

2 of
47



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

COMUNICACION, EDUCACION Y SOCIEDAD

(Necesidad Social de una Relación Diferente)

TESIS PROFESIONAL

Que para Obtener el Título de:

LICENCIADO EN SOCIOLOGIA

P r e s e n t a

PATRICIA ELENA OJEDA ENCISO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

C O M U N I C A C I O N
=====

E D U C A C I O N
=====

Y
==

S O C I E D A D
=====

(NECESIDAD SOCIAL DE UNA RELACION DIFERENTE)

Patricia Elena Ojeda Enciso

Tabla de contenidos

COMUNICACION, EDUCACION Y SOCIEDAD.
=====
(necesidad social de una relación diferente)

INTRODUCCION: ==¿Por qué Comunicación, Educación Y Sociedad?==

Capítulo Primero: ==S O C I E D A D==

- I. CARACTERISTICAS HISTORICAS DE UNA SOCIEDAD QUE PERMITEN PROCESOS SOCIALES CON NATURALEZA DIFERENTE.
 - A. Latinoamérica, ¿una región definida?
 - B. Caracterización social de América Latina.
 - C. La dominación no puede ser absoluta.
- II. AUTORITARISMO Y PARTICIPACION, DOS PROYECTOS SOCIALES EMINENTEMENTE DIFERENTES.
 - A. Procesos autoritarios en América Latina, proyectos de dominación de la conciencia social.
 - B. Procesos de participación, posibilidad cada vez más real de proyectos sociales de liberación.
 - 1. Posibilidad de procesos sociales de participación.
 - 2. La concientización como práctica social participativa.

Capítulo Segundo: ==C O M U N I C A C I O N==

- I. UNA INTERPRETACION DE LA COMUNICACION COMO PROCESO EN TOTALIDAD.
 - A. Proceso inserto en la formación social.
 - B. La comunicación es un proceso social.
 - C. ¿Proceso que in-forma o que comunica?
 - D. Los elementos del proceso y su carácter relacional.

- II. EL AUTORITARISMO Y LA PARTICIPACION ENCUENTRAN EXPRESION EN SU PROCESO COMUNICATIVO.
- A. La comunicación autoritaria, expresión del proyecto de dominación social.
 - B. Posibilidad de la participación en comunicación.
 - 1. Una aproximación a la comunicación alternativa.
 - 2. la relación dialógica, una forma de participación en comunicación.

Capítulo Tercero: E D U C A C I O N

- I. UNA INTERPRETACION DE LA EDUCACION COMO PROCESO EN TOTALIDAD.
- A. La Educación es un proceso social.
 - B. El papel social de la Educación.
 - c. Una propuesta de interpretación de la Educación.
- II. EL AUTORITARISMO Y LA PARTICIPACION ENCUENTRAN EXPRESION EN SU PROCESO EDUCATIVO.
- A. Autoritarismo y Educación: la negación del ser.
 - B. Participación en Educación, una posibilidad real.
 - C. Expresiones de la educación autoritaria: la ingiería del comportamiento y la concepción bancaria.
 - D. La concepción problematizadora, práctica de la libertad.

Capítulo Cuarto: C O M U N I C A C I O N E D U C A T I V A , U N A P O S I B I L I D A D
 Q U E S E C O N S T R U Y E .

- I. COMUNICACION EDUCATIVA, AMBITO DE CONFLUENCIA DE LOS PROCESOS DE COMUNICACION Y EDUCACION.

II. TECNOLOGIA EDUCATIVA Y COMUNICACION EDUCATIVA, PROYECTOS ESENCIALMENTE DIFERENTES.

- A. Tecnología Educativa una propuesta educacional que oculta la realidad.
- B. Comunicación Educativa, proceso total y participación comprometida.
 - 1. Características de la Comunicación Educativa.
 - 2. Comunicación Educativa, posibilidad que se comparte.

C O N C L U S I O N E S: Necesidad social de una relación diferente.

P R I N C I P A L E S C O N C E P T O S

B I B L I O G R A F I A

I N T R O D U C C I O N
=====

"Tienen la fuerza,
podrán avasallarnos,
pero no se detienen
los procesos sociales
con el crimen
ni con la fuerza"

Salvađor Allende

¿ Por qué Comunicación, Educación y Sociedad ?

El inicio de nuestro trabajo de tesis se dió en forma simultánea con nuestro primer acercamiento a la problemática de la Educación. Inicialmente lo hicimos a través del descubrimiento de la Tecnología Educativa, de las bondades y respuestas que ofrecía ante las inquietudes que surgían en nuestro incipiente trabajo con grupos de aprendizaje. Poco después, conforme íbamos profundizando el estudio del proceso educativo, entendiéndolo no sólo como la práctica didáctica, sino como un proceso social; se nos fue develando la correspondencia de la propuesta educacional de la Tecnología Educativa con un proyecto sociopolítico que no compartimos. Esto, a su vez, marcó nuestro alejamiento de tal propuesta.

Con la profundización teórica-conceptual y la reflexión acerca de la relación pedagógica, la importancia que el proceso de Comunicación cobra junto con el de la Educación para contribuir a la comprensión de la realidad sociopolítica, se nos fue haciendo evidente e insoslayable. Realidad que sólo adquiere sentido y concreción si se le ubica en su verdadero contexto: la formación económico-social.

A lo largo de este proceso personal, nuestro problema de investigación de tesis y su enfoque fue cambiando. De ser un intento por ofrecer el marco teórico que a la Comunicación Educativa le hacía falta*; pasó a ser un intento de comparación entre los planteamientos de Freire y Skinner, como representante cada uno, de propuestas diferentes de la Comunicación Educativa. Más tarde quisimos elaborar una propuesta del modelo de la Comunicación Educativa, hasta llegar a lo que es hoy: un señalamiento acerca de la necesidad social del cambio de la relación actualmente dominante entre Comunicación, Educación y Sociedad. Necesidad social urgente ante la emergencia de movimientos populares en América Latina, que tienden hacia una amplia democratización y participación social.

Así pues, nuestro trabajo nace de la inquietud por comprender al proceso de comunicación educativa que ha sido abordado no sólo desde distintas perspectivas teóricas sino desde diferentes puntos de partida, lo que implica diversas posiciones acerca de *lo que es* y *lo que significa*. Un claro ejemplo de ello es el desarrollo y las temáticas de las cuatro Reuniones Nacionales de Comunicación Educativa organizadas por Instituciones Públicas de Educación Superior durante el periodo que va de principios de 1979 a finales de 1981.

* En aquel entonces entendíamos a la Comunicación Educativa como un proceso más amplio y completo que la Tecnología Educativa y que podía contener a ésta última.

La discusión acerca de la Comunicación Educativa parece iniciarse por la necesidad de ofrecer alternativas de solución a los problemas que la educación superior enfrentaba en nuestro país, a través de un cambio en la acción pedagógica que permitiera resolver la crisis de las Universidades.

La primera solución propuesta fue la utilización de medios de comunicación en la acción pedagógica, lo que aumentaría la efectividad de la enseñanza. La creciente demanda de servicios educativos incluso llevó a pensar en los medios de difusión colectiva. La masificación de la enseñanza tocaba a las puertas. La Comunicación Educativa nació ligada a la concepción de que los recursos audiovisuales-medios de comunicación serían un factor determinante para la solución de los problemas educativos.

El Primer Encuentro (Querétaro, Febrero de 1979) propuso la creación de un organismo que agruparía "institucionalmente a todos los que de una u otra forma están relacionados con los medios de comunicación audiovisual educativos",* tal organismo sería el Sistema Nacional para el Fomento de la Comunicación Educativa. Los siguientes Encuentros deberían estar dedicados a realizar las actividades conducentes a la instauración

* U.A.E.M.; "Necesidad e importancia de la implementación de un Sistema Nacional para el Fomento de la Comunicación Educativa. Características, objetivos y mecanismos de coordinación." Noviembre de 1979. (el subrayado es nuestro)

del Sistema Nacional: se fijaron propósitos, lineamientos y tareas específicas que serían atendidas por diversas Comisiones * con el fin de articular el proyecto constitutivo.

Sin embargo, a partir del Segundo Encuentro Nacional (Michoacán, Noviembre de 1979) la temática de las ponencias se diversificó, expresando la necesidad de entender a la Comunicación Educativa como algo más que la adecuada comprensión de los procesos comunicativos al interior de la relación pedagógica y la utilización oportuna de los recursos audiovisuales. Esta situación se acentuó en el Tercer Encuentro (Chiapas, Noviembre de 1980) donde se presentaron ponencias de los estudiantes que estaban por egresar del Curso de Especialización en Comunicación Educativa** y ponencias que destacaron la conveniencia de ampliar la discusión hacia otros ámbitos (como la cuestión institucional, nociones de aprendizaje, la formación docente, la relación con otros niveles educativos, ...) o que relacionaron a la Comunicación Educativa con la corriente de la Comunicación Alternativa.

El Cuarto Encuentro (D.F., Noviembre de 1981), que fue también el último, no logró la constitución del Sistema

* Esas Comisiones tuvieron Reuniones de Trabajo previas al Tercer Encuentro, en el Estado de México (Febrero de 1980) y en Sinaloa (Mayo de 1980).

** cuya sede fue la U.A.E.M., de Febrero a Diciembre de 1980 con asistencia de alumnos de diferentes Universidades: UNAM, UAP, UAM, UAS, UAG, UAEM, entre otras.

Nacional; pero sí marcó la apertura definitiva de la discusión acerca de la Comunicación Educativa para comprenderla como un proceso que rebasa los límites de la relación pedagógica, para comprenderla eminentemente como un *proceso social*.

Es en el intento de comprender a la Comunicación Educativa como un proceso social que situamos al presente trabajo que no es más que un esfuerzo de explicación de la relación existente entre Comunicación, Educación y Sociedad, reconociéndola como el marco en el que debe insertarse al proceso de Comunicación Educativa para poder ser abordada en totalidad, ya que ella es su ámbito de confluencia lo que le imprime un especial significado.

LA RELACION COMUNICACION= EDUCACION=SOCIEDAD.

Para la construcción de nuestro marco de explicación, hemos partido de la afirmación de que no se puede hacer una separación tajante entre Comunicación, Educación y Sociedad, y mucho menos se puede hacer para su interpretación. La relación que se establece entre ellas debe ser enmarcada en su contexto específico y concreto, ya que su real comprensión no acepta la parcialización, no admite su descontextualización.

La importancia de la relación comunicación-educación-

sociedad podemos entenderla desde la comprensión del papel que juega en una formación social.

En el desarrollo histórico del hombre, el trabajo es un elemento fundamental para su configuración como ser social. Es por el trabajo que se hace urgente la necesidad de la comunicación humana a través de un lenguaje estructurado. La comunicación es a su vez, la que propicia y permite la relación, agrupación y organización del hombre en una sociedad y en torno a un proceso productivo específico. Sostenemos que no hay sociedad posible sin comunicación.

Una vez surgido el trabajo, el hombre crea, desarrolla y perfecciona técnicas y procedimientos en el proceso de transformación de la naturaleza; técnicas y procedimientos que debe enseñar a los individuos de su propia organización social, sobre todo a los más jóvenes. Pero no sólo se trasmite ese tipo de conocimientos técnicos, sino también las concepciones y prácticas pertenecientes a esa organización social. Esa transmisión es posible precisamente por la Comunicación.

Toda sociedad tiene necesidad de preservar y reproducir su cultura, tal es la tarea principal de la Educación. Por lo que si reconocemos a la Educación como un proceso que tiene *entre* sus funciones coadyuvar a la preservación, la difusión y el hacer común la cul

tura. podemos afirmar que toda sociedad, entonces, requiere de una Educación y una Comunicación cuya naturalidad sea congruente con ese fin.

En una sociedad clasista, por lo general, la naturaleza que a la fracción en el poder conviene será la dominante en esa sociedad y, por lo tanto, las acciones de la Educación y de la Comunicación irán en el sentido de transmitir la cultura de esa fracción.

Sin embargo, la Educación no se limita a la enseñanza de las técnicas y procedimientos para el proceso productivo, ni siquiera a la transmisión de las pautas de organización y de las relaciones sociales. También hay que considerar, entre otras cosas, el intercambio de experiencias, la interpretación de la Historia, la re-elaboración y producción de conocimientos.

Hay que agregar que reconocemos la existencia de contradicciones en el proceso social total que es la formación social. Tales contradicciones revelan la posibilidad de relaciones diferentes entre Comunicación, Educación y Sociedad. Este supuesto será fundamental para nuestro trabajo.

POSIBILIDAD DE UNA RELACION CON CARACTER ALTERNATIVO.

En nuestros países el conocimiento, uso y desarrollo

de la Comunicación y la Educación se han caracterizado en lo general, por la *tendencia* a constituirse en elementos necesarios para la reproducción del orden vigente y de las relaciones sociales establecidas, relaciones que se identifican por ser relaciones de dominación.

En las sociedades divididas en clases que establecen relaciones dialécticas, la clase o fracción dominante busca asegurar su permanencia y reproducción como sector en el poder, para lo que necesita se le reconozca una cierta legalidad y legitimidad, necesita contar con un cierto consenso que le sirva como base de apoyo para el efecto. Para la creación de ese consenso, la Comunicación y la Educación juegan un papel fundamental, por lo que la fracción dominante buscará instalar la relación comunicación-educación-sociedad que le sea conveniente. Actualmente, en nuestros países la naturaleza de tal relación tiende a ser de carácter vertical, autoritaria; basada en el ocultamiento de la realidad y en la dominación. Mas la dominación de una clase nunca puede ser absoluta, a pesar de que haya logrado crear una amplia base de consenso.

No olvidemos que en cualquier formación social puede reconocerse la existencia de contradicciones, tanto internas como externas y cuya unidad dialéctica le imprime una dinámica concreta y específica. Es en este marco donde ubicamos a la Comunicación y a la Edu-

cación como procesos que se enmarcan y relacionan en uno más amplio: el proceso social total, la formación económico-social.

