qué cambios de conducta sugerimos a las personas que reciben nuestro mensaje.

Tomando como ejemplo el problema de "Saneamiento del ambiente" citado en la página 21, tenemos:

Idea general

Saneamiento del ambiente.

Idea concreta

Evitar que las materias fecales entren en contacto con el agua de uso.

Objetivos que se pretende alcanzar

1. Que la población identifique las fuentes de contaminación del agua.
2. Que la población adopte las medidas recomendables para el adecuado manejo del agua.

Esos cambios en la conducta son precisamente los objetivos que deseamos alcanzar.

Los objetivos deben indicar las acciones que ha de realizar el destinatario como resultado de la presentación del tema, también deben indicar la forma de medir las acciones que realice.

Para formular los objetivos es necesario tomar en consideración el público al que está dirigido el mensaje, tomando en cuenta la edad de los destinatarios, el nivel de conocimientos sobre el problema, el nivel socio-económico y el medio ambiente.

etapa 3

COMO LOCALIZAR LA INFORMACION

Cuando ya se ha elegido el tema, hay que proceder a localizar y reunir la información necesaria para desarrollarlo, esto permitirá complementar los conocimientos sobre el contenido del tema y ayudará a localizar imágenes que puedan ser de utilidad para ilustrarlo.

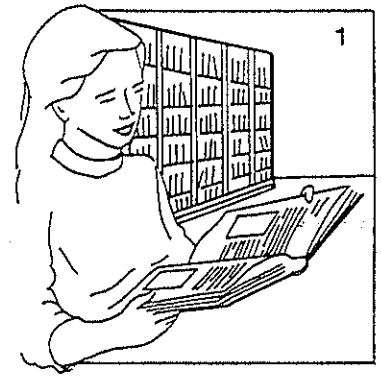
Hay muy diversas fuentes para obtener información, las más recomendables son:

1.— Consultando en bibliotecas: textos, libros, revistas, periódicos, etc. (1).

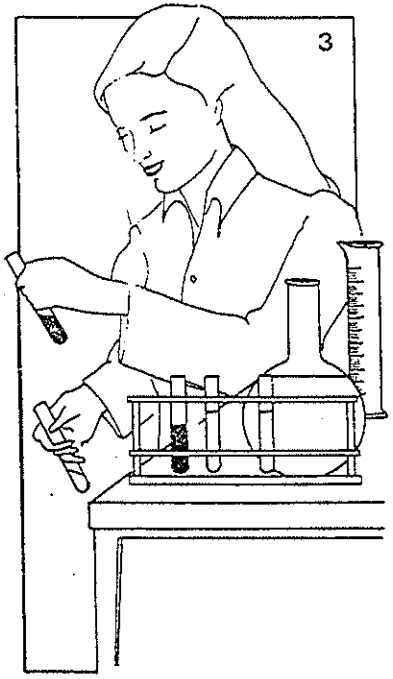
2.— Consultando a especialistas o a personas que realizan o que han realizado actividades relacionadas con el tema (2).

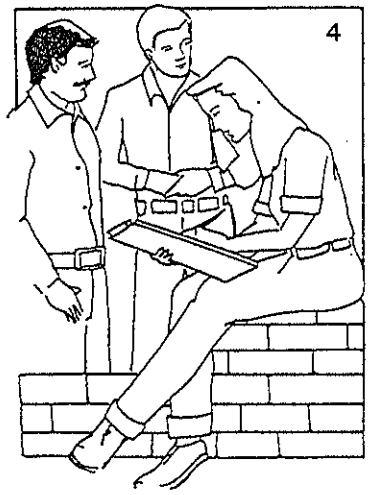
3.— Realizando personalmente experiencias prácticas (3).

4.— Tomando información directa con miembros de la Comunidad (4).



LOCALIZACION DE
LA INFORMACION





etapa 4

TRATAMIENTO DEL TEMA

Después de que se ha especificado la idea y se han formulado los objetivos que se pretenden alcanzar se procede a buscar aquellos ángulos o enfoques que se consideren más adecuados para comunicar la idea.

Pongamos un ejemplo:

1.— **La idea general es:**

Mejoramiento de la producción agrícola.

2.— **La idea específica es:**

Cambiar un cultivo de bajo rendimiento por otro de alto rendimiento.

3.— **Los objetivos son:**

- Que los destinatarios seleccionen los cultivos más apropiados de acuerdo con el clima y el tipo de tierra de la región.
- Que los destinatarios realicen una producción agrícola que les proporcione más alto rendimiento.

Para desarrollar la idea específica (2) tomando en consideración los objetivos (3) se pueden escoger varios tratamientos, anotamos algunos:

a) **Posibilidades de Retorno.** Comparación del rendimiento del cultivo que se está trabajando, con los rendimientos que se podrían alcanzar, cambiando a cultivos de alto rendimiento.

b) **Posibilidades de Mercado.** Cuál es la demanda de lo que se está produciendo en esa comunidad y qué demanda tendrían otros cultivos de más alto rendimiento.

c) **Experiencias en otras Comunidades.** En qué lugares se ha experimentado el cambio de cultivos y qué resultados se han obtenido.

Para cualquier tema que pretendamos desarrollar debemos tomar en consideración los conocimientos que tenemos sobre él; si el conocimiento es superficial, solo podremos desarrollarlo en forma limitada; en cambio, si tenemos suficiente familiaridad podremos desarrollarlo con amplitud y profundidad.

Cuando ya hemos escogido varios temas procedemos a seleccionar el que consideramos más apropiado para desarrollar nuestra idea y alcanzar los objetivos propuestos.

Para hacer la selección se pueden tomar en consideración las características siguientes:

1.— Que sea un tema específico.
2.— Que por su contenido sea el indicado para desarrollar el mensaje que se desea comunicar.
3.— Que permita alcanzar los objetivos propuestos.
4.— Que sea apropiado para el nivel cultural y los intereses de los destinatarios.
5.— Que se pueda disponer de información para desarrollarlo.

etapa 5

SELECCIONAR EL MEDIO DE COMUNICACION DE BAJO COSTO QUE SE VA A EMPLEAR PARA DESARROLLAR EL TEMA

En la selección del medio más adecuado para desarrollar un tema hay que tomar en consideración dos factores, estos son: el público a que está destinado y las características de los medios de comunicación de que podemos disponer.

En relación con el público a que está destinado es necesario conocer su nivel general de conocimientos, la cantidad de personas que lo integran y las condiciones del lugar en que se hará la presentación.

En relación con los medios necesitamos analizar las posibilidades que tienen distintos medios para el desarrollo del tema; a continuación se describen las características de los medios de comunicación de bajo costo que pueden considerarse como de uso más frecuente, estos son: rotafolio, franelógrafo, cartel, periódico mural, teatro guiñol, historieta, serigrafía y multicopiador.

El estudio de esas características permitirá conocer las ventajas, aplicaciones y limitaciones que tiene cada uno de ellos.

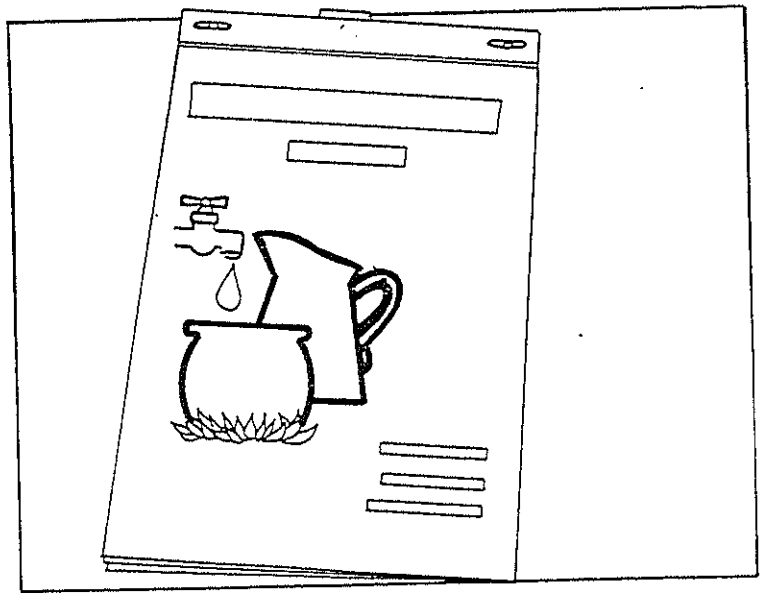
DESCRIPCION DE LOS MEDIOS

QUE ES EL ROTAFOLIO

El rotafolio es un auxiliar visual que consiste en una serie de láminas de papel en las que por medio de ilustraciones y textos se desarrolla un tema; estas láminas están ordenadas en la secuencia de su presentación y están fijadas por su borde superior a un soporte, que permite voltearlas hacia atrás (rotarlas), para que al terminar la descripción y discusión de cada una de ellas se continúe con la siguiente hasta terminar de desarrollar el tema.

Las dimensiones de las láminas varian de acuerdo con el público a que está destinado. Para grupos hasta de 50 personas se recomienda un tamaño aproximado de 96 x 70 cm.

Para grupos menores de 15 personas se puede usar un tamaño más pequeño, puede ser 70 x 50 cm.