En este trabajo, de la Comunicación y la Educación resaltaremos sus características como procesos sociales particulares y específicos; así pues, en una formación social pueden identificarse con un diferente nivel de desarrollo variados procesos educativos y diversos procesos comunicativos, cada uno con una orientación y naturaleza propias. Sólo para efectos de este ensayo destacamos la posibilidad de una naturaleza orientada a coadyuvar a la conservación del orden vigente de dominación social cuyas características nos permiten llamarla *autoritaria*, frente a otra que apunta hacia la transformación de ese orden en un proyecto que busca la superación de aquella relación vertical de dominación, estos procesos son los que reconocemos como *alternativos* y que no sólo son diferentes, sino que tienden hacia la democratización. Con esto, no estamos negando la existencia y posibilidad de otras naturalezas y orientaciones.

Por otro lado, no es suficiente con que se dé un cambio en la relación comunicación-educación-sociedad para que se produzca un cambio en el orden social vigente; se necesita además, que concurren una serie de condiciones propicias para tal cambio. Algunas de esas condiciones serían indispensables, incluso, para

el propio cambio en la naturaleza de la relación entre comunicación, educación y sociedad. Estas afirmaciones también serán determinantes para nuestro trabajo.

CONCEPCION DE LA REALIDAD Y PRACTICA SOCIAL.

Otro de los supuestos básicos de nuestro trabajo es la convicción de que toda práctica social se sustenta en una forma de concebir a la realidad, en una concepción teórica de la realidad, de la sociedad; sea explícita o no, se esté conciente de ella, o no.

Esta convicción nos ha llevado a articular el trabajo partiendo de la explicación de la sociedad, marco general en el cual pueden reconocerse insertos los procesos de comunicación y educación.

Hemos delimitado el espacio de nuestra sociedad como la región latinoamericana, en la cual pueden encontrarse las principales contradicciones de las relaciones sociales de producción capitalista acrecentadas o agravadas por tratarse de una región inserta en el mundo imperialista en una situación de dominación. Con base en sus características sociales y en su estructura de clases, destacando la actuación política de ellas, podemos encontrar en esta región condiciones sociales que permiten muy peculiarmente la pre-

sencia de procesos de fuerte dominación social (como lo es el régimen militar de Pinochet) y procesos con una marcada tendencia democratizadora (como el caso del gobierno sandinista de Nicaragua).

Pretendemos señalar las concepciones acerca de la sociedad que se encuentran detrás de tales proyectos sociopolíticos y de sus prácticas; así como la importancia de la Comunicación y de la Educación para la construcción y mantenimientos de esos proyectos.

Una vez bosquejado, en el capítulo inicial, este panorama general, pasamos a referirnos a la Comunicación y a la Educación tratando de interpretarlas como procesos sociales que a la vez que están determinados por las condiciones materiales de la formación social en que se encuentran, tienen la posibilidad de incidir en ella. Además, reconocemos la existencia de diversos procesos educativos y comunicativos que responden al contexto concreto en que se insertan y al proyecto sociopolítico que expresan. Se trata de señalar las características generales y abstractas de la Comunicación y la Educación como procesos sociales, intentando construir un marco de explicación para con base en él abordar la posibilidad de procesos autoritarios y de procesos alternativos.

Ya caracterizadas Sociedad, Comunicación y Educación nos ocupamos de la Comunicación Educativa, entendida no sólo como el ámbito en que confluyen los procesos

sociales de la Comunicación y la Educación, lo que le imprime una peculiar naturaleza, sino también como el proyecto educacional en el que se puede expresar la relación horizontal y alternativa de comunicación-educación-sociedad. La Comunicación Educativa se aparece como el proyecto educacional congruente y necesario en la construcción de procesos sociales que tienden a la transformación de la realidad y a la superación de las relaciones autoritarias de dominación social. Proyecto educacional que debe ser construido.

Hemos afirmado que la forma de actuar está dada por la forma de percibir y conceptual, y que éstas a su vez, están determinadas por las condiciones materiales de la sociedad; ahora, podemos concluir que las prácticas sociales que se orientan hacia la conservación y reproducción del orden vigente de dominación se basan en teorías del control de la conducta social, en teorías que tienden a ocultar la realidad. Tales teorías adoptan expresiones diferentes de acuerdo al campo al que se refieren. En los ámbitos de los que se ocupa nuestro trabajo, estas teorías pueden traducirse en:

- .. procesos sociales de autoritarismo.
- .. discurso y comunicación autoritaria
- .. ingeniería del comportamiento.
- .. tecnología educativa.

Mientras que las prácticas sociales que se orientan a la transformación del orden social de dominación hacia la democratización, con ayuda de la comprensión de la realidad en su totalidad y la concientización del ser humano, se apoya en teorías que podrían expresarse en la posibilidad de:

- .. procesos sociales alternativos.
- .. comunicación alternativa.
- .. educación problematizadora.
- .. comunicación educativa.

El rasgo fundamental de estas concepciones es el develamiento de la realidad y, su esencia es la participación. Procesos con características de este tipo se han dado ya.

La estructura final del presente trabajo para su exposición se determinó precisamente por los diferentes ámbitos señalados. Sin embargo, resulta importante aclarar que los tres primeros capítulos han sido contruidos en forma tal que proporcionan los elementos para elaborar un marco general de explicación en el que se ubica la problemática que escogimos como asunto de investigación de tesis. El cuarto tiene la característica de ser un espacio en el que se plantean cuestionamientos, se estructuran interrogantes, se hacen señalamientos que, todos, llaman a la reflexión acerca de la urgente necesidad del cambio en la naturaleza de la relación comunicación-educación-sociedad.

Cambio que podría lograrse con la ayuda de la contraposición de un proyecto educacional alternativo frente a la alarmante difusión de la Tecnología Educativa a la que hemos identificado como una propuesta educacional que tiende a fortalecer el sistema de dominación social basado en el ocultamiento de la realidad.

Un paso siguiente a este trabajo sería estructurar una propuesta que se oriente hacia la construcción de una relación diferente entre Comunicación, Educación y Sociedad.

CAPITULO PRIMERO

S O C I E D A D

"No lo saben,
pero lo hacen"

Marx

I. CARACTERISTICAS HISTORICAS DE UNA SOCIEDAD QUE PERMITEN
PROCESOS SOCIALES CON NATURALEZA DIFERENTE.

Quizá uno de los fenómenos sociales actuales más importantes resulte ser *el imperialismo y su sistema de dominación social*. Desde este sistema de dominación, los procesos comunicativos y los procesos educativos revisten peculiar interés, tanto por el papel que juegan en la sociedad en general y, en particular, por la importancia que toman ante los grupos sociales que intentan preservar la detención del poder político con ayuda del sistema de dominación; como para aquéllos que tratan de transformar o romper ese sistema de dominación.

Pensar en el fenómeno del imperialismo nos lleva a pensar en la existencia de un polo que ejerce la dominación social y en otro, sobre el que se ejerce la dominación; este esquema como único marco de explicación, resulta demasiado simplista. Habría que considerar las diferentes posibilidades de relaciones sociales que se dan en esta fase del capitalismo.

Algo cierto es que en las sociedades y países sobre los que el *polo imperialista* ejerce una dominación y control social, las contradicciones sociales intrínsecas de toda formación económico social¹ se ven acentuadas por su si-

¹Consideramos a la *formación económico social* como el "conjunto complejo y articulado de modos de producción y sus correspondientes estructuras, en un momento histórico dado del desarrollo social de una nación o sociedad determinadas. (...) tiene como base una estructura económica (o formación económica) sobre la que se levante el edificio de las correspondientes superestructuras". Definición tomada de: BARRA, Roger; Breve

tuación de doble dominación: las relaciones de dominación interna establecidas entre sus clases sociales y las relaciones externas establecidas con el polo imperialista. Un ejemplo de sociedades dominadas, lo constituyen los países latinoamericanos.

Por las propias características sociales de América Latina, ella será nuestro contexto social de referencia para abordar el estudio de la relación entre Comunicación, Educación y Sociedad; así como de la necesidad social de la transformación de su carácter actualmente generalizado.

Es claro que debemos empezar por bosquejar el panorama de nuestro contexto social de referencia: América Latina.

El estudio de la realidad social latinoamericana ha enfrentado algunas dificultades, sobre todo para proponer y fundamentar una explicación respecto de las estructuras de clases de la formación económico social y de las relaciones internas y externas. Esta situación podemos quizá comprenderla por el hecho de que no se ha impulsado en forma considerable el desarrollo de estudios que desde y para América Latina logren explicarla; además de la tendencia generalizada de importar modelos de interpretación teórica que se han generado en estudios de otras realidades que, definitivamente no son idénticas a ellas -de más está aclarar que ninguna formación social es igual a otra.

Diccionario de Sociología Marxista, Editorial Grijalbo, S.A.; México, 1983. 12a. ed. (Colección 70, Segunda Serie) pp. 84-85.

Para profundizar al respecto, véase: LUPORINI, Cesare, et.al.; El concepto de "formación económico social". Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1980. 4a. ed.; 216 p. (Cuadernos de Pasado y Presente, 39).

A partir de aquella tendencia que trata simplemente de aplicar la tipología de las clases sociales que Marx hiciera para la Europa del Siglo XIX en el estudio de una sociedad específica, se ocultan las características reales de la estructura de clases de América Latina.

Es necesario ante este panorama, considerar que cada formación económico social tiene identificada una estructura de clases sociales que le corresponde exclusivamente a ella; estructura que a su vez, presenta variaciones y cambios conforme las características y las condiciones materiales de la propia formación varían, cambian o se desarrollan.

A. Latinoamérica, ¿una región definida?

Otra de las dificultades para el estudio de la realidad social latinoamericana es la polémica no resuelta aún acerca de si las formaciones económico sociales que se ubican en el territorio que limita al norte con el Río Bravo, al sur con la Patagonia y conocido como América Latina, tienen rasgos tales que permiten pensar en un conjunto, en una región; o por el contrario, son tan disím-bolas que la explicación como región sería, además de e-quivocada, imposible.²

No es objeto de este trabajo hacer una revisión exhaus-tiva de cada una de las interpretaciones y propuestas teó-ricas de las dos vertientes; sino delinear y bosquejar el panorama general que creemos el adecuado para a partir de él fundamentar nuestro estudio.

Coincidimos con las interpretaciones que sostienen que A-mérica Latina sí puede identificarse como una región so-cial global; pero esta identificación como región no debe impedirnos reconocer las diferencias entre las formaciones económico sociales y al interior de ellas. Perspectiva y actitud necesarias frente a la realidad social objetiva de Latinoamérica.

Podemos señalar con seguridad que "lo que hace de América Latina una "región", no tanto geográfica como social, es

² Este ha sido tema principal en la discusión generada en el ámbito de los estudios latinoamericanos, discusión que no ha sido agotada aún. Al respecto, véase las obras de Cueva, Stavenhagen, Marini, Cardoso, Furtado, Ribeiro, de la CEPAL, Saxe-Fernández, Bagú, Zea y otros.

una cierta comunidad pasada y presente en el marco del sistema colonial primero, imperialista después. (...) los distintos países (...) forman parte de una misma estructura de relaciones de producción e intercambio, ocupan globalmente una posición de dependencia respecto al centro hegemónico pero, al mismo tiempo, su tipo de relación es peculiar en cada caso."³

Se trata pues, de una región definida por su situación y sus relaciones económico-político-sociales, sobre todo. Se trata de una región dominada.⁴

Algunos autores señalan que, a su vez, en América Latina pueden encontrarse subregiones: el Cono Sur, los Países Andinos, Centroamérica y el Caribe⁵; pero para este trabajo, tal distinción no es significativa, por lo que nos referiremos a América Latina como una región social global.

En la historia común de América Latina, podemos encontrar que la conquista europea se vivió de manera coetánea y sus repercusiones históricas son muy similares, no sólo en cuanto a la imposición de formas señoriales, oligárquicas y serviles de dominación y explotación, sino también en la imposición de idioma, religión y valores trasplantados desde Europa.

³ CASTELLS, Manuel; "Comentario; la teoría marxista de las clases sociales y la lucha de clases en América Latina."; en: Las clases sociales en América Latina. Problemas de conceptualización. (Seminario Mérida, Yuc.) Raúl Benítez Z. (coord). IISUNAM Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1984. 8a. ed. (Sociología y Política), p. 178.

⁴ usaremos este término para no usar los conceptos: dependencia, Tercer Mundo, periferia, subdesarrollo, capitalismo tardío. Creemos que tal término puede expresar la esencia de la situación de América Latina en el marco del imperialismo.

⁵ véase: ROUQUET, Alain; El Estado Militar en América Latina. Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1984. 1a. ed. (Sociología y Política); pp. 29-51.

La transformación de esas formas señoriales de producción a relaciones capitalistas se dió en un largo periodo y el arribo a ellas estuvo marcado por las propias condiciones internas y externas de cada formación económico social. El eje en torno al cual se giró durante la primera etapa del desarrollo del capitalismo fue Inglaterra, eje que se trasladó hacia Estados Unidos, con el acceso a una nueva fase del capitalismo: la imperialista con todas sus implicaciones y consecuencias en las instancias económicas, políticas, sociales e ideológicas.

En el ámbito social-ideológico-cultural también se puede identificar la situación de dominación respecto al centro hegemónico imperialista. Esta dominación no se da sólo por la imposición de prácticas y valores sociales-ideológicos-culturales que corresponden a patrones del centro hegemónico, sino también por la implantación de aquellas que sean propicias para las relaciones capitalistas necesarias dentro de los países dominados; así como impedir el brote y desarrollo de las que puedan cuestionar o poner en peligro tales relaciones. Es claro que por el tema del presente trabajo, este ámbito social-ideológico-cultural, será de primordial importancia.

La interpretación de América Latina como región debe permitirnos bosquejar el panorama general de explicación; pero no debemos por esto, generalizar fenómenos ni explicaciones para toda América Latina, cuando en realidad sólo corresponden a un sector o a una formación económico social de la región. No se debe con esta interpretación global, ocultar los hechos y la realidad concreta de América Latina.

B. Caracterización social de América Latina.

Un acuerdo más o menos generalizado y fundamentado entre los enfoques marxistas respecto a la caracterización social de América Latina se refieren a "la noción de componentes contrapuestos dentro de las clases dominantes (...) una oposición antagónica entre clases dominantes y subordinadas; así como la división de unas y otras en diversos segmentos; y la existencia de una clase oprimida cuya liberación suponen una revolución social"⁶ Asimismo, formando parte del acuerdo encontramos la afirmación de que es necesario "el estudio factual de las estratificaciones de clase que cristalizan históricamente en cada si - tuación particular"⁷ de cada formación económico-social.