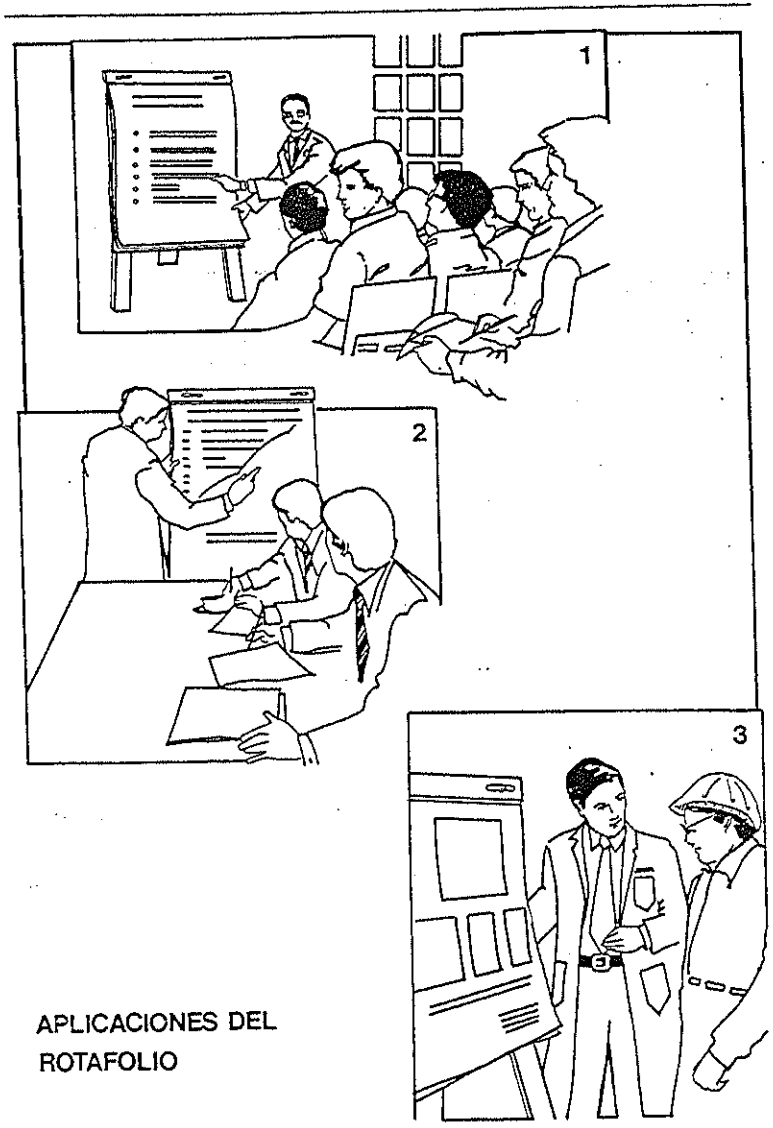


CUALES SON SUS VENTAJAS

- Es un auxiliar visual fácil de usar y de transportar.
- Es sencilla su elaboración.
- Los materiales con que se elabora son de bajo costo.
- No requiere de instalaciones especiales.

QUE APLICACIONES TIENE

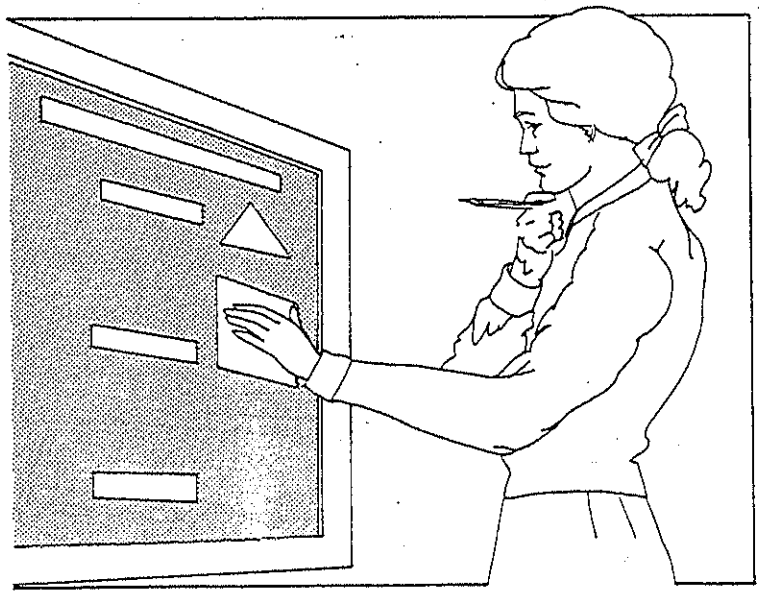
- Es útil para usarse en grupos que no sean mayores de 50 personas.
- Es indicado cuando hay que uniformar una presentación de información que se repite con frecuencia por la misma o por varias personas.
- Es apropiado cuando se requiere desarrollar un tema presentando la información visual en la misma secuencia.
- Es indicado cuando se requiere trabajar con un medio previamente elaborado.
- Es un medio que tiene aplicación en programas educativos (1), en programas culturales (2) y en actividades de capacitación para el trabajo (3).



APLICACIONES DEL ROTAFOLIO

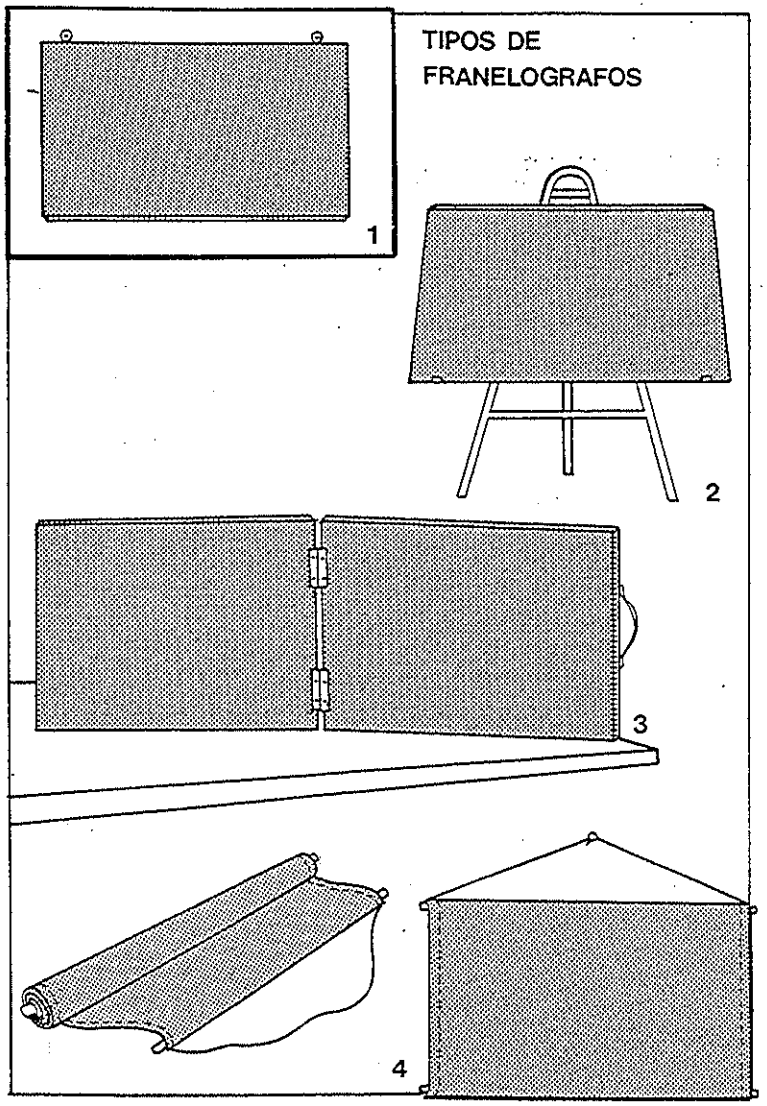
QUE ES UN FRANELOGRAFO

En un tablero cubierto de franela sobre el cual se adhieren materiales visuales con un respaldo velloso o áspero como la lija; se pueden colocar en cualquier posición y se pueden quitar o cambiar de lugar a voluntad.



De acuerdo con el lugar en que se va a colocar y el uso que se le va a dar, los franelógrafos se clasifican en 4 tipos:

1.—De pared (1).
2.— De caballete (2).
3.—De escritorio (3).
4.— Enrollable (4).

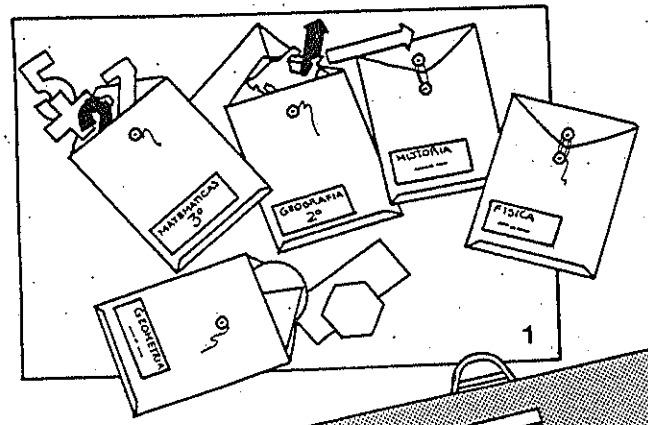


CUALES SON SUS VENTAJAS

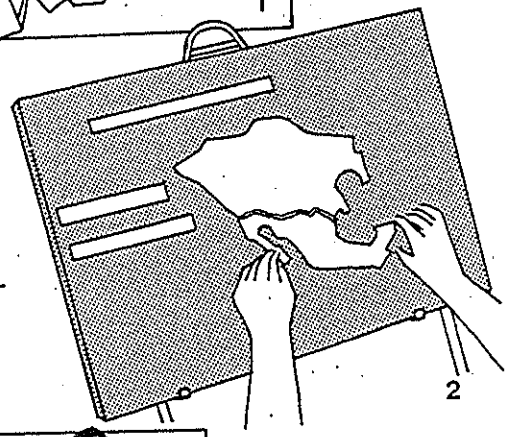
- Es útil en todos los niveles y materias de enseñanza así como en conferencias y demostraciones.
- Se puede visualizar un tema a medida que se va desarrollando la presentación.
- Permite hacer cambios rápidos en la secuencia que le dan dinamismo a la presentación de los temas.
- Es un auxiliar para mantener la atención y facilitar la participación del público.
- Los materiales con que se elabora son de bajo costo.

QUE APLICACIONES TIENE

- Para ilustrar temas con materiales previamente elaborados (1).
- Cuando se requiere colocar y quitar figuras, letras o signos durante el desarrollo del tema (2).
- Para desarrollar un ejercicio colectivo con la participación de los alumnos o del público (3).

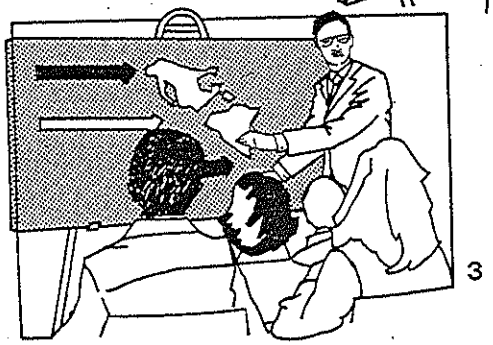


1



2

APLICACIONES DEL FRANELOGRAFO



3

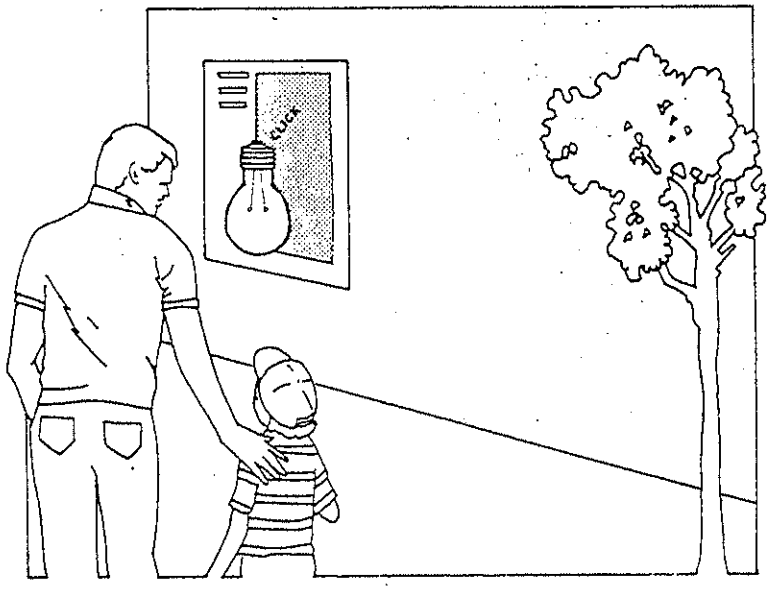
QUE ES EL CARTEL

El cartel es un medio masivo de comunicación para transmitir mensajes visuales.

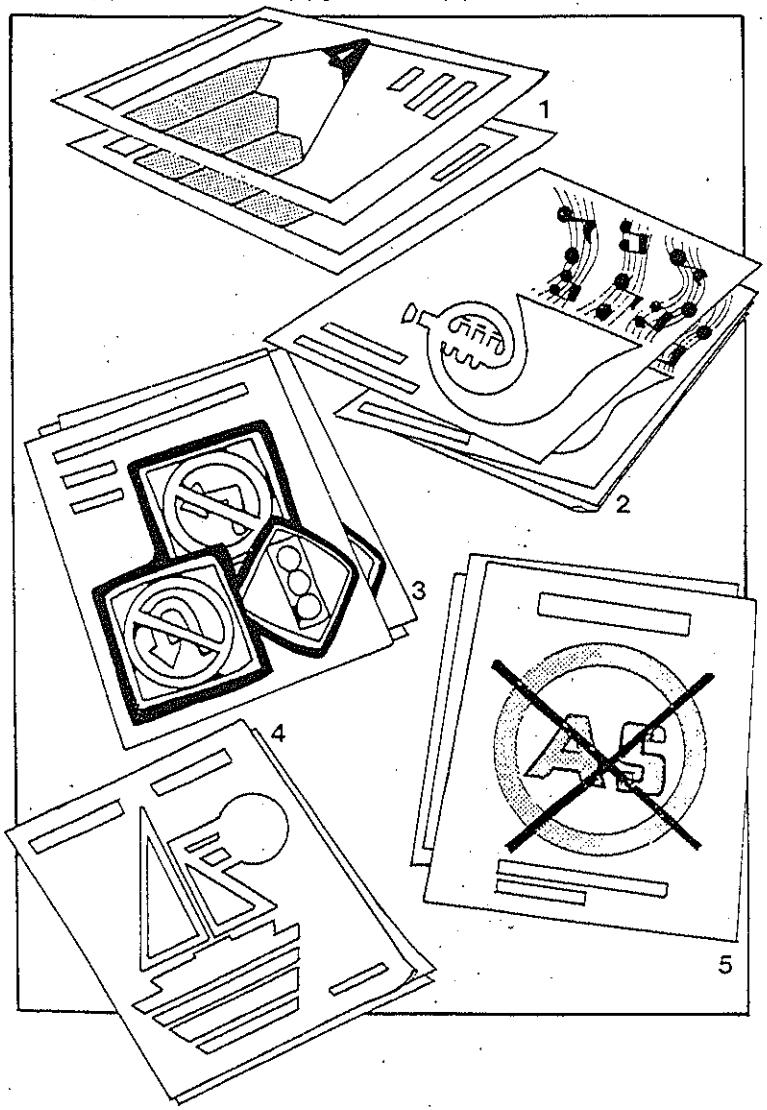
Consiste en una hoja de papel en que se presenta una idea por medio de una combinación de imagen y texto.

El cartel se pega sobre un muro o sobre una supeficie lisa para que permanezca expuesto a las miradas de los transeúntes y a la altura de los ojos de estos.

Los carteles se pueden elaborar en diversos tamaños que van desde 70 cm. x 1 m. los más frecuentes; a 40 x 60 cm. los más pequeños.



De acuerdo con el mensaje que emite se pueden considerar varios tipos de cartel; éstos son: Educativo (1), Cultural (2), Informativo (3), Promocional (4) y Político (5).



CUALES SON SUS VENTAJAS

- Es un medio de comunicación en que el mensaje se capta instantáneamente.
- Transmite globalmente un mensaje aunque el espectador que lo ve no esté interesado.
- Es de acción continuada dado que permanece en un mismo sitio por un tiempo determinado, emitiendo su mensaje a nuevos espectadores e influyendo repetidamente sobre los que tienen la oportunidad de verlo varias veces.
- Es de bajo costo.

QUE APLICACIONES TIENE

- Proporcionar a golpe de vista información sobre actividades sociales, educativas, culturales, deportivas y políticas.
- Llamar la atención por la novedad.
- Dar información abierta a todo el público.
- Transmitir información perecedera o transitoria por ser un medio que se usa una sola vez.

QUE ES EL PERIODICO MURAL

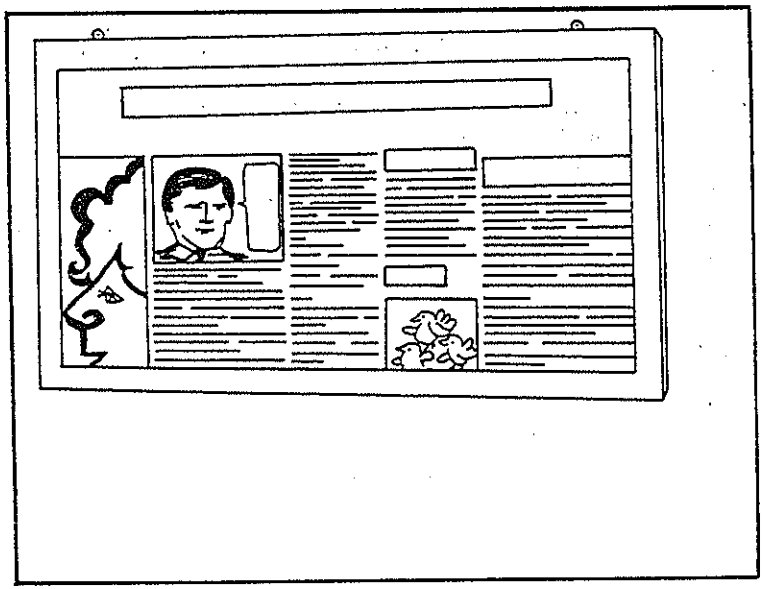
El periódico mural es un medio de comunicación visual formado por imágenes y textos.

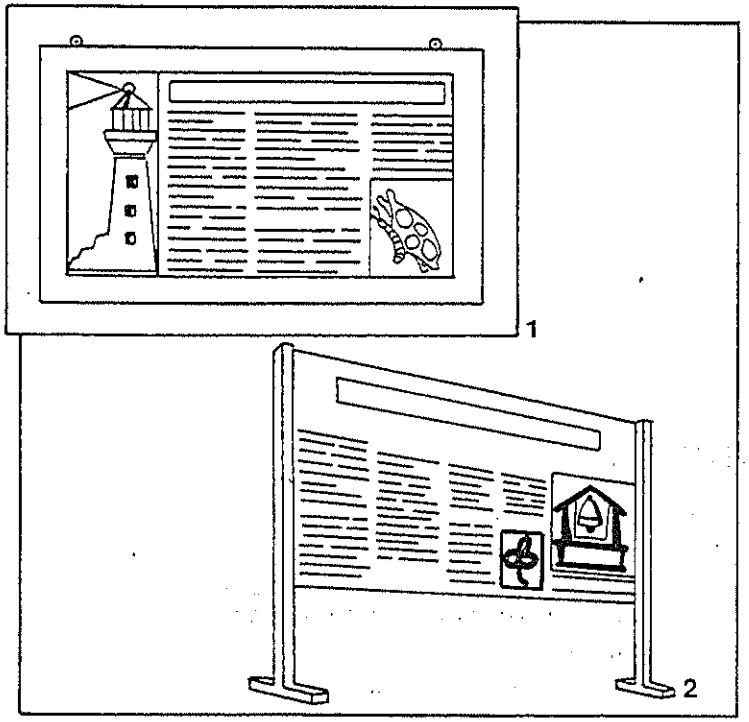
Está destinado a un público determinado y su presentación se hace periódicamente en un lugar previamente seleccionado.

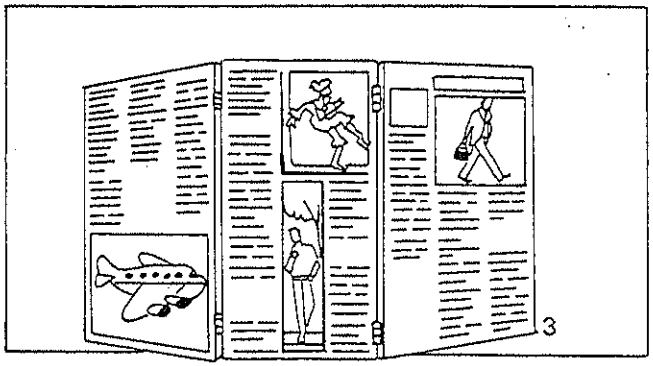
El periódico mural está formado por una serie de noticias, informaciones, gráficas, dibujos, fotografías, avisos, etc., que se presentan sobre un tablero que se coloca en un espacio libre situado en un lugar de fácil acceso para el público.