Por las condiciones históricas de América Latina como región y su inserción en las relaciones del capitalismo-imperialismo, el estudio y análisis de las clases sociales no debe limitarse a considerar las clases definidas por las relaciones de producción en el interior de cada uno de los modos que existen en la formación económico-social; sino también las que resulten de las combinaciones de las relaciones de producción intermodos y las que son producto de las combinaciones entre las clases como tales, una vez constituidas como agentes históricos.⁸

⁶ RIBEIRO, Darcy; El dilema de América Latina. Estructuras de poder y fuerzas insurgentes. Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1970. 9a. ed. (Antropología) p. 76.

⁷ Ibidem.

⁸ Véase: CASTELLS; op. cit., p.178.

Tampoco nos basta con la explicación única de las relaciones de producción para entender lo que es una clase social, existen otros factores a considerar.

Debe tomarse en cuenta que América Latina se encuentra definitivamente regida por las leyes del desarrollo capitalista (con la excepción de Cuba: hé aquí la diversidad y especificidad), lo que hace que ese desarrollo no pueda ser ni armónico ni uniforme. Una expresión inherente del desarrollo capitalista es pues, la generación de una creciente desigualdad tanto en el tiempo y en el espacio, como en la distribución-acumulación de riqueza. Situación que se ve agravada aún más por la naturaleza dominada que hemos reconocido en América Latina; por las características históricas del imperialismo.

Se hace necesario que con base en la explicación de las relaciones imperialistas de producción, de sus implicaciones, así como en la comprensión de las variaciones para cada formación social, se realice el análisis respecto al sistema político, al ideológico y a las prácticas concretas de clase. No basta con el análisis de la estructura del proceso productivo para explicar la gran diversidad de los fenómenos sociales que se han hecho presentes recientemente en América Latina. "Se habla de "marginalidad" como nuevo fenómeno en las clases dominantes, del papel cada vez más importante del Estado como agente económico, de la cuasi desaparición de la burguesía nacional, del incremento del proceso de industrialización. En el plano de la lucha política, los temas son el fracaso de la lucha guerrillera (en todo caso, de la guerrilla "clásica", de tipo castrista), el reforzamiento de las dictaduras militares, el surgimiento de un nuevo tipo de nacional-populismo militarista, el desarro

llo de los frentes de clase sobre una base organizada en masas, a través de la vía electoral".⁹ Se trata de fenómenos que evidentemente rebasan el ámbito de las relaciones de producción.

Por otro lado, la concentración imperialista-monopólica se caracteriza en las grandes empresas transnacionales con sucursales en países como América Latina; pero en esta etapa el *apéndice local* del imperialismo no tiene una naturaleza eminentemente económica, sino que su naturaleza es política, expresada en un aparato que cumple funciones de represión-integración como abanderado de las nuevas y lejanas clases dominantes y busca proporcionar las condiciones suficientes y adecuadas para el funcionamiento del imperialismo como sistema.

Si ante esta situación " las bases objetivas de una alianza de clases contra el imperialismo son mayores que nunca, (...) dado que la contradicción fundamental se plantea a escala mundial, no hay negociación posible: el enfrentamiento social se produce en el último peldaño del sistema. de ahí las dictaduras sin cuartel".¹⁰

En América Latina, desde el plano político de la estructura de clases, podemos encontrar, de manera muy general:

- a) una clase dominante que a su vez está dividida en un sector patronal y otro conocido como patricial. Estos sectores se enfrentan en la lucha por la distribución de la riqueza y del poder; pero en conjunto actúan en defensa del sistema.

⁹ Ibid, p. 182

¹⁰ Ibid, pp. 182-183

tema y se enfrentan ante los demás estratos sociales. En conjunto también se relacionan estrechamente con el sector gerencial extranjero, quien a su vez es el elemento más dinámico de la clase dominante y el más sobresaliente.

En situaciones sociales de gobiernos constitucionales con un grado mínimo de garantías democráticas, las clases dominantes¹¹ tienen la posibilidad de contar con instancias de presión, más o menos, efectivas para incidir en la acción del poder público.

A través de sus sectores patriciales pueden influir determinadamente en la decisión y estructuración de las líneas rectoras de las políticas gubernamentales. Sus instancias de presión son los sistemas de interacción de los partidos, las élites militares y la representación de instituciones clasistas, eclesiásticas, jurídicas, ...

A su vez, los sectores patronales intervienen en la determinación de directrices del sistema y de su política económica y financiera; sus instancias y organismos de presión cristalizan en: "las poderosas asociaciones clasistas defensoras de los intereses rurales, las bancarias, las comercia

¹¹y en menor grado, los sectores intermedios y, en cierta medida, las clases subalternas (pero no las infrabajos).

les y las industriales; así como *La gran prensa, La radio, La televisión* rígidamente controlados por el patronato" ¹²

Por otro lado, algunos cuerpos del patriciado cuentan con organismos de presión, pero sin la capacidad de incidir en el sistema como son "las eminencias de la magistratura, de la *universidad*, de la *intelectualidad oficial* y las *celebridades artísticas y deportivas*." ¹³

b) sectores intermedios que se enfrentan más a los estratos inferiores que a la clase dominante; pero sin integrarse plenamente con alguna de ellas. Su comportamiento tiene un carácter ambivalente dado por su propia situación característica. Sus intereses eventualmente se confunden con las clases dominantes y en otras ocasiones con las de las clases subalternas. Su disímula composición, sus miembros van desde "la alta burocracia pública hasta los más humildes empleados de empresas privadas, desde profesionales liberales prósperos hasta modestos trabajadores autónomos, además de una amplia escala que va desde los pequeños empresarios enriquecidos a la *lumpenburguesía* del micro comercio de las áreas marginadas;" ¹⁴ podría aparecer como una característica que explica su ambigüedad.

¹² RIBEIRO, op.cit., p. 95 (subrayado nuestro)

¹³ Ibidem, p. 96 (subrayado nuestro)

¹⁴ Ibidem, p. 97

Para algunos autores, estos sectores no pueden considerarse una clase social verdaderamente defi
nida; se trata de sectores cuya actuación política puede ser altamente contradictoria, pueden en algunas situaciones apoyar a movimientos como agentes de represión; mientras que en otras ocasiones pueden actuar como agentes revolucionarios ra
dicales. Pueden aliarse a movimientos populares promovidos por las clases subalternas; pero cui -
dando no confundirse con ellas. Su tendencia principal, lo dijimos, es su intento por identi
ficarse e integrarse con la clase dominante; por lo que su actuación más generalizada es servir como fuerza sustentadora del sistema.

Las instancias y organismos de presión de estos sectores se expresan en la "multiplicidad de asociaciones gremiales y de colegios de profesionales atentos a los intereses de su clientela y a la defensa de sus prerrogativas. Eventualmente asumen posición respecto a los problemas generales referentes al destino nacional. Sin embargo, temerosos de sufrir represalias, raramente manifiestan hostilidad a las autoridades constituidas, a *no ser cuando las clases dominantes los movilizan por medio de costosas campañas publicitarias, contra gobiernos progresistas acusados de izquierdis*
*mo"*¹⁵

¹⁵ Ibidem, p.97. (el subrayado es nuestro)

De cualquier manera, es de vital importancia para el trabajo que nos ocupa no olvidar la potencialidad que por su mismo carácter ambiguo y ambivalente están dotados estos sectores.

- c) clases subalternas que se localizan entre los sectores intermedios y los infrabajos o marginados; curiosamente tienen una conducta pendular por su intención de ascender socialmente y su temor a verse empujadas hacia la condición marginal. Por su ubicación social tienen muchas, dificultades para incidir en las decisiones relacionadas con el destino nacional, incluso intencionalmente son relegadas de tal posibilidad.

Al interior de este bloque podemos identificar estratos sociales claramente diferenciados: por un lado a los obreros-operarios y por otro a los campesinos y a los asalariados agrícolas.

Estos estratos no sólo son diferenciables en cuanto a su posición en las relaciones de producción, sino también por la tendencia e identificación de su actuación política. Así pues, los obreros-operarios mantienen una actitud abiertamente en contra del sector pa -

¹⁵ Ibidem, p. 97

tricial, "tiende a apoyar la política sindical de los líderes reformistas o, de preferencia la de los gobiernos autocráticos, siempre que estos prometan alguna equidad frente a los patrones y alguna satisfacción inmediata a sus reivindicaciones económicas."16

Sus principales instancias de presión son las organizaciones sindicales cuya posibilidad de acción es fungir como bloque de defensa de las reivindicaciones obreras y de gestión ante los gobiernos en la decisión de la política salarial y para el apoyo de los partidos reformistas; aunque su función fundamental ha sido la conducción y conciliación de conflictos de clase.

Por su parte, los campesinos y los asalariados agrícolas son grupos diferenciados entre sí. Por su calidad de propietario de un minifundio, arrendatario aparcerero o miembro de una entidad comunal el trabajo del campesino se orienta hacia asegurar su propia supervivencia y podemos decir que se aproxima a una especie de artesanado puede abastecer sus precarias necesidades y obtener un raquíptico excedente en sus intercambios comerciales.

16 Ibidem, p. 92.

Puede ser considerado como un *microagente económico autónomo*; pero a la vez representa paradójicamente una recurrida fuente de mano de obra eventual para los empresarios agrícolas, aunque no son incorporados permanentemente como trabajadores.

Por sus propias condiciones de vida, los campesinos mantienen una actitud conservadora. Sus organismos de presión, cuando existen, son aún más débiles que las instancias de los obreros. Se expresan en organizaciones de tipo mutualista, más que sindicales, que tratan de salvaguardar los intereses de los campesinos. El carácter mutualista de estas instancias puede deberse al temor de que su actuación en organismos contrarios a los empresarios agrícolas pueda acarrearles algún perjuicio.

En lo que toca al asalariado agrícola, éste se asemeja más a un obrero fabril por su integración como trabajador contratado por una empresa cuyo fin está orientado hacia la producción de mercancías para obtener ganancias. A través de la división del trabajo, puede desarrollar un amplio sentido de sociabilidad y una clara noción de mutualidad; esto lo hace tener como inquietud notable la protección de sus intereses. Pero su movilización es mínima, porque además de estar contratados permanentemente en una empresa agrícola, en muchas de ellas las

prácticas de control y represión son muy similares al vasallaje.

En regímenes tradicionales, campesinos y asalariados agrícolas conforman la mayoría de los votantes del campo y, su propia sujeción provoca el apoyo masivo para los partidos patriociales e inclusive para sus grupos más reaccionarios. Las instancias de presión cuando existen, tienen carácter de organismo sindical que prevalecientemente actúan en busca de mejoras salariales.

En gobiernos populistas y reformistas puede darse el caso que tanto las instancias de los asalariados agrícolas como de los campesinos, a través de sus líderes (opuestos a los cacicazgos locales y políticos patriarcales) se vinculen con el movimiento de izquierda, situación que provoca alarma y puede desembocar en medidas fuertemente represivas, con pretexto de prevención.

- d) Contingentes marginados del campo y de la ciudad. Estos grupos cuentan con posibilidades muy limitadas de actuación que se restringen a la posibilidad de sobrevivir, pero en condiciones paupérrimas que en casos cada vez más numerosos ni siquiera permiten la posibilidad de supervivencia. No hablemos del acceso a otros satisfactores. La dinámica del

sistema capitalista, la falta de organización de este sector para su autodefensa provoca que cada vez se vean más orillados hacia la inermidad total.

Su condición crecientemente más débil de trabajador fortuito no le proporciona la base para construir una noción de mutualismo y solidaridad. Su actuación política es prácticamente nula : pero en condiciones especiales pueden participar activamente. Estas acciones se caracterizan por ser formas extralegales y no institucionalizadas que son a menudo violentamente reprimidas.

Las formas en que se expresa la solidaridad en estos sectores se limitan al ámbito familiar y vecinal. En otros aspectos recurren a la protección de organizaciones benéficas o de caridad. Su actuación se expresa en una participación caracterizada por acciones como la invasión de terrenos, el vandalismo en situaciones en que se ha roto el orden social, situaciones que son fuertemente rechazadas con cruentas medidas represivas. Otras expresiones son los ritos de fanatismo religioso

con el que manifiestan veladamente su -
rebelión ante la situación de vida -
que les ha sido impuesta.¹⁷

ya se ha afirmado que en una formación económico-social se puede reconocer toda una constelación de sistemas de clases que convergen en uno global; se trata de una relación dialéctica en la que ninguna clase cumple una función por sí misma, sino en relación constante con una u otra clase.

Es necesario aclarar que la inserción del individuo como tal en la clase social no se realiza de modo directo, si no que a través de la mediación de grupos sociales, en una especie de puente. Para el individuo, la clase social opera como el mecanismo responsable de adjudicar las funciones sociales que le corresponden y de las cuales muy difícilmente puede escapar. La posibilidad de movilidad social es más factible en sentido horizontal ya que no se estaría modificando la naturaleza histórica

¹⁷ Este tema de la actuación política de las clases puede abordarse también desde la problemática de la conciencia de clase. Para el caso mexicano, véase el artículo de Pablo González Casanova. "Enajenación y conciencia de clases en México", en Las clases sociales en México (varios) Editorial Nuestro Tiempo, México 1980. 10a. ed. p. 193 y ss.

de la función social del individuo; mientras que la movilidad social en sentido vertical ascendente tiene un carácter excepcional.¹⁸

A pesar de esto, las clases dominantes manejan esta posibilidad a través del discurso de la igualdad de oportunidades para todos y que se expresa claramente en el sistema de meritocracia y credencialismo escolar, por ejemplo.

Precisando respecto a la naturaleza de las clases sociales hay que tener presente que en la etapa actual del capitalismo la clase social no se erige como una instancia para el ejercicio del poder político, sino que podemos reconocer que son algunos sectores "profesionales, civiles o militares, que han acatado normas básicas y ciertos límites fundamentales trazados por las clases dominantes"¹⁹, las que detentan directamente tal ejercicio.

¹⁸ Bagú señala que "es muy posible que en toda la historia del capitalismo, salvo en etapas muy especiales, la movilidad vertical entre los grandes conjuntos de clases jamás haya excedido el 5% de los casos individuales", en: "Las clases sociales del subdesarrollo", de Problemas del subdesarrollo Latinoamericano. Editorial Nuestro Tiempo, México, 1976. 3a. ed. p.48.

¹⁹ Ibidem, p. 49.

Mientras que las clases dominantes pueden proponer orientaciones para las decisiones económicas, políticas y culturales.

Hay que destacar la relevancia del hecho de que el propio carácter de lo político ha ido variando conforme se han dado cambios en las formaciones sociales. De ser una expresión casi directa del mecanismo económico, *se ha ido cargando cada vez más de contenidos culturales que, por su parte, son cada vez más importantes.* Esta traslación puede explicarse por la creciente complejidad del capitalismo, ya que en la medida "en que su estructura productiva depende más de la transformación tecnológica acelerada y de la ciencia pura, en que grandes masas humanas participan en la producción, el consumo y la decisión política, el fenómeno político se va cargando de contenidos culturales progresivamente más importantes."²⁰

²⁰ Ibidem.

C. La dominación no puede ser absoluta.

El ejercicio del poder es un tema central para las clases dominantes en el intento por organizar la vida social que en todos los niveles implique y suponga su supremacía; esta organización se construye con el concurso de sistemas de explotación económica, control político y militar y de adoctrinación ideológica. No olvidemos la característica que señalamos de las clases sociales respecto al ejercicio del poder político, que hemos destacado recientemente.

La expresión de la lucha de clases también podemos encontrarla en el ejercicio del poder. Panorama desde el cual "el concepto de poder se refiere al proceso que dinamiza el sistema político donde chocan fuerzas sociales antagónicas (conflicto político), con capacidades distintas de organización y de imposición de sus intereses y aspiraciones (dominación-sumisión); sea para imponer la preeminencia de unos sobre los otros (hegemonía) a fin de mantener el orden vigente, ejerciendo en las situaciones de crisis la coacción y la violencia contra grupos recalcitrantes (represión) o en las situaciones estables, utilizando mecanismos de control ideológico (coerción); sea para transformar parcialmente el orden establecido a fin de preservar ciertos cuerpos de intereses (reforma), o para erradicar o instituir un orden social distinto, regido por una nueva estructura de poder (revolución)"²¹. En las afirmaciones anteriores claramente podemos encontrar los rasgos fundamentales del carácter contradictorio del ejercicio propio del poder; además revelar la no exclusividad y atribución o pertenencia a las clases dominantes del capita -

²¹RIBEIRO; op. cit.p.6.

lismo, en este caso. También podemos encontrar bosquejada la posibilidad intrínseca de que las relaciones sociales del imperialismo sean transformadas, rebasadas y por supuesto, estamos pensando no sólo en la transformación de las relaciones de producción.

En nuestra compleja sociedad, el sistema de dominación no se basa ya preferentemente en los enfrentamientos armados, sino que ha echado mano de mecanismos que van desde los cuartelazos instrumentados, articulados y preparados por él, hasta la adoctrinación ideológica; pasando por diferentes grados de explicitación de su presencia y la violencia.²²

El sistema de dominación se ha introducido en nuestra sociedades e instalado sus propios apéndices locales que han ido constituyéndose como el elemento más influyente de la estructura social latinoamericana; sus "servicios de control de los medios de comunicación de las masas conforman la opinión pública de acuerdo con sus intereses; (...) sus órganos de asistencia militar forman y orientan la oficialidad de las fuerzas armadas como cuerpos auxiliares locales de su esquema de dominación; (...) múltiples agencias intervienen en todos los centros de decisión de los gobiernos, en las asociaciones patronales y en los sindicatos obreros, en las comunidades religio -

²² Estos mecanismos a decir de Ribeiro son "conspiraciones, sobornos, contratos, intimidaciones, cuartelazos, entrenamiento de las fuerzas represivas, programas de estudios sociológicos, proyectos económicos y campañas publicitarias." op. cit. p.2.

sas, en todas las esferas de la educación y en las instituciones científicas."²³

El sistema de dominación en América Latina acompañado del proceso de concentración del poder económico y social, la rigidez de las divisiones y la permanencia de las estructuras que la apoyan, articuló modelos de autoridad y tipos de relación coherentes con él y sus intereses. En América Latina se caracterizó por la verticalidad de las relaciones sociales y la generalización del modelo autoritario de dominación. En contraparte, las relaciones y vínculos igualitarios -horizontales- son pocos y difíciles; la forma de relación de los sectores dominantes con el resto de la sociedad es esencialmente "represivo, paternalista y monopolístico."²⁴

El modelo autoritario penetra todas las esferas de la vida social, se expresa en el ámbito económico y financiero, en la esfera política, en la cultura, en lo tecnológico, en las prácticas cotidianas. "Y por cierto tiene su propia manera de entender y usar a la comunicación (y a la Educación). Los grandes centros del poder transnacional se mueven en la búsqueda de su utopía: la aldea global, culturalmente homogenizada, donde la llamada democracia -del consumo determine las relaciones sociales"²⁵ No olvidemos la importancia que lo cultural ha ido tomando en el ejercicio del poder político.

²³ Ibidem, p. 3 (el subrayado es nuestro)

²⁴ ROUQUIE; op. cit. p. 47

²⁵ REYES Matta, Fernando; "Comunicación Alternativa: Respuesta de Compromiso Político," en : Comunicación Alternativa y búsquedas democráticas. Fernando Reyes Matta (comp). ILET y Friedrich Ebert Stiftung; México, 1983 pp. 24-35 (el agregado y el subrayado es nuestro)

Una expresión de las formas de dominación cultural en América Latina podemos encontrarla en la separación insalvable entre las ideologías institucionales y las prácticas sociales concretas y cotidianas, lo que conforma una cultura política disfrazada.

La importancia de lo cultural no es gratuita, ya que ella representa un instrumento fundamental para lograr la dominación económica; a través de la dominación cultural se trata de difundir e instalar la forma de vida, las relaciones sociales, las prácticas sociales, valores, creencias que para el capital trasnacional oligárquico creen las condiciones necesarias de producción. Además, la cultura está fuertemente arraigada en las relaciones de producción, en la base material de la sociedad. No está de más precisar que los procesos de Comunicación y Educación de una formación social están estrechamente vinculadas con la vida cultural y su orientación.

Los sectores dominantes, que se encuentran conformados por los elementos que representan los intereses de los monopolios del imperialismo en los centros dominantes y sus representantes locales, tratan de negar la cultura de los dominados, niegan y ocultan la historia de estos pueblos. Tratan de ocultar las verdaderas circunstancias socio-históricas de la dominación que ejercen, ya que en la medida en que fueran develadas podría correr peligro la estabilidad de las relaciones sociales imperialistas.

La posibilidad de romper la estabilidad del orden imperialista y sus modelos autoritarios y de dominación, puede explicarse por la naturaleza misma y las características de las formaciones socio-económicas que hemos mencionado

anteriormente, pero que retomaremos de una manera muy esquemática:

- . una formación económica-social está formada por clases sociales dialécticamente relacionadas.
- . el concepto de clase social implica el de lucha de clases y contradicción.
- . la contradicción se expresa no solo en las contradicciones entre las clases, sino también al interior de ellas.
- . Otra expresión de la lucha de clases se da en torno al ejercicio del poder, ya sea por su conquista o su permanencia.
- . El ejercicio del poder, usa a la dominación como un instrumento que tiende a asegurar su perennidad.
- . Respecto al ejercicio del poder, hemos dicho que no es atribuible a la totalidad de una clase, así se trate de la clase dominante.
- . La lucha de clases encuentra también un campo en la superestructura.²⁶
- . cada vez más, el poder se ha ido llenando de contenidos culturales, en la medida en que se ha ido complejizando.
- . La dominación nunca puede llegar a ser absoluta, también está marcada por la contradicción, "no pueden agotar ni la conciencia ni la conducta de las mayorías".²⁷

Desde esta perspectiva podemos encontrar además de los procesos autoritarios de dominación que son congruentes con el proyecto económico, político y social de los estratos do

—²⁶ Al respecto, véase La Ideología Alemana, obra de Marx y Engels.

²⁷ PRIETO Castillo, Daniel. Discurso Autoritario y Comunicación Alternativa. Premiá Editora, S.A. México, 1984. 1a. ed. (La red de Jonás) p. 12

minantes otros procesos con una naturaleza diferente que pueden contraponerse, enfrentarse al primero. En el caso de que tales procesos cuestionen y se opongan a la dominación podemos denominarlos alternativos, no porque se trate de la simple posibilidad de optar por ellos, sino porque se trata de procesos de naturaleza diferente. Alternativa porque altera el sistema: lo alternativo, es altamente alterativo.

Sin embargo, debemos señalar que estos dos tipos de procesos no son los únicos posibles en una formación social, los matices son varios y muy diversos; negarlo sería caer en una posición maniquea. Solo para efectos de nuestro trabajo destacaremos estos dos procesos: el autoritario y el alternativo o participativo.

II. AUTORITARISMO Y PARTICIPACION, DOS PROYECTOS SOCIALES EMINENTEMENTE DIFERENTES.

Los procesos sociales que siguen un modelo autoritario tra-
tan de instaurar un *sistema de dominación* acorde con sus
intereses, sobre todo, consolidar y asegurar el clima so-
cial que permita el adecuado desarrollo de las relaciones
imperialistas de producción. Por supuesto que este siste-
ma se acompaña invariablemente de la dominación respecto
a la participación de los sectores y estratos sociales en
la delin@ación, determinación de la naturaleza y orienta-
ción del proyecto económico, político y social en que se
ven envueltos (que no involucrados). La posibilidad de
participación está fuertemente controlada y estrechamente
limitada.

El sistema de dominación también procura, con regular éxi-
to difundir la apariencia de que sí se participa. Es de-
cir, la reinvidicaciones populares respecto a exigir su
participación social y política son mediatizadas o inclui-
das en el discurso del proyecto dominante; podemos supo-
ner que se trata de una *apertura democrática* pero "esta
apertura no sólo se produce de manera centralizada y
desde arriba, sino que se realiza sin una base real, (...)
sin echar a andar mecanismos de participación efectiva
de sectores y fracciones de las clases explotadas y sin
verdaderamente aceptar compartir ni siquiera unas migajas
del poder con los representantes políticos de las clases
populares" ²⁸.

²⁸ BARTRA, Roger: "Comentario: Clases sociales y crisis
en México", en: Las clases sociales en América Lati-
na. Problemas de conceptualización. (Seminario Mé-
rida, Yuc.); Raúl Benítez Zenteno (coord) IIS-UNAM,
Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1984. 8a.
ed. (Sociología y Política), p. 180 (el subrayado
es nuestro)

En situaciones críticas, estas demandas populares son fuertemente reprimidas, brutalmente aplastadas, violentamente arrasadas. Ejemplos los tenemos y muy claros: las dictaduras militares del Cono Sur principalmente²⁹ y la amenaza actual sobre Centro América. Quizá podemos afirmar que la proliferación de los regímenes militares y los Estados autoritarios sean el producto más tangible de la política imperialista en América Latina.

Por otro lado, podemos detectar procesos sociales alternativos con una fuerte tendencia hacia la participación y democratización y que, a su vez pueden encontrarse con diversas manifestaciones, desde movimientos como la resistencia chilena o el Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional ; o movimientos fuertes que pueden llegar a consolidarse como el proceso social general. En América Latina hay valiosos ejemplos: Cuba, Argentina Peronista, Brasil (1964) , Chile (1970-1973) y Nicaragua (1979).

Para este tipo de movimientos es necesario no sólo develar las condiciones sociohistóricas de su situación; sino también las condiciones sociales necesarias para el ejercicio de la participación; así como el problema que involucra a toda América Latina que es el de "la emergencia en la lucha por el poder posible, de movimientos sociales (...) que comprenden a las grandes mayorías de los sectores más desfa

— 29 — Antes de enviar este trabajo para su reproducción nos enteramos que el régimen militar de Augusto Pinochet estaba practicando allanamientos sorpresivos en barrios populares de Chile, en busca de líderes opositores; y la requisita de la edición de la publicación *análisis* por la pretendida difusión del reportaje "La aventura de Miguel Littin, clandestino en Chile". Basado en las actividades secretas del director cinematográfico en Chile con el fin de realizar un filme sobre la vida de los chilenos en 1985, escrito por Gabriel Márquez y cuya aparición sería simultánea en varios países, incluido Chile; intento que fue frustrado por Pinochet. De nuevo: *información es poder*.

vorecidos de la sociedad."³⁰

La categoría de lo *posible* se erige aquí como elemento fundamental para estos esfuerzos y proyectos potenciales. En estos movimientos, la Comunicación tanto como la Educación juegan papeles importantes, en la medida en que contribuyen a proporcionar los elementos que permiten acceder a una comprensión verdadera de la realidad. No consideramos a la Comunicación y la Educación como aparatos ideológicos de Estado, sino como procesos en sí y procesos en totalidad. ³¹

³⁰ CAMACHO, Daniel; Autoritarismo y Alternativas Populares en América Latina; Ediciones FLACSO. Costa Rica, 1982. (Colección 25° aniversario) p. 20.

³¹ Estos aspectos los abordamos en los capítulos correspondientes.

A. Procesos autoritarios en América Latina, proyectos de dominación de la conciencia social.

En la historia de las últimas décadas en América Latina se ha producido un proceso de debilitamiento de movimientos populistas, que habían aparecido como movimientos de masas que alcanzaron su mayor expresión en etapas críticas de la lucha política de los estratos sociales surgidos por los procesos de industrialización, urbanización, rápida transformación tecnológica en las relaciones de producción principalmente en los medios urbanos y centros industriales y en contra de las oligarquías y de las formas anticuadas del imperialismo. El "populismo (...) aparece en el centro de las rupturas estructurales que acompañan a las crisis del sistema capitalista mundial y las correspondientes crisis de las oligarquías latinoamericanas. Las nuevas relaciones de clase comienzan a expresarse de un modo mucho más abierto cuando las rupturas políticas y económicas (internas y externas) debilitan decisivamente el poder oligárquico"³²

Para algunos autores, el Estado populista es en sí el "Estado capitalista moderno que al reflejar, tanto la primacía del estrato burgués industrial, como los efectos de las luchas de clases subalternas sobre todo de los obreros - además de tener como punto de partida una crisis del Estado oligárquico - puede desarrollar una dimensión "arbitral" y "benefactora", "antioligárquica" y "nacionalista"."³³

³² IANNI, Octavio; "Populismo y Relaciones de Clase" en: Populismo y Contradicciones de Clase en Latinoamérica O. Ianni (Comp.), Ediciones Era, S.A.; México 1975. 1a. edición. (Serie Popular Era, 21) p. 85.