De acuerdo con la colocación que se le puede dar los periódicos murales se clasifican en tres tipos:

1.— De pared (1). 2.—Movible (2). 3.— Movible de biombo (3).







VENTAJAS

- Puede presentar un tema o varios temas.
- Mantiene el mensaje permanente.
- Ayuda a establecer la comunicación mediante la participación del público en la conformación del periódico.
- Es fácil de elaborar.
- Los materiales con que se elabora son de bajo costo.

APLICACIONES

Es un medio de promoción, información y acercamiento social que puede tener diversas aplicaciones específicas como son:

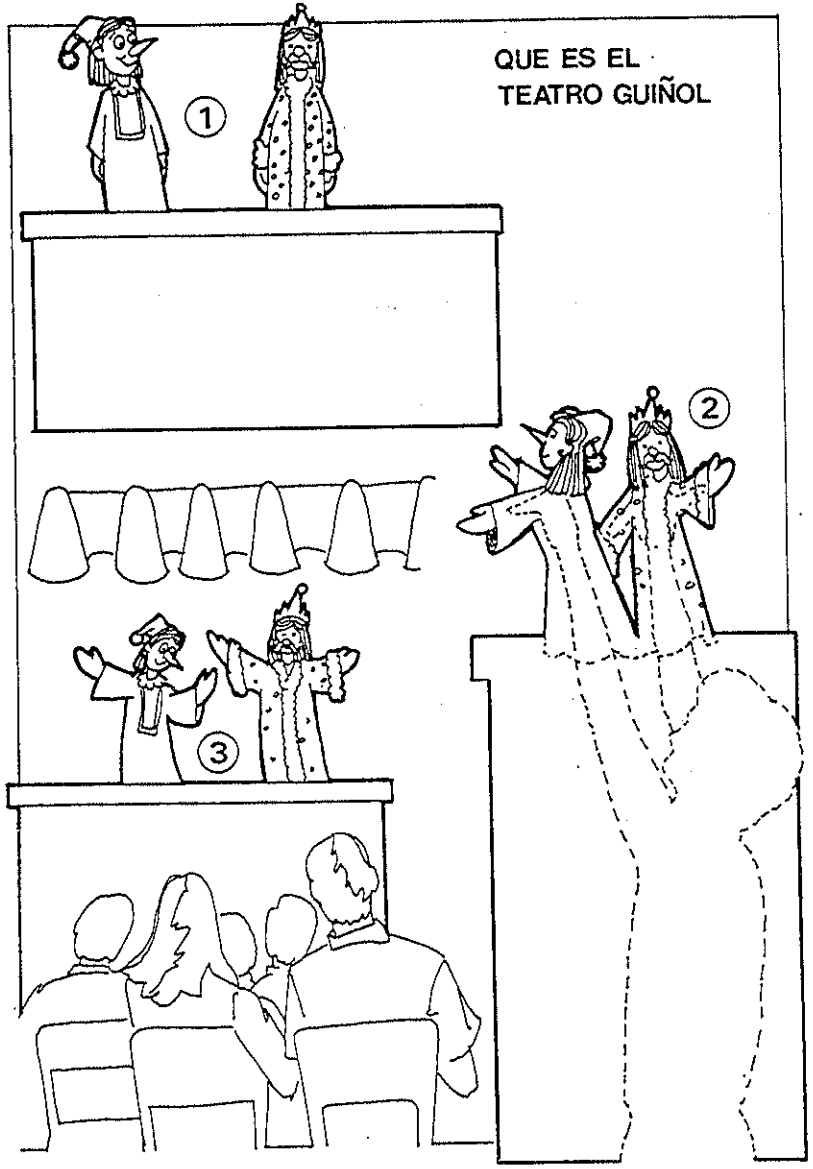
- Difundir mensajes destinados a grupos delimitados por el uso de un espacio físico.
- Dar a conocer documentos de interés general de los que no se dispone de copias para hacer una difusión individual.
- Mantener al público permanentemente informado.
- Conocer los intereses y las opiniones del público invitándolo a que participe en el periódico.

QUE ES EL TEATRO GUIÑOL

A partir de su nacimiento, el teatro ha servido al hombre para poner de manifiesto, para poner "en persona", todos aquellos sucesos, reales o imaginarios, que desea dar a conocer a otros hombres con el fin de que, a través de esta comunicación, se obtenga una enseñanza, una emoción, un juicio crítico que ayuden al espectador a entender mejor a su sociedad, al mundo que lo rodea, a sí mismo; que le ayuden en suma, a profundizar en el conocimiento de su propia realidad.

El teatro guiñol es el teatro de títeres que se manipulan con la mano dentro de una funda.

Los títeres de guiñol son figuras inanimadas (1) que son movidas mediante esfuerzo humano (2) frente a un público (3).



VENTAJAS DEL TITERE COMO VEHICULO DE COMUNICACION

Mucho se ha hablado de la existencia de una magia especial en el títere, que le permite comunicar un mensaje determinado con mayor eficacia que un ser humano. Véamos entonces, en qué consiste esta "magia", véamos cuáles son sus ventajas como vehículo de comunicación.

1.— Es pequeño y accesible. Así pues, su presencia no es agresiva.

2.— Es una síntesis. Así pues, su conducta es fácilmente comprensible.

3.— Es un muñeco animado. Nos cautiva la sola idea de ver a un muñeco "viviendo" nuestros problemas.

4.— Posee gracia y presencia naturales. Su aparición en el escenario se nota inmediatamente y nos involucra.

5.— Puede "animar" cualquier cosa. Si deseamos, por ejemplo, inculcar el amor a la naturaleza, podemos hacer hablar a las plantas, etc.

6.— No requiere un equipo de trabajo complicado. Reducido a su mínima expresión, sólo requiere ingenio y dos manos que lo animen.

7.— Puede hacerlo todo. Inclusive, como se ha visto, ir contra las leyes naturales.

8.— Es un excelente auxiliar pedagógico. El mensaje dicho por un títere, es mejor aceptado que dicho por un ser humano, especialmente por los niños.

9.— Es un medio de comunicación de bajo costo. Los materiales con que se fabrica un títere, están al alcance de cualquier bolsillo y pueden conseguirse en cualquier parte.

QUE ES LA HISTORIETA

La historieta es un mensaje que utiliza el lenguaje de imagen y el lenguaje verbal.

CARACTERISTICAS

1.— Las acciones se expresan mediante la imagen y la palabra, la imagen necesita de la palabra y ésta de la imagen para transmitir el mensaje completo.

2.— La finalidad primaria de la historieta es entretener.

3.— Por lo general la historieta es un relato que se publica periódicamente y que por ello crea cierto suspenso.

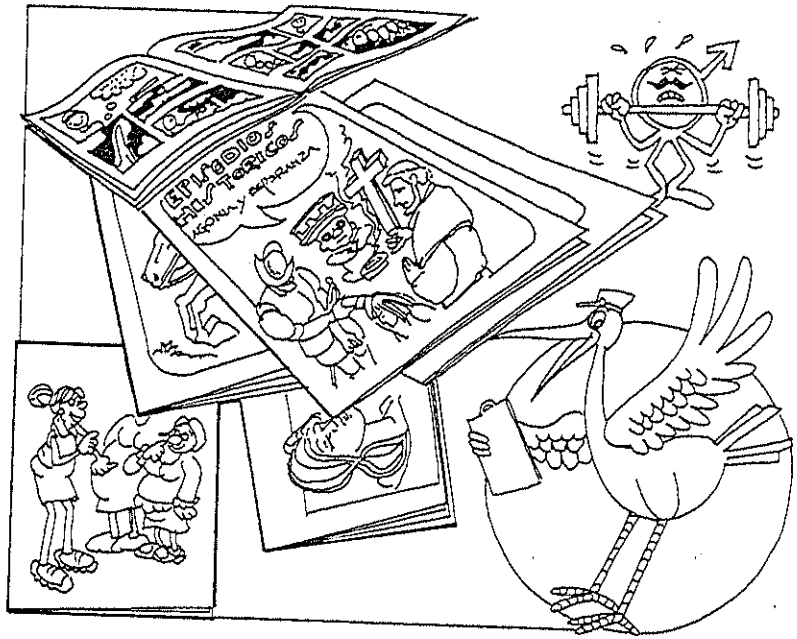
4.— La historieta debe concebirse y realizarse con la tendencia a que alcance una amplia difusión.

VENTAJAS

- El uso de imágenes con texto facilita la comprensión de los temas.
- La función de entretenimiento de la historieta conjuntamente con la función educativa ayuda a fijar la atención.
- Es un medio accesible a la mayor parte de la población ya sea urbana o rural.
- Es una semiliteratura ligera.

APLICACIONES

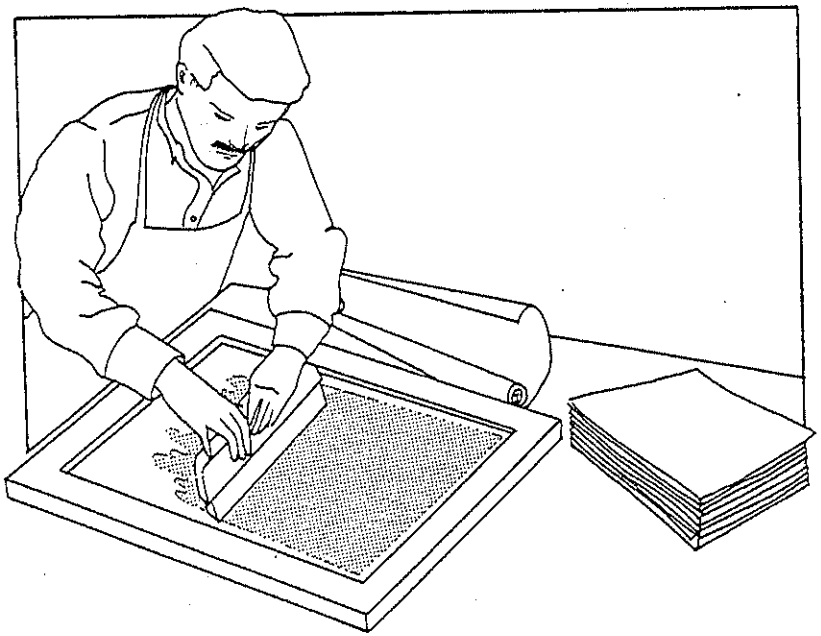
- Desarrollar temas educativos o culturales con un medio que proporcione distracción.
- Presentar temas educativos o culturales a personas con capacidad limitada de lectura.
- Desarrollar actitudes y valores.