³³ CUEVA, Agustín; El desarrollo del Capitalismo en América Latina. Ensayo de Interpretación Histórica. Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1977, 1a. ed. (Historia) Premio ensayo siglo XXI, p.209.

Estos proyectos no lograron una permanencia prolongada y pronto fueron relegados a un segundo plano o desaparecieron de la vida política.³⁴

El cardenismo en México fue absorbido por el discurso oficial. Los sectores urbanos y campesinos que apoyaban la orientación que Arévalo y Arbenz imprimieron al desarrollo de Guatemala, no pudieron hacer frente a la ofensiva de 1954 orquestada por la CIA³⁵ y cuyo dirigente aparente era Castillo Armas. Tampoco el Movimiento Nacional Revolucionario logró permanencia, a pesar de la revolución popular de 1952 fueron perdiendo terreno ante las fuerzas que ya habían sobrepasado. En Perú, el movimiento aprista no logró concretarse realmente. En Argentina, las capas populares no lograron consolidar su desarrollo y estabilidad, y Perón fue depuesto; en 1976, fue nuevamente instalado un régimen militar después de un breve período de apertura en Argentina. En 1964, Goulart fue depuesto también, sin que el movimiento popular presentara una respuesta significativa. En 1973, Chile fue escenario de una orquestación más de la CIA en América Latina, ahora para derrocar a Salvador Allende utilizando el mismo esquema general que en la Guatemala de 1954. Es ampliamente conocida la utilización de los medios de comunicación masiva (a través de campañas de desinformación, por ejemplo) para conformar la opinión pública en contra de las medidas adoptadas por los movimientos populares que eran señalados como verdaderas amenazas para el desarrollo y la seguridad nacional.

³⁴ Al respecto véase: STAVENHAGEN, Rodolfo; Sociología y Subdesarrollo: Editorial Nuestro Tiempo, S.A.; México 1977, 4a. ed. (La Cultura al Pueblo) p. 75 y ss.

³⁵ Sobre este caso véase SCHLESSINGER, Stephen y Stephen Kinzer; Fruta Amarga. La CIA en Guatemala. Siglo Veintiuno Editores S.A. México, 1984. 2a. ed. p. 283 (Historia Inmediata).

Habría que precisar que las contraofensivas imperialistas han ido cambiando conforme, van cambiando las condiciones y los objetivos de sus propios intereses. De la representación del enemigo en la figura de la influencia externa del comunismo para América Latina, se pasó a la amenaza interna de la insurgencia que llevaría al caos económico y social. Así, los nuevos Estados militares-autoritarios son eminentemente *contrainsurgentes*, y expresan el poder de la fracción burguesa monopólica, tanto local como trasnacional, y su alianza con las altas esferas militares.

La *doctrina de la contrainsurgencia* se compone por un conjunto de medidas militares, para-militares, políticas, psicológicas y cívicas que un gobierno debe tomar para evitar o controlar los brotes de insurgencia subversiva con tintes comunistas; trata de promover una política reformista y de ayuda a los países -en este caso, de América Latina-; de tal forma que se lograría un desarrollo económico y social dentro de los límites y orientaciones convenientes para la adecuada integración imperialista, y por otro lado se trata de adiestrar y capacitar a estos países en una política militar represiva de los posibles movimientos populares.³⁶

En la doctrina *contrainsurgente*, los cuerpos militares pueden funcionar como respaldo represivo, ahí donde las fuerzas políticas de la burguesía aseguran el sistema capitalista de

³⁶ Para profundizar respecto de la doctrina *contrainsurgente*, véase: MURGA Frassinetti, Antonio y L. Hernández Palacios "Contra-revolución, lucha de clases y democracia en América Latina", en: Cuadernos Políticos # 25. Revista trimestral de Ediciones Era, S.A. ; México Julio-Septiembre, 1980. pp. 85-100.

dominación - como en el caso de México - ; cuando estas fuerzas no lo gran resolver la crisis de dominación burguesa, entonces las fuerzas militares son llamadas a funcionar, no solo como sos tén, sino también como su cerebro: ellas articulan, orientan y dirigen al conjunto del sistema de dominación.

El *desorden* que el Estado militar trata de suprimir es señalado como un intento de rebasar los límites del capitalismo- y sus relaciones de producción; el orden que se trata de res tablecer es vislumbrado como el *orden natural* de toda socie dad y que garantiza su *sano funcionamiento*. De esta manera, cuando alguna parte de la sociedad *enferma*, es necesario aplicar fuertes remedios y curas a la parte afectada. Así pues, el - Estado militar funciona como una fuerte medicina que la parte racional, pensante, del organismo aplica en beneficio del organismo en su conjunto. Ser guardián de la buena salud del or ganismo es uno de los más altos deberes.³⁷

Se trata de un "Estado omnipresente (está en la televisión, en el sindicato dentro de la fábrica en la ventanilla de pago del tesorero público y de la empresa)";³⁸ la medicina debe de

³⁷ véase: O'DONNELL, Guillermo; Las fuerzas armadas y el estado autoritario del Cono Sur de América Latina; : Estado y Política en América Latina; Norbert Lechner (editor) Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1983, 2a. ed. (Sociología y Política) pp. 199-235.

³⁸ CARDOSO, Fernando Enrique; Régimen Político y Cambio Social (algunas reflexiones a propósito del caso brasileño". Estado y Política ... op cit p. 297.. También lo llama *Estado Panopti-* con.

llegar a los tejidos profundos que son ámbito de desarrollo de las enfermedades, de la subversión política: la subversión ideológica, cultural, de la familia; en otras palabras, de la *vida cotidiana*, por ejemplo. Por otro lado, en los intentos por lograr la estabilización de los regímenes autoritarios, trata de difundir una ideología tal que le permita consolidarse y lograr su objetivo. Trata de...

- . fortalecer al Estado y no a la *nación*, para lo que apoya fuertemente al poder ejecutivo, propiciando una fuerte concentración, de la toma de decisiones.
- . *despolitizar* a la vida social a través de sus instituciones y criterios *neutrales y objetivos*, producto de la *racionalidad técnica*. Ponen en desuso a los partidos políticos que habían funcionado como organizaciones puente entre el Estado y la sociedad civil; "la cuestión tradicional del parlamento, de los partidos (...), aunque real, está restringida".³⁹ La intención es convertir estos espacios en una especie de *muro de los lamentos* para la sociedad civil; quitándole toda posibilidad decisoria .
- . instalar una estructura burocrática rígidamente jerárquica; "tiende a *excluir de la toma de decisiones a las organizaciones de clase* (aunque no a los intereses de clase), manteniendo una estructura (...) controlada burocráticamente por varias agencias nacionales de seguridad y por los jefes de las fuerzas armadas (...), se establecen vínculos corporativos dentro de los sindicatos (entre trabajadores y empresa), y entre éstos y el Estado (...). Pero *el estado no adopta una forma corporativa*. No trata de estimu-

³⁹ Ibidem, p. 297

lar la organización de clase, (...). Las vinculaciones entre el régimen burocrático autoritario y la sociedad civil se logran más bien mediante la cooperación de individuos e intereses privados en el sistema.⁴⁰

- . obstaculizar cualquier posibilidad de materialización de grupos consolidados de presión, o que pueda establecerse una red corporativa de vinculaciones entre el Estado y la sociedad civil.
- . acallar el discurso opositor, ya que expresaría y plantearía los intereses y reivindicaciones de los sectores sociales que han sido excluidos del espacio político. Una forma de lograrlo es hacer aparecer al Estado como atento a la voz del pueblo proponiendo políticas sociales más o menos flexibles. Además instala todo un aparato de detección de fuentes posibles de movilización popular, para su cooptación.

Sin embargo, aún para este Estado omnipresente no es sencillo establecer su orden económico-social sobre una estructura económica y de clases que es un producto histórico; tampoco lo es detectar, evitar y perseguir las posibilidades de insurrecciones -subversivas- en todos los ámbitos de la sociedad. En este intento se han generado y cristalizado contradicciones que lo obligan a proponer nuevas alternativas políticas que le permitan legitimar su hegemonía, construir una base de con

⁴⁰ CARDOSO, Fernando Enrique; "Sobre la caracterización de los regímenes autoritarios en América Latina: El nuevo autoritarismo en América Latina. David Collier (comp); FCE. México 1985; la. ed. (sección Obras de Política y Derecho). p 42.

senso para garantizar su sistema de dominación. Bajo este panorama se inscriben las políticas de *apertura democrática* (con las características que ya señalamos anteriormente), también planteados como intentos de *redemocratización*, que pueden entenderse como el proceso de *institucionalización de la contrarrevolución burguesa*.⁴¹ A democracia la acompañan una serie de calificativos que invariablemente revelan sus limitantes o su posposición indefinida.

Trata de construir una base de consenso, invitando a la sociedad a la *participación*, pero por las propias características del Estado esta participación se limita a la aprobación pasiva de la sociedad hacia sus actividades, se trata de crear un *consenso tácito* que implica: la apatía, la despolitización y reclusión a la vida privada; además del miedo. Este consenso tácito es indudablemente una débil base de apoyo, puede resquebrajarse repentinamente. Por lo que el régimen autoritario busca difundir una ideología que se sirve del *control de los medios de comunicación y de los mecanismos de socialización*, para generalizar la idea de que el destino inexorable es adaptarse a las reglas del juego de participación de la nueva situación. La ideología que se busca difundir es la de "la *sociedad espectáculo*", la de lo "fantástico" hecho participación simbólica, la de la *fragmentación de la información*, la de la *difusión de una educación para "ascender en la vida"*, la de la *desmoralización cotidiana de lo político*."⁴²

⁴¹ para profundizar véase MURGA, op. cit y GARREJON M., Manuel "Problemas de hegemonía y contrahegemonía en regímenes autoritarios"; en: *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina*. (Seminario de Morelia, Mich.) Julio Labastida (coord). Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1985.

⁴² (sociología y política) pp. 333-349.
CARDOSO, "Regimen político ... n. 297 (el subrayado es nuestro)

De esta manera, se hace evidente que el autoitarismo en América Latina puede hacer uso de una fuerte represión, de una violencia desmedida pero *no puede ejercer un control total sobre la vida cotidiana*. Puede orientar su mayor esfuerzo hacia los grupos subversivos populares y reconocidos; pero *su control no sabe cómo penetrar eficazmente en las Universidades, ni en la burocracia misma*.

Ante este panorama debemos considerar también las condiciones generales de América Latina. En ese sentido vemos que la situación actual de la lucha de clases en esta región, bosqueja mayores niveles de acción de masas y nuevas y mayores dificultades de las clases dominantes para consolidar e institucionalizar su sistema político de dominación; así como la intensificación de las pugnas entre las fuerzas burguesas, pequeño burguesas y proletarias para constituirse en los líderes de los movimientos de masas. Si el contexto es de una fuerte "agudización de las contradicciones de clase en todos los planos y niveles constituye una base real para concretar la posibilidad de un avance de las posiciones revolucionarias"⁴³

Quizá podemos explicar desde esta perspectiva, de emergencia de las fuerzas populares y el interés del imperialismo de cuidar que no se desborden los límites más que prudentes para él (que tomen tintes revolucionarios populares), las salidas democráticas electorales que ha visto con buenos ojos en América Latina. Algunos ejemplos: Argentina, Brasil, Uruguay, Guatemala, Haití y el proceso del Perú (Filipinas fuera de América Latina). También con esta intención, podemos entender las recomendaciones hechas a Pinochet -

⁴³ MURGA, "Contrarrevolución... p. 99

para preparar una mayor apertura.

Pero no olvidemos su amenaza actual sobre Nicaragua, sus constantes presiones a Cuba, su acción en Granada hace dos años, y, fuera de América Latina, su apoyo al régimen del apartheid en Sudáfrica y el reciente ataque a Libia.

B. Procesos de participación, posibilidad cada vez más real de proyectos sociales de liberación.

El imperialismo está intentando nuevas variaciones para asegurar su permanencia en América Latina, la necesidad de construir estas nuevas formas es evidencia del debilitamiento de las fuerzas imperialistas, hecho que habría que aprovechar. El propio desarrollo capitalista del imperialismo ha provocado graves crisis acompañadas de la intensificación de contradicciones provocadas por la superexplotación del trabajo, la creciente caída de los niveles de vida y de consumo, el desempleo y la miseria. En los movimientos populares se han hecho evidentes nuevos factores: su ascenso cada vez mayor y el que la clase obrera se concreta como el eje en torno al cual se concentran los amplios sectores populares.

1. Posibilidad de procesos sociales de participación.

Por estas características resulta paradójico que la necesidad de los regímenes autoritarios de hacer más flexible su dominación, a través de la apertura democrática; ésta representa para él al mismo tiempo un gran peligro ya que podría trastocarse en una oportunidad de *reactivación política popular* que, a su vez, podría retomar la noción de *pueblo* y de *clase*. La intensidad de la respuesta ante esta oportunidad está determinada por la actuación de los que han sido excluidos por el régimen autoritario de la vida política, hacia el desarrollo de los alcances de la democratización potencial y su vinculación con movimientos similares en la región.

Frente a las contradicciones, a la fragilidad, incongruencias y fisuras de los sistemas de dominación imperialistas, la posibilidad de transformación puede estar determinada por la visión y capacidad política de los grupos opositores para construir y contraponer alternativas creativas de poder.

Así pues, la lucha de clases en esta situación se encuentra frente a una disyuntiva, frente a dos proyectos políticos de clase: el que proponen las fuerzas imperialistas y contrainsurgentes que enarbola la consolidación de las *democracias restringidas*, en el marco de los regímenes autoritarios; el otro que corresponde a los intereses de la clase obrera y el pueblo, cuyo objetivo básico es la lucha popular y revolucionaria para la transformación del orden social. Entre estos dos proyectos podría reconocerse una amplia gama de matices y variaciones que, por supuesto, serán resultado de las condiciones socio-históricas y de la específica correlación de fuerzas.

De cualquier forma, pareciera ser que la lucha por la democracia viene a ser el objeto inmediato de la lucha popular. Pero en esta lucha por la democracia habría que esclarecer todas las implicaciones que conlleva: entenderla exclusivamente como un orden político, esconde cuestiones acerca del proyecto de desarrollo y de la hegemonía que se encuentran implícitas en las condiciones materiales que la hacen realmente posible. " Quizás (...) un cambio de régimen político, se deba menos a la existencia de una fórmula programática de reemplazo (...) que a la capacidad de articular globalmente la demanda que surge de los nuevos movimientos sociales. "44

⁴⁴GARRETON, "Problemas de hegemonía...p. 339

La lucha por la democracia tiene que incluir la lucha por redefinirla, por apropiarse de su significado, de tal forma que se logre impregnarla de los significados, las palabras y las voces de los que han sido relegados de la vida social por el autoritarismo.

La concreción de este tipo de procesos alternativos dependerá de su capacidad para: destruir la opresiva dependencia externa y las autoritarias formas tradicionales del sistema de dominación interna; así como de articular un poderoso y congruente proceso de desarrollo y crecimiento económico que la redistribución equitativa del ingreso nacional, solucionar la marginalidad estructural y el dañino colonialismo interno, incrementar el nivel de vida de las mayorías de la población y sobre todo, ofrezca y garantice al pueblo la más amplia participación política y social. Las barreras y problemas a salvar son muy diversas, numerosas y de variada naturaleza, pueden ser internas o de carácter externo. Es muy complejo para este tipo de procesos estructurar un tipo de control político que realmente sea popular y democrático, no sólo por la estructura misma del aparato estatal y su fundamento base, sino también porque deben estar abiertos a la participación y al control de todos, los conocimientos y prácticas cotidianas y de la producción de la vida (economía, organización social y cultural). Solo habría que volver los ojos hacia Cuba y Nicaragua para darnos cuenta del grado de complejidad y de dificultad que esta transformación representa.

Un proceso con carácter alternativo ha de ser un proceso solidario. Se trata de un proyecto que combate el individualismo, la acción atomizada y que al mismo tiempo debe tener perfectamente definidos los valores que necesita promover para lograr su desarrollo y consolidación.

En este proceso es necesario develar cuál es el papel que juega la cultura y cuál es su papel potencial. Lo mismo corresponde a los procesos de educación y de la comunicación respecto a su actuación en la conformación del hombre: construcción, o destrucción. Conjuntamente con el proceso de lucha para la transformación de las relaciones de producción, se ha de realizar una lucha, un trabajo a nivel político e ideológico.

La Comunicación y la Educación pueden funcionar de una manera fundamental y coherente con el proceso para contribuir a la verdadera comprensión de la realidad y de las verdaderas condiciones y necesidades de la transformación social; además de expulsar la dominación de las prácticas cotidianas y de las concepciones de los hombres. Pueden proporcionar elementos para una toma de conciencia social.

Los procesos sociales alternativos que se enfrentan al autoritarismo, son esencialmente alterativos del orden opresor; para lo que se requiere de un hombre que pueda descubrir al autoritarismo y enfrentarlo. Pero no se trata de un hombre individual, sino del hombre como ser social, como sujeto histórico.

2. La concientización como práctica social participativa.

La necesidad de propiciar la formación del hombre solidario, que se asuma a sí mismo como sujeto histórico, es una preocupación importante para el surgimiento y desarrollo

de movimiento sociales alternativos.⁴⁵

Al respecto Paulo Freire es un latinoamericano cuya práctica social se ha insertado en lugares donde se han producido procesos de democratización, procesos populares de liberación. Su trabajo se ha encaminado a la alfabetización de adultos: lo localizamos en Brasil, su país de origen (antes de 1964), en Chile (en el período 1970-1973), en San Tomé y Puerto Príncipe, en Mozambique, en Guinea-Bissau (1975-1976) y más recientemente en Nicaragua (1979-1980). En México su método de alfabetización es utilizado en cierto sentido por el INEA; actualmente se encuentra en Brasil, después de un largo exilio.

Podría decirse que su interés en la alfabetización de adultos, le ha permitido contar con el vehículo para echar andar su verdadero proyecto político ideológico que tiende a la búsqueda de la transformación de las relaciones sociales del modelo autoritario de dominación. Tiende a promover procesos de toma de conciencia social.

Para nuestro trabajo, resulta interesante conocer la propuesta de Freire, que a continuación presentamos.

⁴⁵ También para los actuales sistemas autoritarios de dominación es motivo de preocupación; pero su intención es clara: se trata de negar la posibilidad de una verdadera forma de conciencia que pueda llegar a cuestionar y a atacar el orden social vigente.

El hombre, el ser humano es para Freire esencialmente un ser de relaciones *con* su mundo; inmerso en una realidad, en la que él ejerce transformaciones. El decir que está con la realidad significa que el ser humano no está separado de ella; por lo que, toda acción humana que transforma a la realidad, será también una acción que aunque no directa e inmediatamente, transforma al ser mismo. "El hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos con el mundo y en cuanto tal admira ese mundo siendo a la vez, un transformador de ese mundo, de la naturaleza, de su propia persona y de la historia."⁴⁶

Además de que el ser humano es un ser-con-el mundo, es un ser-con-los otros. Por otra parte, como ser de relaciones con su mundo, éste exige del ser humano respuestas reflexivas y no meramente reflejas como las de los seres de contactos; respuestas reflexivas que son culturalmente consecuentes.

Freire ubica al ser humano en un dominio que le es exclusivo; el de la historia y de la cultura. Lo sitúa en ese ámbito en una permanente dinámica. "Este mundo es recreación permanente, a su vez, condiciona a su propio creador, el hombre, en sus formas de enfrentar la naturaleza. No

⁴⁶ TORRES Novoa, Carlos Alberto; "Las corrientes que fecundan la filosofía de Paulo Freire"; en : Colección Pedagógica Universitaria # 9. Universidad Veracruzana. Colección editada por el Centro de investigaciones Educativas de la U. de V. Enero-Junio de 1980. p. 11

es posible por lo tanto, comprender las relaciones de los hombres con la naturaleza, sin estudiar los condicionamientos histórico-culturales a que están sometidas sus formas de actuar."⁴⁷

Encontramos al hombre "inmerso en relaciones dialécticas con el mundo", que existen independientemente de que sean percibidas. Pero hay que señalar que la acción del hombre está, en gran parte, determinada por la "forma cómo se percibe (a sí mismo) en el mundo."⁴⁸

En estas relaciones *en y con* el mundo, el hombre establece una relación de sujeto a objeto, de la cual resulta el "conocimiento expresado por el lenguaje"⁴⁹ no es condición para la posibilidad de esta relación que el hombre esté alfabetizado. "Basta ser hombre para realizarla. Basta ser hombre para captar los datos de la realidad."⁵⁰

En esto último se apoya Freire para asegurar que no hay hombre absolutamente ignorante, ni hombre absolutamente sabio.

⁴⁷ FREIRE, Paulo; ¿Extensión Comunicación? La concientización en el medio rural Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1979. 9a. ed. (Educación) p. 24; de la nota de pie de página.

⁴⁸ FREIRE, Paulo; Pedagogía del Oprimido; Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1980. 25a ed. (Educación) p. 91

⁴⁹ FREIRE, Paulo; La educación como práctica de la libertad. Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1979, 25a ed. (Educación) pp 100-101.

⁵⁰ Ibid p. 101.

La relación del ser humano con el mundo y con los demás hombres implica la unidad dialéctica de reflexión y acción acerca de ella. Pero la naturaleza de esta reflexión-acción depende, de nuevo, de la percepción que se tiene de la realidad y de uno mismo.

Debido a que el hombre está *en* y *con* el mundo en un "proceso de interrelación dialéctica e intersubjetiva, en dicho proceso, lo verdaderamente humano puede llegar a ser robado (como es robado el producto del trabajo para el pensamiento marxista-alienación, enajenación-)"⁵¹.

La relación del hombre con los otros puede alterarse o ser determinada por la prescripción: "una conciencia prescribe el ámbito humano de la otra".⁵¹ Se establece una relación de dominación, una marcada por la negación del otro, por la negación del ser humano total. El que prohíbe ser (el opresor) es siempre el parámetro para la evaluación del otro ser; "se arroga el derecho de ser la única humanidad".⁵² Para ellos la humanización se da por el tener y no por el ser.

El estar en relación con el mundo conlleva, de esta forma, el peligro de la desapropiación del ser, lo que Freire llama "deshumanización", conlleva el peligro de "extrañamiento, la alienación en un mundo que masifica"⁵³

Quando Freire se refiere a la relación de dominación entre los hombres, reconoce que la dominación del que prohíbe ser encuentra su campo en la conciencia "prohibida y prescrita"⁵⁴ del oprimido, ya que ésta aloja en sí los valores y concepciones del opresor.

⁵¹ TORRES, op.cit. p. 11

⁵² Ibidem pp. 11-12

⁵³ Ibid. p.10

⁵⁴ Ibid. p. 12

La conciencia del oprimido es una conciencia *dual*: por un lado sufre la opresión y se reconoce objeto de ella: pero por otro lado, admira al opresor y quiere parecerse a él. Los oprimidos "sufren una dualidad que se instala en la "interioridad" de su ser. Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, mas temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora"⁵⁵

Acompaña a lo anterior el que el ser que es prohibido está en una situación tal que no le permite el desarrollo de su capacidad crítica, "teme la convivencia auténtica"⁵⁶ y duda de sus posibilidades"⁵⁷ lo que -junto con el miedo a la libertad- lo lleva a un yuxtaposición, un gregarismo, que le impide establecer una relación común y liberadora en los otros hombres. "Teme a la libertad aún cuando hable de ella"⁵⁸

Creemos útil recordar que las relaciones de dominación entre los hombres existen independientemente de ser percibidas, o de la forma en que son percibidas.

La afirmación del ser (humanización) y la negación del ser (deshumanización) son posibilidades históricas en un contexto real, concreto y objetivo, del hombre como ser inacabado, finito y dinámico que es.

Hay que tener claro que la deshumanización no sólo es posibilidad en "aquéllos que fueron despojados de su humanidad sino también aunque de manera diferente en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de SER MAS. Es distorsión posible en la historia; pero no es

⁵⁵Freire, Pedagogía del ... p. 39

⁵⁶Lo que PRIETO llama: *La real confrontación*.

⁵⁷FREIRE, La Educación como... p. 35

⁵⁸*Ibidem* p. 57

vocación histórica."⁵⁹ Por esto, afirmamos que el proyecto de humanización es un proceso que libera tanto al oprimido como al opresor; no se trata de la instauración de una nueva dominación.

Recordando que la relación del hombre con el mundo y con los demás hombres implica la unidad dialéctica reflexión-acción, señalamos que en la naturaleza de esta unidad se encuentra la trascendencia del ser humano. Si esta unidad adquiere una naturaleza crítica y permanente, se da la posibilidad de que el hombre no sea más *objeto* de la historia para convertirse en *sujeto* de su historia. Sujeto de transformación de la realidad tendiente a la concientización, a la liberación -humanización del ser, hacia la abolición del carácter de dominación que ha imperado en las relaciones entre los hombres. El hombre es un ser *incabado* y finito, en permanente relación de transformación *con* la realidad.

A nuestro parecer, Freire considera al ser humano como *tendiente* a elaborar y articular un proyecto de vida que podemos identificar con un proyecto de liberación, de humanización. Al decir esto, estamos pensando en la recuperación del ser humano total que plantea Henri Lefebvre⁶⁰, y en la recuperación de la categoría de lo posible.

Una permanente actitud crítica es el único camino para que el hombre logre *la* integración en su contexto, mediante la comprensión de los temas y tareas de su época (de nuevo aquí, la unidad crítica reflexión-acción) "su humaniza-

⁵⁹ FREIRE; Pedagogía del ... p.32

⁶⁰ Véase: LEFEBVRE, Henri; La vida cotidiana y el mundo moderno, Alianza Editorial Madrid, 1980.247 p.(Colección el Libro de Bolsillo, 419. Sección Humanidades).

ción o deshumanización, su afirmación como sujeto a su minización como objeto dependen en gran parte de la capta-ción o no de esos temas."⁶¹ Y de la realización o no de las tareas. La humanización es un proyecto de praxis-reflexión-praxis.....del hombre con el mundo y con los hombres, se trata de un *proyecto colectivo* donde la personalización o recuperación del ser no se refiere al aislamiento o separación del individuo. El proyecto colectivo no es la pérdida de lo individual, sino que es un enriquecimiento del ser, a través de una relación auténtica no alienada, con el mundo y con los demás hombres.

Para nosotros, la humanización o recuperación de ser, no es más que la concientización⁶² : el reconocer nuestra propia acción cultural-histórica frente a nuestra propia enajenación. Se trata de la comprensión de la relación establecida entre nuestra reflexión (captación de los temas) y nuestra praxis concreta (realización de tareas). Relación reflexión-acción que no siempre es verdadera, *a pesar de que sea bien intencionada*, en la medida que no corresponde a la realidad, pudiendo ser el resultado de una visión parcializada del proceso total.

Para Freire, la educación como acción concientizadora puede ser el camino para la recuperación del ser, para su transformación en *sujeto* de su historia. La educación es proyecto de humanización.

⁶¹ FREIRE, La Educación como... pp. 33-34

⁶² La concientización no es un proceso lineal; la relación reflexión-acción, puede avanzar en algunos aspectos, mientras que en otros se detiene o retrocede.

Esta educación "como práctica de la libertad, al contrario de aquélla 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."⁶³ Es decir, no acepta la parcialización de la realidad.

Así, la intención concientizadora de la educación "no es sino aprendizaje permanente de ese esfuerzo de totalización jamás acabado, a través del cual el hombre intenta abrazarse íntegramente en la plenitud de su forma. Es la misma dialéctica en que cobra existencia el hombre. Mas, para asumir responsablemente su misión de hombre, ha de aprender a decir su palabra; porque con ella, se constituye a sí mismo y a la comunión humana en que él constituye; instauro el mundo en que él se humaniza, humanizándolo"⁶⁴

Se trata pues, de una conciencia de la totalidad la conciencia máxima posible a que se refiere Lucien Goldman, "puesto que solamente así puede llegar a ser liberadora. (...) Sin ella es imposible poder actuar sobre la realidad,"⁶⁵ de tal forma que la dominación sea destruida. Recordemos que una visión parcializada, falsa, enajenada de la realidad; sólo nos lleva a una práctica igual, con resultados alienantes y alienados.