QUE ES LA SERIGRAFIA

La serigrafía es un procedimiento de impresión a través de un esténcil elaborado en una tela de tejido muy fino de nilón o poliéster. En ese esténcil se dejan descubiertas solamente las áreas de las figuras o las letras que se van a copiar.

Al hacer la impresión la tinta atraviesa los espacios de la trama de la tela en esas áreas y deja la copia impresa.

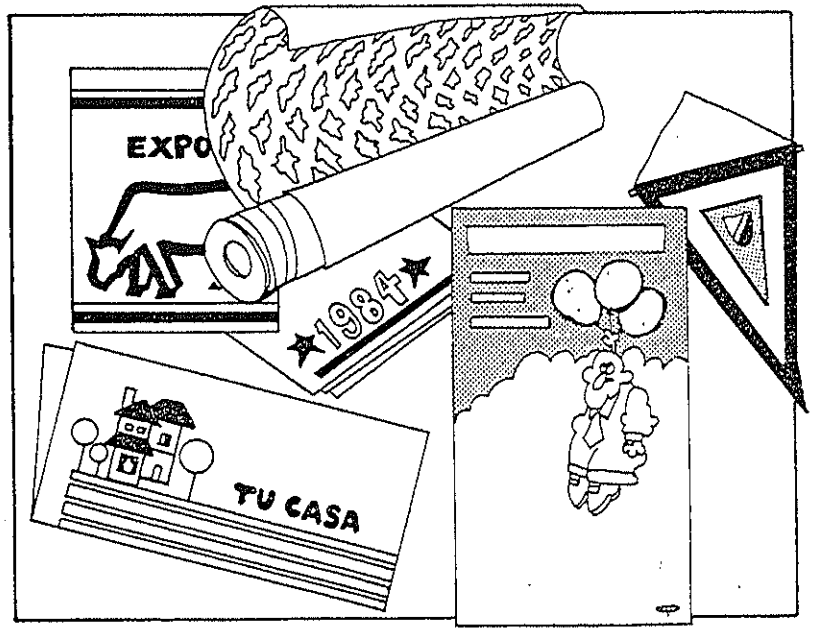


CUALES SON SUS VENTAJAS

- Es de bajo costo.
- Los colores con que se imprime pueden ser mates o brillantes y en gran variedad de tonos.
- Imprime sobre los más variados materiales, papel, cartoncillo, cartón, plástico, hule, tela, madera, vidrio, metal, piel, etc.
- No requiere de maquinaria.
- No requiere de instalaciones costosas.
- El equipo es fácil de preparar.
- Se pueden reproducir con facilidad y rapidez de 25 a 500 ejemplares.

CUALES SON SUS APLICACIONES

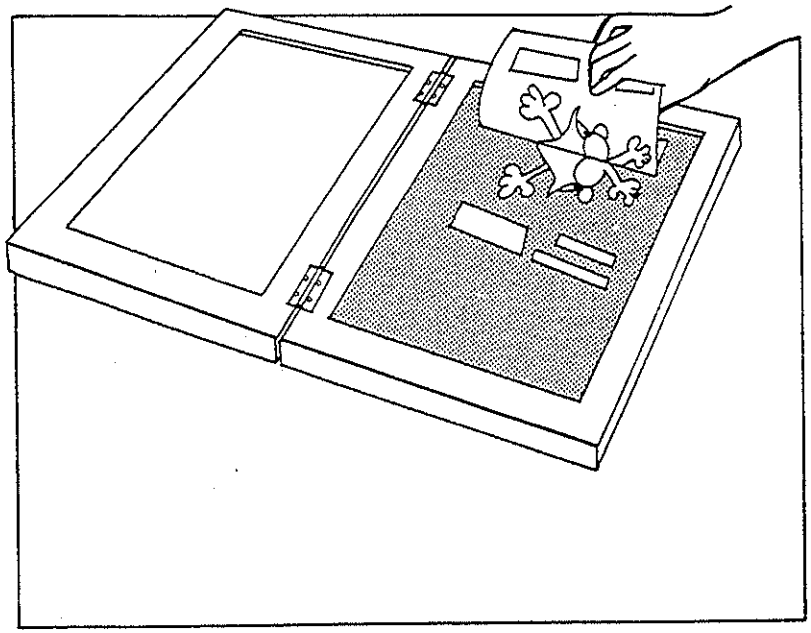
La serigrafía es especialmente útil para imprimir carteles, cubiertas de libros y folletos, diplomas, tarjetas, papel membretado, etiquetas, material didáctico, material para laboratorios, juguetes, calcomanias, propaganda y otros trabajos que no requieran cantidades muy grandes de ejemplares.



QUE ES EL MULTICOPIADOR ECONOMICO

El multicopiador económico es un artefacto de copiado en el que por medio de una matriz de gelatina se obtienen de 40 a 50 copias de un original en uno o en varios colores.

Las copias se imprimen en cualquier tipo de papel satinado, poniendo en contacto las hojas de papel con la matriz de gelatina después que ha sido entintada con los colores del dibujo original.



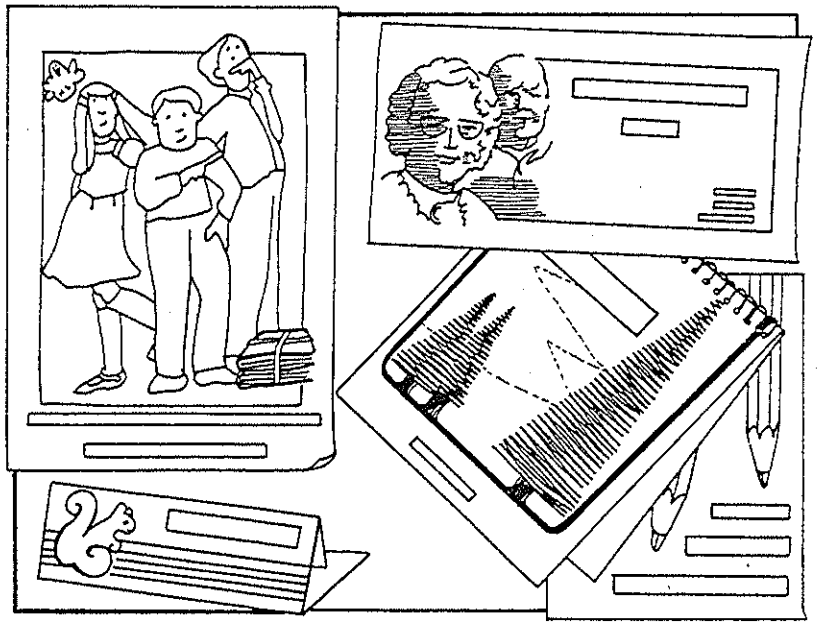
CUALES SON SUS VENTAJAS

Las copias se obtienen con los mismos colores que tiene el original.

- Permite obtener de 40 a 50 copias de buena calidad en cualquier tipo de papel satinado.
- Es un equipo muy fácil de elaborar.
- Es de muy bajo costo.

CUALES SON SUS APLICACIONES

- Elaborar material de enseñanza como láminas, esquemas, mapas, diagramas, etc., de los cuales se requieren varias copias.
- Elaborar material de difusión como anuncios, pequeños carteles, volantes, etc.



RESUMEN DE CARACTERISTICAS Y APLICACIONES

(MEDIOS DE COMUNICACION DE BAJO COSTO DE USO MAS FRECUENTE)

CARACTERISTICAS	EN QUE TIENE APLICACION
ROTAFOLIO 1. Es apropiado cuando se requiere desarrollar el tema presentando varias informaciones en una secuencia determinada. 2. Es indicado cuando se necesita presentar el tema con un medio previamente elaborado. 3. Es útil para usarse en grupos no mayores de 50 personas. 4. Lo puede elaborar y usar una sola persona. 5. Es útil cuando se necesita presentar repetidamente un tema.	• Proporcionar información. • Facilitar relaciones visuales. • Ayudar en la visualización de conceptos abstractos. • Facilitar la adquisición de destrezas en la realización de operaciones con símbolos. Tiene aplicación en programas educativos, en programas culturales y en actividades de capacitación para el trabajo.
FRANELOGRAFO 1. Las ilustraciones (figuras, letras y signos) se pueden colocar y quitar instantáneamente según lo requiera el desarrollo del tema. 2. Permite desarrollar un ejercicio colectivo con la participación de los alumnos. 3. Es indicado cuando se necesita presentar el tema con un medio previamente elaborado. 4. Es útil para usarse en grupos no mayores de 50 personas. 5. Lo puede elaborar y usar una sola persona. 6. Es útil cuando se necesita presentar repetidamente un tema.	• Proporcionar información. • Facilitar relaciones visuales. • Dar dinamismo y flexibilidad a la presentación de los temas. • Ayudar en la visualización de conceptos abstractos. • Facilitar participación del público. • Se puede usar en todos los niveles de enseñanza y en conferencias y demostraciones.

CARACTERISTICAS	EN QUE TIENE APLICACION
PERIODICO MURAL 1. Es apropiado para actividades de promoción, de información y de acercamiento social. 2. Puede desarrollar uno o varios temas. 3. Facilita la participación del público. 4. Requiere un pequeño grupo de trabajo que sea responsable de su elaboración y de que se publique con regularidad.	• Proporcionar información. • Mantener comunicación con el público. Permite dirigir mensajes que estén destinados a grupos limitados o a toda la comunidad.
HISTORIETA 1. Es apropiada para transmitir mensajes narrativos por medio de la combinación de imágenes con textos breves. 2. La puede elaborar una sola persona. 3. Se requieren conocimientos elementales de dibujo. 4. Se puede multiplicar por medio de la serigrafía o del multicopiador económico.	• Desarrollar actitudes y valores. • Presentar temas educativos o culturales con un medio que proporcione distracción. • Presentar temas educativos o culturales a personas con capacidad limitada de lectura. • Puede ser un recurso para el periódico mural.
CARTEL 1. Es un medio masivo que transmite un mensaje visual. 2. El mensaje que presenta se capta instantáneamente. 3. Lo puede elaborar una sola persona.	• En combinación con otros medios, reforzar su mensaje (por ejemplo, periódico mural). • Llamar la atención y proporcionar información visual sobre actividades sociales, educativas, culturales, deportivas y políticas.