Por otra parte, "si la concientización no puede producirse sin la revelación de la realidad objetiva como un objeto

⁶³ FREIRE; Pedagogía del ... p. 88

⁶⁴ FIORI, Ernani María "Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire", Prólogo de Pedagogía del Oprimido p. 9.

⁶⁵ TORRES N.; op.cit. p. 17

de conocimiento para aquellos sujetos implicados en el proceso, entonces esta relación -aún cuando sea una más clara percepción de la realidad- no es aún suficiente para una concientización auténtica "66; a pesar de que tienda a ella. Con todo, podemos atrevernos a decir que Freire se refiere a la posibilidad de una máxima concientización, en cuanto a las condiciones y relaciones concretas del contexto-realidad en que el ser humano participa. Acepta la preminencia de las condiciones materiales de la vida social, sobre el mundo cultural.

Para Freire, el ser humano no existe fuera de su relación con el mundo y con los otros seres; es decir, no existe fuera de la sociedad (que es su ámbito: cultura e historia). En esta realidad podemos reconocer las condiciones materiales concretas (el mundo) y las relaciones sociales concretas (la relación con los otros seres) interrelacionadas y constituyendo una unidad dialéctica que producen contradicciones internas y externas.

Por último, preferimos usar el término "ser humano", porque Freire pone especial énfasis en señalar al hombre y a la mujer en un plano de igualdad: su reconocimiento como seres humanos.

Hemos dicho que para nuestro trabajo destacaríamos la importancia de lo cultural y dentro de él, de los procesos de Comunicación y de Educación, esto porque creemos que a pesar de estar cumpliendo una función importante en el campo político e ideológico para el actual sistema de dominación, la educación y la comunicación por su naturaleza misma pueden contribuir a la transformación y trastocamiento de tal sistema. Esta posibilidad se daría en la medida en que ellos pueden proporcionar elementos, datos, aptitudes para develar la situación de dominación; descubrir su fragilidad e incongruencia. Así como la necesidad para el proceso político-social alternativo de construir sobre bases verdaderas su proyecto de transformación de la realidad.

Pasaremos ahora a plantear cuál es nuestra concepción de Comunicación y de Educación, en la que fundamentaremos la factible existencia de la posibilidad de procesos alternativos.

CAPITULO SEGUNDO

C O M U N I C A C I O N
=====

"Comunicación es aquel acto por el cual dos seres se comprenden y se expresan como ellos son. Cuando esto se da, el otro y yo, somos dos seres libres. Ni él me quiere dominar a mí, ni yo a él. Comunicarse con el otro es respetarlo como otro y comprenderlo como otro."

D. P. C.

I. UNA INTERPRETACION DE LA COMUNICACION COMO PROCESO
EN TOTALIDAD.

Uno de los intentos de este trabajo es tratar de explicar la realidad como totalidad, por lo que consideramos a la comunicación como un proceso al interior de uno más amplio: la formación social, en la que podemos reconocer contradicciones internas y al exterior. Para nosotros éste es el rasgo más importante a considerar en una interpretación de la comunicación como proceso en totalidad.

Esta perspectiva totalizadora¹ escapa a la interpretación funcionalista de la comunicación, que sólo la explica por los resultados y efectos que produce. Su finalidad tiende a la búsqueda de asegurar la *preservación del estado de equilibrio y armonía* que ha de prevalecer en toda sociedad. Para el funcionalismo, la comunicación sólo es una forma más de asegurar el cumplimiento de funciones sociales necesarias.

El estudio del proceso comunicativo va encaminado a disminuir el margen de error y hacia una mayor efectividad. Aquí se prevé, se calcula, se controla.

1

Tampoco es objeto de nuestro trabajo hacer una revisión profunda de las diferentes teorías de interpretación de la comunicación, por lo que sólo presentaremos rasgos muy generales de algunas con las que no estamos de acuerdo, para tratar de bosquejar aquella interpretación que creemos correcta. Esta misma observación se extiende para los siguientes capítulos.

La comunicación es para obtener respuestas esperadas, para el control del perceptor, que sólo es considerado como un recipiente de información. Cualquier respuesta fuera de lo esperado es considerada anormal, patológica. Frente a ella, se desata una serie de mecanismos que tratan de reincorporarla a lo normal. Aquí podemos ubicar las teorías surgidas de la cibernética, barnizadas de cientificidad lo que las justifica y hace tan aceptables.

Pero es claro que nuestros países latinoamericanos no corresponden a la categoría de normales, funcionales; no corresponden a la categoría de armonía. Además, el ser humano no es en ningún momento, un recipiente pasivo de información.

Por otra parte, tenemos la interpretación estructuralista que explica a la comunicación por sí misma, la explica como fenómeno aislado de los demás fenómenos sociales. Esto no es gratuito, sino que corresponde al método estructuralista para acceder a la realidad: se considera una estructura social, se le descompone en sus diferentes partes, se crea un modelo y lo que no encaja o no pertenece a este modelo no es tomado en cuenta, es desechado. Para nosotros, ésta es otra forma de parcializar la realidad.

Para la interpretación estructuralista de la comunicación lo importante es determinar cuáles son las reglas de elaboración de los mensajes para explicar su funcionamiento. No se lleva el estudio a la búsqueda de causas fuera de la comunicación; esas reglas son la base del modelo ya estructurado, en la comunicación misma. Según Kosik el estructuralismo considera a la sociedad como un conjun

to de "estructuras autónomas que se influncian recíproca-
mente."²

Mientras que para el funcionalismo, el núcleo de explica -
ción de la comunicación está en la respuesta; para el es
tructuralismo lo está en el mensaje y en el código. Pode-
mos afirmar que ambas concepciones parcializan la realidad
y niegan la existencia de contradicciones sociales: no reco
nocen la dialéctica.

Vamos a guiarnos por aquella perspectiva de interpretación
que nos permite estudiar a la comunicación a partir de lo
que es: *un proceso social inmerso en una formación social.*
Y no a partir de modelos o de su funcionalidad, como las
únicas cuestiones válidas a considerar.

²

Al respecto véase la crítica en: KOSIK, Karel; Dialéctica de lo
Concreto, Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo.
Editorial Grijalbo, S.A., México 1982 269 p. (Teoría y Praxis,
18).

A. Proceso inserto en la formación social.

Reconocemos la existencia de una realidad (totalidad) concreta en donde los procesos sociales están interdeterminados dialécticamente, por lo que ninguno puede explicarse sólo por sí mismo, sino a partir de su carácter relacional; a partir de su relación con los otros. Y así trataremos de explicar a la Comunicación, como un proceso social.

Al estudiar la Comunicación tenemos que entenderla como un proceso que rebasa el simple estudio de la transmisión o flujo de información, debemos contemplarla como un proceso que implica las instancias económicas, políticas e ideológicas de una formación social.

La Comunicación debe ser abordada con una visión que permita contemplar la totalidad, para poder actuar sobre la realidad sin resultados parciales y erróneos. Sin embargo, la parcialización de la realidad para su interpretación no es el resultado de una falta de visión o producto de la ignorancia, sino que es producto necesario del sistema social y de su desarrollo basado en el *manejo parcial de la realidad*, condición fundamental para una formación social que se caracteriza por la dominación de una clase social o de un sector de clase.

Así pues, "interrogarse sobre lo democrático en la sociedad lleva al análisis de la comunicación, de la circulación de las ideas, de la capacidad de influir. Interrogarse sobre la comunicación lleva al análisis de la democracia en que se vive, de la verdadera participación existente. Es,

en definitiva, una relación inevitable y esencial. Es una relación de mutuo nutrimento. Pero (...) esa relación no es igualitaria: es en el ámbito de lo político donde la comunicación se define. Son los consensos posibles o las hegemónicas las que determinan el carácter de la comunicación dominante en una sociedad. La comunicación es parte y consecuencia de un modelo de desarrollo, de un estilo de vida y de una concepción política de las relaciones sociales."³

Desde esta perspectiva y frente a la adopción refleja de modelos de investigaciones europeas y norteamericanas, surge como necesidad urgente la realización de estudios, investigaciones y proyectos cuya base y desarrollo sean en verdad congruentes con la realidad concreta de América Latina. Tales estudios, trabajos, proyectos e investigaciones han de surgir de América Latina misma, al igual que la determinación de los problemas y tareas prioritarias a realizar.

Un intento valioso en este sentido podemos encontrarlo en la obra de Daniel Prieto Castillo, que aborda la Comunicación, precisamente por su carácter relacional y desde la complejidad de América Latina, donde reconoce y plantea la posibilidad de la Comunicación Alternativa. Precisamente será tal propuesta teórica la que seguiremos en nuestro trabajo.

³ REYES; op. cit. pp. 23-24

B. La Comunicación es un proceso social.

La importancia de la comunicación radica en que es a través de ella que se presenta y se permite la relación, agrupación y organización que hace posible a la Sociedad. Aquí es necesario aclarar que la necesidad de agrupación, relación y organización de los hombres es provocada por la aparición del trabajo humano; pero el proceso que lo hace posible es la comunicación.

En un primer momento y sin pretender hacer una definición globalizadora, podemos reconocer a la comunicación como aquel proceso por el cual los seres humanos se relacionan entre sí. Por lo tanto, la comunicación se inserta en un proceso más amplio que comprende las instancias sociales, económicas, políticas, culturales, ideológicas de una formación social determinada.

Entender a la comunicación como proceso social es entenderla como un proceso en totalidad. Esto implica que no debe ser parcializada, ya que una interpretación parcializada sólo puede provocar conclusiones erróneas. No comprender la realidad como totalidad sólo puede llevar a una práctica errada sobre ella. "La pregunta por la comunicación debe permitir pensar en totalidad. La pregunta abarca el estado actual de dichos procesos en América Latina (análisis de lo vigente) para reconocer o plantear alternativas."⁴

⁴ PRIETO Castillo, Daniel; Discurso Autoritario y Comunicación Alternativa, Editorial Edicol, S.A., México, 1980. p. 11

Aquí hay que estar atentos y recordar que la parcialización de la realidad para su interpretación y estudio es uno más de los mecanismos del actual sistema social en su afán de reproducirse, es un producto de la formación social que tiene como base el manejo parcial de la realidad.

En la comunicación, entendida como proceso social se reconocen los siguientes elementos: emisor, receptor, mensajes, códigos, medios y recursos, referente, marco de referencia y formación social. Es importante destacar que no hay proceso de comunicación posible sino están presentes, en la actualidad o en el pasado, todos y cada uno de esos ocho elementos.

Pero en el análisis del proceso comunicativo no basta con estudiar y distinguir los elementos; hay que estudiarlos también en cuanto a su relación. Afirmamos que la naturaleza de un proceso de comunicación está determinada por la relación que se establece entre sus elementos. Según actúe cada elemento en sí mismo y en su relación con los demás, se dan diferentes procesos comunicativos. Así podemos hablar de procesos como: el publicitario, el propagandístico, el científico, el lúdico y el educativo.

Con respecto a la relación que se establece entre los seres involucrados en un proceso comunicativo, reconocemos lo autoritario y lo participativo-alternativo.

Podemos hablar de diferente intencionalidad del proceso comunicativo: en nuestros países latinoamericanos la más difundida es la mercantil o publicitaria que busca la promoción de la mercancía, de manera tal que el mercado se mantenga activo y el capital circule. Esa circulación del capital es

el movimiento básico del sistema capitalista del orden social vigente. Estrechamente ligada con esta intencionalidad encontramos a la propagandística que busca persuadir en favor de una agrupación política, de una forma de vida o de una forma de pensar y concebir la realidad.

Por otra parte, la intencionalidad mercantil requiere como marco previo la intencionalidad propagandística. Si por ésta entendemos la promoción de un modo de vida, en el sentido de concepciones y evaluaciones de la realidad, comprendemos que la aceptación de dicho modo, posibilita la aceptación de las mercancías. "Si uno no adhiere en lo esencial al sistema de vida en que está inmerso, no puede integrarse al mercado, pieza fundamental de aquél."⁵

Estos dos tipos de procesos son muy diferentes de la comunicación educativa, donde varían la intencionalidad de los emisores, las referencias, el tipo de mensaje, la evaluación y autoevaluación que hace cada uno de los seres, el papel de los perceptores y la relación establecida entre los seres involucrados en este proceso comunicativo.

Mientras que al autoritarismo en comunicación lo identificamos con los dos tipos señalados primero; lo participativo o alternativo lo identificamos con el proceso de comunicación con intencionalidad educativa.

Cuando nos referimos a la comunicación como proceso en totalidad debemos tomar en cuenta los principales momentos de todo proceso comunicativo: la elaboración, difusión y lectura de los mensajes; en otras palabras, producción, circulación y consumo de mensajes.

⁵ Ibidem pp. 40-41

C. ¿Proceso que in-forma o que comunica?

De entrada diremos que consideramos que existe una importante diferencia entre un proceso de comunicación y un proceso de información.

En América Latina, el proceso comunicativo más característico es el de información, que se da a través de los medios de difusión colectiva; aunque no olvidamos que un proceso de información puede darse a nivel grupal, intergrupal y nos atreveríamos a decir que también a nivel intrapersonal.

Como proceso de información reconocemos la conformación, la organización de datos acerca de la realidad para ser transmitidos unilateralmente por canales que técnicamente y en nuestra sociedad no permiten un retorno. Esto también lleva a la limitación del campo de la comunicación por parte de la realidad tecnológica que vive una formación social.

Si explicamos a la información como el *dar forma* a datos sobre la realidad que recibimos y que enviamos a ella, podemos asegurar que "informar es de alguna manera organizar, introducir elementos ordenadores en la realidad para poder desenvolverse en ella." Pero esto no sólo es válido para el nivel individual; a nivel social, podemos ver que "hay otros que organizan mediante la información, para que las grandes mayorías sean las "organizadas". Organización es poder."⁶ *Información es poder.*

⁶ Ibidem p. 36

En este punto es conveniente aclarar que a pesar de que en una sociedad exista un alto grado de dominación, es imposible organizarla, darle forma, informarla totalmente; debido a que en su interior actúan contradicciones tales que siempre rebasan a la información que es proporcionada.