CARACTERISTICAS	EN QUE TIENE APLICACION
TEATRO GUIÑOL 1. Es un medio de expresión que maneja sensaciones y afecto. 2. Es una actividad colectiva que requiere la colaboración de un grupo de cuatro personas como mínimo.	• Desarrollar actitudes, sentimientos y valores. • Escenificar sucesos (cuentos, narraciones literarias, hechos reales o históricos, temas imaginarios, temas de interés general) cuando se quiere modificar actitudes o motivar acciones.
MULTICOPIADOR ECONOMICO 1. Permite obtener copias de dibujos realizados con tintas elaboradas con anilinas. 2. En una sola operación se obtiene en cada copia todos los colores que tiene el original. 3. De cada matriz solo se pueden obtener de 40 a 50 copias. 4. Se pueden obtener copias en tamaños hasta de 25 x 36 cm.	• Reproducir información impresa complementaria. • Facilitar que cada uno de los participantes disponga de información gráfica.
SERIGRAFIA 1. Imprime sobre diversos materiales: papel, cartoncillo, cartón, plástico, hule, tela, madera, vidrio, metal, piel, etc. 2. Se puede imprimir en colores mates o brillanes y en una amplia variedad de tonos. 3. Puede imprimir de 25 a 500 ejemplares. 4. Se requieren dos personas para elaborar las impresiones.	• Reproducir materiales para proporcionar información. • Reproducir diversos medios como carteles, rotafolios, adherogramas para franelógrafo y otros materiales de enseñanza. • Es útil para imprimir carteles, cubiertas de libros y folletos, tarjetas, papel membretado, etiquetas, material didáctico, juguetes, propaganda y otros trabajos que no requieran cantidades muy grandes de ejemplares.

etapa 6

ELABORACION DEL GUION

Antes de elaborar el guión hay que darle estructura al tema para desarrollarlo en forma que despierte y mantenga el interés del público; el esquema más sencillo, es comenzar con una *introducción*, continuar con un *desarrollo* y terminar con una *conclusión*.

La *introducción* despierta el interés de los destinatarios; el *desarrollo* es el propósito del tema, que puede ser informativo, puede tratar de persuadir para que se realice un cambio de conducta o plantear un problema, etc.; la *conclusión* es un resumen o consecuencia sobre el desarrollo y está encaminada a la proposición de soluciones o acciones.

Teniendo ya la estructura del tema y habiendo elegido el medio de comunicación más indicado para desarrollarlo, se procede a elaborar el guión.

El guión es un escrito ordenado que describe el contenido y el desarrollo del tema, se distribuye en cinco columnas que son:

1 Objetivos
2 Contenido temático
3 Imágenes
4 Textos
5 Actividades del destinatario.

Los Objetivos describen las metas que se pretende que alcancen los destinatarios.

El Contenido temático son todos aquellos aspectos que se consideran necesarios para desarrollar los objetivos.

Las Imágenes son las informaciones visuales que se requieren para ilustrar el contenido (dibujos, gráficas, fotografías, esquem , etc.).

Los Textos son los letreros que complementan las imágenes y la síntesis de lo que debe exponerse cuando se hace la presentación.

Las Actividades del destinatario son las prácticas que deben realizar los destinatarios para poder alcanzar los objetivos propuestos.

Ejemplo de un proyecto de guión en la siguiente página.

Para seleccionar este medio de comunicación de bajo costo se consideraron los factores siguientes:

1o. **Público destinatario.**
Se investigó:

a) Nivel general de conocimientos de los adultos en la comunidad.

b) Cantidad de personas y la forma en que podrían integrarse en grupos.

c) Condiciones de los lugares en que se podrían hacer las presentaciones (ubicación, cupo, instalaciones, accesibilidad, etc.)

d) Disponibilidad de tiempo para preparar el medio.

e) Disponibilidad de los destinatarios para asistir a las presentaciones.

2o. **Características de los medios.**

a) Conveniencia de usar un medio apropiado para grupos de menos de 50 personas.

b) Buscar el medio que pueda presentar la información en la secuencia que indican los objetivos, que en este tema comprende desde identificar las fuentes de contaminación del agua hasta el conocimiento de las medidas que habrá que adoptar para evitarla.

c) Conveniencia de usar un medio que se pueda preparar previamente, dado que tendrá que usarse en varias ocasiones.

d) Investigar la disponibilidad de material de información y materiales para la elaboración.

Después de considerar los factores antes citados se llegó a la conclusión de que el medio que tendría más posibilidades para desarrollar el tema sería el *Rotafolio*.

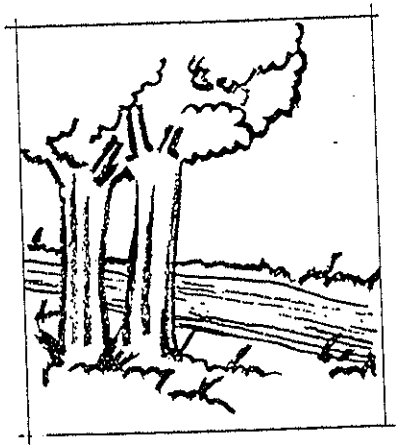
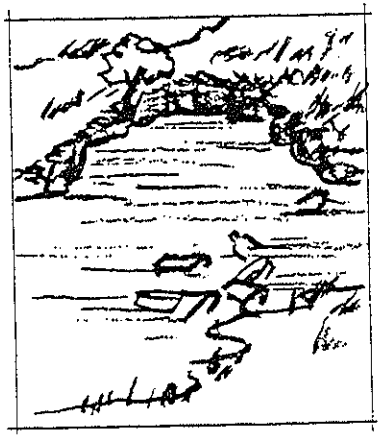
PROYECTO DE GUION ELABORADO POR:		LUGAR:	FECHA:
IDEA GENERAL: Saneamiento del Ambiente		NIVEL DE LOS DESTINATARIOS:	Socio-económico bajo, adultos
IDEA CONCRETA: Resolver problema de contaminación del agua		MEDIO SELECCIONADO:	Rotafolio
TEMA SELECCIONADO: "El Agua y la Salud"		PARA USARSE EN:	Aulas, salas de conferencias, etc. (50 personas máximo)

1	2	3	4	5
OBJETIVOS	**CONTENIDO TEMATICO**	**IMAGENES**	**TEXTOS**	**ACTIVIDADES PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS**
1. Que la población identifique las fuentes de contaminación del agua y el peligro que esto tiene para su salud.	• De donde viene el agua. • Contaminación del agua. • El agua y la salud.	• Fuentes de donde proviene el agua. 3 láminas. • Cómo se contamina el agua. 2 láminas. • Enfermedades ocasionadas por el agua contaminada. 2 láminas.	Títulos breves y de tamaño adecuado para que puedan ser leídos por todo el grupo: La persona que desarrolle el tema debe explicar las láminas en lenguaje sencillo y fácilmente comprensible para el auditorio.	Identificar las formas en que se usa el agua en su comunidad y las fuentes de aprovisionamiento de esta. Buscar información con los promotores de salud de la comunidad para saber cuáles son las enfermedades ocasionadas por el agua contaminada. Difundir entre los vecinos de la comunidad los conocimientos adquiridos sobre potabilización y manejo del agua.
2. Que la población adopte las medidas recomendadas para evitar la contaminación y manejar el agua adecuadamente.	• Potabilización del agua. • Manejo del agua potable.	• Formas de potabilización del agua. 2 láminas. • Formas de almacenamiento del agua. 2 láminas.		

(NOTA): Para describir detalladamente el contenido de las columnas 3 y 4 se recomienda seguir un formato en que se dibuja en el lado izquierdo un bosquejo sencillo de la imagen y en el lado derecho se anotan los títulos y las explicaciones que corresponden a esa imagen; se anexa un ejemplo de las primeras láminas para el rotafolio que desarrolla el tema

EMA: "El agua y la salud"

IEDIO SELECCIONADO: Rotafolio

lo.	IMAGEN	TEXTO
		FUENTES DE DONDE PROVIENE EL AGUA. La lluvia
2		Los ríos
3		Los manantiales, los lagos y otros depósitos de agua.
4		*COMO SE CONTAMINA EL AGUA.* Cuando los desperdicios y las materias fecales están en contacto con el agua potable.

etapa 7

FORMULAR LA RELACION DE TRABAJO PARA ELABORAR EL MEDIO SELECCIONADO

Cuando ya se ha elaborado el guión para el tema elegido se procede formular la relación de trabajo que servirá de guía para producir el medio de comunicación de bajo costo que se usará para desarrollar el tema.

La relación debe contener como datos generales, la materia, el tema y el nivel de conocimientos del público.

Como datos específicos correspondientes al medio que se va a elaborar: las imágenes, los textos, las dimensiones, los tipos de materiales, los colores, los procedimientos de trabajo y la indicación de las fuentes de información consultadas.

Como estos datos varían de acuerdo con las características de cada medio de comunicación se recomienda en cada caso seguir las indicaciones del manual de autoenseñanza correspondiente.

etapa 8

PRODUCCION DEL MEDIO

La producción del medio de bajo costo planeado, es el paso obligado para poder experimentarlo con los destinatarios y evaluar los resultados que nos llevan a comprobar si se alcanzaron los objetivos previstos.

Con el propósito de facilitar la producción de medios de comunicación a bajo costo, el ILCE ha editado una serie de manuales de autoenseñanza sobre los medios que tienen aplicación más frecuente en actividades educativas y culturales.

Para el contenido de estos manuales se han seleccionado las técnicas de producción más sencillas, con el propósito de que cualquier persona pueda elaborar y experimentar los medios sin necesidad de tener experiencia anterior en esa actividad.

etapa 9

EXPERIMENTACION Y EVALUACION

Cuando ya se ha terminado la elaboración del medio de comunicación planeado hay que proceder a experimentarlo con los destinatarios, la evaluación de esta experimentación servirá para comprobar si la planeación realizada sirvió eficientemente para elaborar el medio y si el mensaje que se transmitió con ese medio alcanzó los objetivos propuestos.

Los aspectos que hay que comprobar son:

- Si el medio seleccionado es el más apropiado para desarrollar
- el tema.
- Si el uso del medio elaborado permite alcanzar los objetivos propuestos.
- Si hay secuencia en el desarrollo del tema, tanto en las imágenes como en el texto.
- Si la amplitud y profundidad del contenido del tema va de acuerdo con el nivel de preparación de los destinatarios.
- Si las imágenes seleccionadas son las indicada para ilustrar el contenido.
- Si los títulos y la narración complementan las imágenes.
- Si el lenguaje usado es claro y comprensible para el nivel de los destinatarios.
- Si la calidad técnica del medio elaborado es buena.

SECUENCIA DE OPERACIONES PARA LA PLANEACION DE MEDIOS DE COMUNICACION DE BAJO COSTO

- LEA EL MANUAL COMPLETO
- CONCRETE LA IDEA QUE SE DESEA COMUNICAR (Etapa 1)
- FORMULE LOS OBJETIVOS (Etapa 2)
- LOCALICE LA INFORMACION (Etapa 3)
- SELECCIONE EL TEMA (Etapa 4)
- SELECCIONE EL MEDIO QUE SE VA A EMPLEAR (Etapa 5)
- ELABORE EL GUION (Etapa 6)
- USE EL MANUAL DE AUTO-ENSEÑANZA QUE DESCRIBE COMO ELABORAR EL MEDIO
- FORMULE LA RELACION DE TRABAJO PARA ELABORAR EL MEDIO (Etapa 7)
- ELABORE EL MEDIO SIGUIENDO LAS INDICACIONES DEL MANUAL (Etapa 8)
- DESARROLLE EL TEMA EN EL GRUPO Y EVALUE LOS RESULTADOS Y LA CALIDAD TECNICA DEL MEDIO PRODUCIDO (Etapa 9)
- EN CASO DE SER NECESARIO MODIFICAR EL GUION, REALICE LAS CORRECCIONES QUE SEAN CONVENIENTES

BIBLIOGRAFIA

- **ELEMENTOS PARA EL ANALISIS DE MENSAJES**
  Daniel Prieto C. - ILCE, México - 1982.

- **PLANIFICACION Y PRODUCCION DE MATERIALES AUDIOVISUALES**
  Jerrold E. Kempt. - ILCE. - México - 1976.

- **LA COMUNICACION**
  Sanndra Hybels, Richard L. Weaver, II.
  LOGOS CONSORCIO EDITORIAL - México - 1980.

- **EXPOSICION DE TEMAS**
  Margarita Alegría, Tomás Rodríguez.
  ANUIES. - México - 1977.

- **MANUALES PARA LA ELABORACION DE MEDIOS DE BAJO COSTO**
  ILCE - México - 1982.

ILCE DISEÑO

DIRECCIÓN ARTÍSTICA
VITTORIA PARTIDAPIZZINI F.

PORTADA
ARTURO VALENTÍN PAZ

ILUSTRACIÓN
ROSARIO VALDERRAMA

FORMACIÓN
LAURA VELASCO G.
ARACELI CRUZ O.

COORDINADOR EDITORIAL
ESTEBAN CHÁVEZ CHÁVEZ

MANUALES

MANUALES PUBLICADOS

- ELABORACION DE FRANELOGRAFOS
- ELABORACION DE ROTAFOLIOS
- ELABORACION DE PERIODICO MURAL
- ELABORACION DE CARTELES
- IMPRESION EN SERIGRAFIA
- ELABORACION DE TEATRO GUIÑOL

MANUALES EN PREPARACION

- PLANEACION DE MEDIOS DE COMUNICACION A BAJO COSTO
- ELABORACION Y USO DEL MULTICOPIADOR ECONOMICO
- DISEÑO BASICO PARA ILUSTRACION
- COMO ELABORAR HISTORIETAS
- DISEÑO DE HISTORIETAS
- ELABORACION DE AUDIOVISUALES
- COMO HACER GRABACIONES EN CASSETTE
- HABILIDADES BASICAS EN FOTOGRAFIA
- USO DEL PIZARRON
- COMPOSICION DE MATERIAL GRAFICO EN MIMEOGRAFO
- ELABORACION DE MODELOS Y MAQUETAS
- COMO ELABORAR GRAFICAS, ESQUEMAS Y MAPAS

- REYNOSO H., ELAINE (1995). "El potencial didáctico de un museo de ciencias interactivo". En: *Revista Mexicana de Pedagogía.* México, D.F. Año 6, N° 22, marzo-abril, p. 19-23.

EL POTENCIAL DIDACTICO DE UN MUSEO DE CIENCIAS INTERACTIVO

Elaine REYNOSO H.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la ciencia en la escuela se enfrenta a varios problemas como son: la imposibilidad de estar al día debido al acelerado avance de la ciencia y la tecnología; la dificultad de comprender ciertos conceptos que no se pueden visualizar más que en la página de un libro; la falta de laboratorios adecuados; la poca o nula conexión que encuentran los alumnos entre lo que se les enseña y su vida diaria; los obstáculos intelectuales que presentan estas materias y por si fuera poco, el prejuicio extendido de que la ciencia es difícil y aburrida.

Los maestros que se preocupan por esta situación han tratado de remediarla con actividades adicionales y complementarias a la comunicación verbal y el uso del pizarrón.

Un recurso común es la visita a sitios no-formales como puede ser un museo. Sin embargo, es necesario explotar adecuadamente el potencial didáctico de un museo para que la visita se convierta en una experiencia realmente provechosa y no sólo en un paseo.

LA EVOLUCIÓN DE LOS MUSEOS DE CIENCIA

Los museos tradicionales de ciencia son sitios que se abrieron para albergar colecciones y piezas con valor científico, histórico o artístico, para ser admiradas y estudiadas por un sector reducido de la población considerado "culto". La conducta correcta en estos lugares es la de no tocar y sólo observar a una distancia prudente que no ponga nervioso al vigilante. Cuando este tipo de museos se abrieron, los fines educativos no estaban dentro de sus prioridades [1], ni tampoco lo estaba atraer al gran público.

A partir de la década de los sesentas, los museos de ciencia dieron un giro radical en cuanto a su contenido, objetivos, métodos y filosofía [2], con el fin de atraer al público que había estado ausente de los mismos por considerarlos lugares de poco interés. Así, surgieron los museos en los cuales los "intocables" se redujeron a un mínimo y en su lugar aparecieron objetos, muchos de alta tecnología, como aparatos, videos y computadoras que invitaban a la interacción. Los niños eran bien recibidos y no temidos en estos modernos recintos. Museos como el *Exploratorium* en San Francisco, EEUU y el *Ontario Science Center* en Toronto, Canadá fueron los pioneros de este nuevo enfoque y su éxito fue tan grande que a partir de entonces han aparecido cientos de museos de este tipo en todo el mundo con el propósito primordial de educar al gran público[3]. Las escuelas comenzaron a incluir,

dentro de sus programas, la visita a este tipo de lugares de enseñanza no-formal. Por ejemplo, el Museo de las Ciencias *UNIVERSUM* de la *UNAM* recibe cada semana a varios miles de estudiantes de todos los niveles educativos.

EL APRENDIZAJE EN UN MUSEO INTERACTIVO

Actualmente se está analizando el impacto educativo de los museos desde muy diversas perspectivas. Todos estos estudios afirman que los museos poseen un gran potencial didáctico, como lugares en donde se puede aprender más de ciencia[4] con la posibilidad de combinar diferentes estilos de aprendizaje[5]. Se han propuesto también varios modelos que describen los diferentes elementos que intervienen en la experiencia de visitar un museo y el provecho que se obtiene [6], así como modelos cognitivos de cómo se da un aprendizaje significativo en los mismos [7]. En este artículo se retomará esta discusión y se analizará la relación entre la experiencia que se obtiene en un museo y la enseñanza que se da en la escuela.

Para comenzar, consideremos que cada uno de nosotros va construyendo su conocimiento sobre el mundo en que vive a partir de su interacción con el medio natural, social y cultural en el cual se encuentra inmerso. Este es un proceso dinámico y continuo que comienza probablemente desde el momento que nacemos. Todas las experiencias que vivimos y los estímulos que recibimos contribuyen en mayor o menor grado a este proceso. Por lo tanto, un museo interactivo en el cual se reciben estímulos diversos a través de cada uno de nuestros sentidos, puede contribuir en forma importante a este proceso, ofreciéndonos la oportunidad de vivir experiencias nuevas que no tendríamos probablemente en ningún otro lado, en particular en la escuela.

En lo que respecta a las experiencias relacionadas con la ciencia, un museo interactivo ofrece la oportunidad de ver y a veces hasta sentir "en vivo y a todo color" fenómenos, efectos, estructuras y sensaciones que antes sólo podríamos imaginarnos o en el mejor de los casos ver en la página de un libro. Esta oportunidad de interactuar directamente con los objetos realza nuestra capacidad de asombro y puede servir como el "disparador de la curiosidad" que se requiere para dar un inicio a un nuevo proceso de construcción de conocimiento. Este disparador de curiosidad puede surtir efecto en días, semanas o hasta años después [8], durante una discusión o una plática; al vivir una experiencia que nos recuerde "aquello que vimos en el museo" o en el momento en que se reciba cierta información que se pueda relacionar y que haga significativa esa vivencia. Lo importante es que el museo siempre nos dejará algo que sirva de "ancla" para una reflexión posterior.

Esto se debe a que siempre recurrimos a nuestro "archivo mental" y a nuestro cúmulo de experiencias para tratar de entender y asimilar nueva información que recibimos, buscando con qué relacionarla para interpretarla. Evidentemente la distancia entre la experiencia vivida en el museo y la asimilación de la información que se recibe se puede acortar cuando la visita al museo se lleva a cabo en una forma provechosa y no sólo como quien va a ver los aparadores de las tiendas. Esto se puede lograr de varias maneras; por ejemplo, leyendo las cédulas, ejecutando las instrucciones que se indican y analizando qué sucede a cada paso, o bien a través de una visita guiada por una persona que tiene cierto conocimiento sobre el material que se presenta. Los grupos escolares pueden sacar el máximo provecho de la visita si se preparan previamente mediante lecturas y la presentación de cierta información en el aula y a través de discusiones sobre lo

que ven en el museo durante y después de la visita ya sea con el maestro, su anfitrión dentro del museo o con sus compañeros.

Ahora, qué tanto asimila cada uno de su experiencia en el museo dependerá también de su contexto personal, es decir, de sus intereses, etapa de desarrollo, conocimiento previo sobre el tema y sus esquemas alternativos.

La etapa de desarrollo a la que se hace referencia depende de su madurez biológica e intelectual. Hay ciertas actividades, que requieren cierta destreza manual, que no las pueden llevar a cabo niños pequeños. También, como es bien sabido, los niños muy pequeños tampoco son capaces de entender ideas que implican cierta capacidad de abstracción, por lo cual hay que mantener un nivel de explicación y discusión adecuado para la edad del visitante.

Los esquemas alternativos son las representaciones mentales que construimos cada uno de nosotros sobre ciertos hechos que consideramos están relacionados. Estos esquemas se construyen, como ya se mencionó, con base en nuestra interacción con el medio natural, social y cultural en que vivimos y constituyen nuestro marco de referencia para entender todo lo que nos rodea. Estos esquemas pueden incluir cierta información (bien o mal entendida) de la escuela y muchas veces son parcial o totalmente incompatibles con las explicaciones que se busca enseñar. Cualquiera que sea el caso, estos esquemas serán la base para interpretar toda la información que recibimos. Afortunadamente, para las personas que estudian el contenido de las ideas de los alumnos previas a un curso o al diseño de un programa para un curso, estos esquemas son muy parecidos en las diferentes personas debido a que todos estamos en contacto, con un medio natural, social y cultural similar.

Hoy en día, la mayoría de los profesionales de los museos de ciencia toma en cuenta estos aspectos del visitante potencial a la hora de decidir el contenido del museo y la forma de presentar información. En el caso de *UNIVERSUM,* el gabinete de *Planeación de Enseñanza no Formal* lleva a cabo este tipo de estudios previamente al diseño de una nueva sección o exposición. Con los resultados obtenidos se elabora una propuesta conjunta con los científicos responsables para decidir qué se va a decir y qué no y cómo decirlo. Esta propuesta se presenta al equipo de realizadores para que se analice la forma de diseñar la exposición con el mejor uso posible de los medios (aparatos, videos, juegos de computadora, demostraciones, etc.) con que se cuenta.

El reto principal al que se enfrenta el equipo interdisciplinario en el museo es el mismo al que se enfrentan el maestro en el aula o las personas que escriben libros de texto o desarrollan el currículum. Este es el reto de cómo transmitir con claridad de una manera sencilla pero sin perder veracidad. Muchas veces el alumno o el visitante (en el caso del museo) no entiende correctamente la información que recibe por problemas en el proceso de simplificación del mensaje. Estos problemas pueden ser de varios tipos como son: los relacionados con el desconocimiento previo del receptor, el uso del lenguaje, la omisión de ciertos datos y el uso indebido de la escala.

En lo que respecta al conocimiento previo, se debe recordar que toda experiencia nueva se relacionará con lo que ya se sabe y con nuestras ideas previas que serán la base de la interpretación de la información que se recibe. En cuanto al lenguaje, esto es algo que es particularmente difícil en la enseñanza de la ciencia, ya que ésta utiliza muchas palabras como fruto, animal, energía, fuerza, trabajo, potencia, foco, luz, que tienen un significado en el lenguaje cotidiano y otro muy distinto en la ciencia. El receptor (alumno o

visitante) muchas veces interpretará lo que recibe tomando como punto de partida su propio significado y no el científico. Por ejemplo, una cosa es el foco de una elipse, una parábola o de un espejo cóncavo y otra es el foco que se usa para alumbrar. Al mencionar la palabra foco, lo más seguro es que piensen en el foco que alumbra y en ningún otro, al menos en primera instancia.

El problema más interesante del proceso de simplificación es qué decir y qué no decir, puesto que se puede llegar a omitir cierta información o algún dato indispensable para entender el concepto correctamente. Por ejemplo, un ángulo de cinco grados puede parecernos insignificante cuando queremos trazar un ángulo con un transportador. Sin embargo, en cuestiones astronómicas, un ángulo de cinco grados puede ser crítico.

Por último, el uso indebido de la escala también puede dificultar la comprensión de los conceptos. Por ejemplo, es imposible hacer un dibujo del sistema sol-tierra-luna a escala, simple y sencillamente, no hay papel que alcance, para mostrar las diferencias en el tamaño de estos tres cuerpos celestes y la gran distancia que los separa. Sin embargo, al tratar de entender fenómenos como los eclipses o las fases de la luna, recurrimos a nuestro dibujo lo que nos puede llevar a conclusiones erróneas. Por supuesto, el otro problema del dibujo o de las fotografías en un libro es que resulta muy difícil imaginarse los objetos en tercera dimensión.

Un museo que está diseñado correctamente toma en cuenta aspectos como los mencionados y por lo tanto puede ser un lugar idóneo para comprender muchos conceptos que no se han podido entender en la escuela. Por otro lado, debido a que el museo hace uso de objetos tridimensionales y ayudas visuales *versus* la comunicación oral y cargada de símbolos propia de la escuela, permite un acercamiento más atractivo a los conceptos. Además, en los museos siempre se busca tratar de relacionar la información al contexto cotidiano, a diferencia de los libros de texto que presentan problemas que tienen poca o ninguna relación con la cotidianidad de las personas, empezando por el lenguaje académico que se utiliza. Por otro lado, como señalan *Ramey-Gassert* y *H. Walberg* [9] el aprendizaje significativo, es decir, aquel en el cual los conceptos son realmente asimilados y no solo "aprendidos" para pasar el examen, requiere de dos fases: una activa y otra pasiva. La etapa activa, es cuando se despierta el interés, se experimenta, se viven nuevas experiencias y se reciben nuevos estímulos. Esta etapa se relaciona con las manos. La etapa pasiva, corresponde a un estado contemplativo y de reflexión, es cuando ocurre el proceso de construcción del conocimiento. Esta fase se relaciona con la mente. La etapa activa requiere de un ambiente estimulante como un museo. La fase pasiva requiere de un ambiente menos estimulante que permita mayor concentración como el de la escuela. Ahora, el orden en que se dan estas dos fases no es rígido y como ya se dijo pueden estar muy separadas en el tiempo.

Otra ventaja que ofrece un museo es el hecho de que es un multimedio lo cual permite que se recurra al medio más adecuado para explicar cierto fenómeno. Esto es los aparatos que permiten la repetición del experimento en el caso de la física; el video para los objetos en movimiento permitiendo acelerar el crecimiento de una flor o desacelerar el vuelo de un colibrí; una demostración con reactivos peligrosos en el caso de la química y una simulación en la computadora para imaginarnos lo que no se puede ver. De esta manera se involucran todos los sentidos y se tiene que recurrir a diferentes destrezas, durante la visita, lo cual permite un aprendizaje más completo. En algunos casos, como sucede con algunas salas de *UNIVERSUM*, el mu-

seo puede sustituir el laboratorio de la escuela, permitiendo la toma de datos en aparatos que no existen en ningún laboratorio escolar.

Por último, un museo está diseñado tomando en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los visitantes. Los aparatos para la gente activa, los videos para los que prefieren recibir la información por este medio o los juegos de computo para los que les guste decidir su propio camino. También existe la posibilidad de un aprendizaje colectivo a diferencia de la escuela, en donde esto es casi imposible, debido a limitaciones de tiempo o recursos. Así, cada uno de los participantes puede contribuir al grupo con lo que más le guste hacer, incluyendo la posibilidad de sólo observar para los más tímidos. En lo que respecta a estos últimos, un museo de este tipo puede ayudar a vencer ciertos prejuicios al invitar a la interacción y tal vez hasta lo ayude a vencer cierta inseguridad al darse cuenta que sí es capaz de llevar a cabo ciertas tareas [10].

Cabe notar, que en muchos museos, como *UNIVERSUM*, se cuenta con personal capacitado, en todos los aspectos mencionados, que da las visitas guiadas y las demostraciones de acuerdo a los intereses, nivel y características particulares del público, lo cual permite una visita personalizada.

CONCLUSIONES

Como se puede ver, un museo interactivo ofrece un buen complemento a la enseñanza formal. Sin embargo, esta experiencia podría resultar mucho más enriquecedora si la escuela y el museo colaboraran en la preparación de la visita. Por otro lado, estos museos ofrecen un buen laboratorio para investigar cómo aprenden los estudiantes [11], debido a que en este tipo de ambiente los alumnos, al no sentir la presión de la evaluación académica, se comportan de una manera mucho más natural y espontánea. Esta información sobre cómo aprenden los estudiantes serían de gran utilidad para el diseño curricular.

El aprendizaje es un proceso que dura toda la vida en el cual intervienen todo tipo de estímulos. Los museos pueden ofrecer estímulos que no se pueden vivir en ningún otro. Sin embargo, en cualquier experiencia de aprendizaje lo que es realmente importante para la formación de todo ser humano es el proceso mismo de búsqueda de las respuestas y no sólo la memorización de las respuestas correctas. Los museos interactivos tienen mucho que ofrecer en este sentido.

BIBLIOGRAFÍA

1. Falk, J. H. and L. D. Dierking. *The Museum Experience*. Whalesback Books, Washington, D.C., 1992, preface.
2. Grinell, S. *A New Place for Learning Science*. Association of Science and Tecnology Centers. Washington, D.C., 1992. pp. 11.
3. Falk, J. H. and L. D. Dierking. *op. cit.* ref 1.
4. Grinell, S. *op. cit.* ref 2.
5. Palacios Calderón, F. *Revista Mexicana de Pedagogía*. 5(19) pp. 30-35.
6. Falk, J. H. and L. D. Dierking. *op. cit.* ref 1.
7. Carlson, S. *Proceedings of the Seventh Annual Visitor Studies Conference*. Raleigh, N.C., July, 1994.
8. Ramey-Gassert & H. J. Walberg. *Science Education*. 78(4), 1994 pp. 345-363.
9. Ramey-Gassert & H.J. Walberg. *op. cit.*
10. Carlson, S. *op. cit.*
11. Borun M., C. Massey & T. Lutter. *Curator*. 36/3. 1993. pp. 201-219.

Talia Ariadne López