Recordando que información es poder, resulta claro que la primacía imperante del proceso de información sobre el proceso de comunicación, en América Latina responde a la necesidad de mantener la división social tanto al interior de la nación, como a nivel nacional e internacional. Corresponde al intento de conservar el orden social vigente que necesita la separación entre informadores e informados, entre los que sustentan o tienen acceso al poder y los que no.

Frente a esto no podemos dar siempre una connotación negativa absoluta al concepto de información, porque ella resulta factor fundamental para la formación, existencia y desarrollo de la sociedad. Se requiere de una mínima recepción de datos para el establecimiento de las relaciones sociales más elementales.

Para hablar de *comunicación* debemos tener en cuenta la noción de retorno y de comunicabilidad. Entendiendo a la comunicación primariamente como lo que es común, lo que pertenece a todos, donde sus participantes se involucran en un mismo proceso, la noción de retorno se vuelve básica, pues la relación de comunicación se hace real al permitir y provocar que todo emisor se convierta en receptor y que el receptor sea capaz de expresarse como emisor; pero esto debe darse en una relación de igualdad.⁷

⁷ Baena y Montero, refiriéndose a la necesidad de este tipo de relación proponen la noción de *comunicadores* para sustituir las nociones de *emisor*, *receptor* y *receptor*; véase el trabajo "Proceso Científico para elaborar estrategias de Comunicación" (mimeo) 15 p.

Así pues, no se trata solamente de la posibilidad del retorno, entendido como respuesta, sino que también de su calidad como base de la comunicabilidad. La calidad del retorno puede entenderse; primero por la "manera en que el perceptor al volverse emisor se hace presente en quien le envió el mensaje. Y segundo, la forma en que se comparte la experiencia. Tercero, la participación activa en un compromiso común."⁸

Por otro lado, la comunicabilidad está determinada por la evaluación que los seres involucrados en un proceso comunicativo realizan; esto marca la naturaleza de la relación que se establece en el proceso. El máximo de comunicabilidad se alcanza cuando los participantes del proceso se consideran iguales entre sí.

Hemos señalado que en Latinoamérica lo característico es la primacía del proceso de información; pero no podemos negar que cada formación social es diferente y que aún dentro de ella encontramos contradicciones y diferencias que no hay que perder de vista.

Solo para efectos del presente trabajo seguiremos usando el término *comunicación* sin hacer la diferencia entre un proceso de información (unilateral y autoritario) y un proceso de comunicación (posibilidad y calidad de retorno, relación horizontal); lo que no significa que desconozcamos tal distinción.

⁸ PRIETO, Discurso Autoritario ... pp. 34-35

D. Los elementos del proceso y su carácter relacional.

Una vez que se ha comprendido a la Comunicación como un proceso en totalidad, podemos abordar explícitamente los elementos que la constituyen.

En el análisis del proceso comunicativo no basta con el simple estudio y la detección de sus elementos, ya que lo que determina la naturaleza de tal proceso es la relación que sus elementos establecen, dando al proceso comunicativo una naturaleza concreta y específica. Se trata de "elementos pues, no válidos en sí, sino por su carácter relacional."⁹ Por lo que la explicación de uno de ellos no puede sustraerse a la de los demás.

E M I S O R

Entendemos por emisor a todo ser que en un proceso comunicativo elabora un mensaje, se trata de un individuo o de un grupo.

En la generalidad de los procesos comunicativos, el emisor por lo menos conoce el marco de referencia del perceptor y a partir de él realiza la elaboración del mensaje.

Por otro lado, debido a que la información colectiva es el proceso de comunicación más generalizado en América Latina,

⁹ Ibidem p. 16

el emisor se convierte en influenciador, aún cuando no esté conciente de ello. Se trata de aquellos grupos sociales que por su ubicación en la sociedad tienen acceso a los medios y a la posibilidad de incidir en individuos de su propia clase o en los de otras.

Decimos que en nuestros países, el emisor-influenciador puede ser un grupo social, porque no es toda una clase social la que se constituye como emisor, sólo se trata de un sector. Ya que nunca una clase por dominante que sea, se consolida como un bloque enteramente homogéneo.

Asimismo, podemos marcar la diferencia entre el grupo social emisor y el trasmisor, que da forma a los mensajes de aquel grupo; pero que al final de cuentas pueden reconocerse conjuntamente (grupo social y sus voceros) como el grupo emisor.

La naturaleza de influenciador que el grupo social emisor adquiere va orientada hacia la conservación del orden social vigente. Del "resultado de su influencia depende la continuidad de la situación en que vive, la permanencia de las relaciones sociales de una formación social o de varias. No se juega la estabilidad de tal o cual firma comercial; se juega la estabilidad de toda una clase social."¹⁰ Ningún mensaje es inocente; todos apuntan hacia algún fin.

El emisor en todo proceso comunicativo realiza una evaluación del perceptor y una autoevaluación; a partir de ellas estructura el mensaje. De esa evaluación y autoevaluación dependerá la calidad formal y material del mensaje. Obviamente, el parámetro de estas evaluaciones es el propio emisor

¹⁰ Ibidem. p. 41

y conforme se autoevalúe, evaluará a los demás. Es claro que las evaluaciones y autcevaluaciones están determinadas, a su vez, por las relaciones sociales en que participa el emisor.

La evaluación, por lo general, no considera realmente como punto de partida al perceptor, sino que se estructura a partir de preconceptos, estereotipos propios del grupo emisor. Esta es ya, en sí, una visión parcializada y parcializadora.

En todo acto comunicativo y dado que no hay mensaje inocente, se puede descubrir en el emisor una determinada intención. Ubicándonos de nuevo en el proceso comunicativo más generalizado de América Latina, encontramos que la intencionalidad más difundida es la mercantil, seguida de la propagandística. Otros tipos de intencionalidad pueden ser: la estética y la educativa, entendiéndola no sólo como aquella comunicación que se da dentro de las instituciones escolares.

C O D I G O

Para que se dé un proceso de comunicación no basta con la simple emisión de sonidos e imágenes; sino que esas emisiones deben responder a determinadas reglas sociales de elaboración para convertirse en mensajes. Esas reglas de elaboración constituyen el código que determina la "forma de estructurar un signo y la forma de combinarlo con otros."¹¹ Además, todo proceso comunicativo se efectúa dentro de un lenguaje determinado que se compone por el código y las inflexiones que el uso concreto hace posibles. En un segundo momento, dentro de un discurso, el código se entiende como

¹¹ Ibidem p. 20

las reglas de elaboración de un mensaje.

Si bien es cierto que en una formación social hay un código general que es determinado por la minoría emisora, ese código no es *todo* el código. Reconocemos a la lengua como las reglas de elaboración y combinación de signos en sentido general, mientras que el habla es el conjunto de reglas de elaboración y combinación correspondientes a un determinado discurso. Por ejemplo: los discursos y códigos mercantiles y publicitarios se caracterizan por el uso de elementos retóricos, es decir, orientados hacia la persuasión.

Por otra parte, los códigos de los mensajes podemos relacionarlos con los códigos conductuales, pues los primeros tratan de incidir en los conductuales, ya sea para reafirmarlos o para transformarlos.

M E N S A J E S

Dentro de un proceso de comunicación reconocemos como mensaje a un "signo o un conjunto de signos que a partir de códigos conocidos por el emisor y el perceptor lleva a éste último una determinada información."¹²

El mensaje es el elemento objetivo de un proceso de comunicación, el emisor lo estructura y, organizado, diseñado con una intención determinada llega a los sentidos del perceptor en función de un efecto. Todo mensaje es, por otra parte, siempre una *versión* acerca de la realidad, versión que puede ser verdadera o falsa, total o parcial.

¹² PRIETO Castillo, Daniel; La comunicación en el diseño y en la educación. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. p. 189 (mimeo)

En todo mensaje podemos distinguir dos componentes: el dato al que se refiere y la estructura formal. Por lo que en la elaboración de un mensaje, siempre hay una doble selección; la primera es temática y referencial (todo lo existente podría constituirse en tema de un mensaje), posteriormente, se eligen los términos para la estructura formal.

También en la elaboración o construcción de un mensaje intervienen la evaluación y autoevaluación hecha por el emisor, la intencionalidad del emisor, la versión acerca de la realidad y la decodificación que se busca haga el perceptor.

Sin embargo, la efectividad de un mensaje no depende sólo de su estructura, sino que también en el perceptor deben estar presentes las condiciones necesarias para ello. Los mensajes no son los que alienan, ni liberan por sí mismos; eso en definitiva depende de las relaciones sociales en las que se está inserto.

Los mensajes además de por su contenido, "por su presencia, por su repetición son los más importantes instrumentos de difusión de concepciones y evaluaciones de la realidad que existen en la actualidad."¹³ Ellos ofrecen modelos de vida, modelos de conducta, cuidadosamente dirigidos a los diferentes sectores sociales.

Según cómo se conceptúa y se evalúa es cómo se actúa, y, se conceptúa y evalúa de acuerdo a las relaciones sociales en que se participa; pero esta relación no es mecánica, está permeada por muchas otras cuestiones que hay que tomar en cuenta; las condiciones sociales concretas y específicas de los individuos y grupos.

¹³ PRIETO, Discurso Autoritario ... p. 48

Por último, en todo proceso de comunicación podemos distinguir tres momentos de los mensajes: elaboración, difusión y lectura, que ya hemos identificado con producción, circulación y consumo.

M E D I O S Y R E C U R S O S

Entendemos por medio, aquéllo que permite el contacto del perceptor con el mensaje; a través de él se difunde. Así, abarcamos desde los elementos naturales (como son el aire y la luz) hasta elementos sofisticados.

Hablar de medios nos lleva forzosamente a pensar en los recursos, entendidos como los materiales requeridos por los medios. Hablar de medios implica referirse a los recursos; ya que medios no son sólo los vehículos, sino también los recursos materiales, energéticos, humanos financieros, etc. Pero esta cierta cantidad de recursos necesarios no está al alcance de todos, no se tiene acceso a ellos por igual: pensemos en el costo de una canal de televisión, o de un periódico, por ejemplo.

La selección del medio para transmitir un mensaje determinado depende, entre otras cosas, de las características perceptuales del ser humano y del grupo a quien se dirige el mensaje, así como de las posibilidades de acceder a ellos.

Con referencia a los medios ha habido tendencias de explicación teórica que les conceden un poder de penetración que en realidad no tienen: los medios son sólo los transportes de los mensajes; no debemos olvidar que estamos hablando de la comunicación como relación entre seres humanos. La acla-

ración hecha en el apartado anterior respecto a los mensajes podemos extenderla a los medios: los medios no enajenan, es la estructura social misma la que a través de sus relaciones sociales instauran la alienación; en esta situación, los medios de difusión y los mensajes pueden actuar como facilitadores de ella.

La primacía de la incidencia de los medios se da en una situación social de equilibrio general entre las clases sociales; pero cuando este equilibrio se quebranta, cuando las contradicciones se agudizan provocando épocas de crisis, "por mucha información que se propale, por mucha uniformidad en el empleo de los medios, la capacidad de disentir y de crear alternativas propias de comunicación se difunde por todos lados."¹⁴

REFERENTE

Cuando hablamos de los mensajes dijimos que siempre son una versión, siempre son una referencia sobre algo. En el mensaje se encuentran datos referidos a un sector de la realidad. El referente es la realidad que se dice en el mensaje, es el tema del mensaje.

Frente a esto, surgen varias cuestiones: esa versión acerca de la realidad puede ser cierta o falsa; ser total o parcial. Es cierto que el referente es una parte de la realidad, es el tema del mensajes, es siempre una interpretación de la realidad. Lo importante es la relación existente entre el mensaje y el referente; es decir, mientras más fielmente diga la realidad, el mensaje será una versión más total y verdadera.

¹⁴ Ibidem p. 50

M A R C O D E R E F E R E N C I A

En un primer momento puede definírsele como la realidad inmediata del perceptor y dicha realidad es la vida cotidiana. El marco de referencia tiene que ver también con el emisor.

Las creencias generalizadas a nivel de vida cotidiana, creencias vividas, en cuanto que inciden directamente en la conducta diaria conforman el marco de referencia. Pero como la realidad inmediata es, como contexto inmediato de sentido, el marco de referencia por sí solo no puede explicar las causas reales del mensaje, ni el proceso comunicativo total. Se necesita del concepto de formación social.

El marco de referencia del perceptor debe ser tomado en cuenta en el momento de la elaboración del mensaje.

P E R C E P T O R

Es todo ser que percibe un mensaje.

Desde nuestra perspectiva, marcamos una fuerte diferencia entre los conceptos *perceptor* y *receptor*. Rechazamos éste último porque consideramos que su origen, en el campo de la cibernética lo limita a ser el espacio donde se reciben o a donde van a dar las señales; el ser humano, definitivamente no es una máquina que recibe un mensaje, lo almacena y registra para de inmediato quedar lista a recibir el siguiente.

La posibilidad de que el ser humano reciba un mensaje depen

de de varias cuestiones, como el que conozca el código en que fue cifrado; además, la recepción nunca es "pasiva; implica un esfuerzo (mayor o menor, ciertamente) de decodificación que, siempre en el caso del ser humano, es también un esfuerzo de interpretación (mayor o menor). Hay pues, una dosis de actividad en el momento de recepción del mensaje, actividad que significa selectividad, discriminación, aceptación o rechazo."¹⁵

El perceptor por otra parte, es miembro de un grupo inserto en una clase social determinada (incluso puede tratarse del grupo entero mismo) y esta situación también influye en la forma en que percibe la realidad y los mensajes.

En el proceso comunicativo, el perceptor realiza una evaluación, que está determinada por las relaciones sociales vigentes. La autoevaluación no se refiere al perceptor sólo en los momentos del proceso comunicativo, sino como ser humano en general.

F O R M A C I O N S O C I A L

Hemos afirmado que para entender al proceso de comunicación como proceso en totalidad, necesitamos ubicarla al interior de una formación social. Para comprender a la formación social, a su vez, como totalidad debemos reconocer sus instancias sociales, políticas, económicas, culturales e ideológicas en interrelación, formando una unidad dialéctica.

La formación social es la totalidad de la que hemos hablado anteriormente, es la totalidad de los fenómenos sociales,

¹⁵ Ibidem pp. 21-22

entre los que podemos encontrar al proceso de comunicación. Además, incluye el grado de comprensión que acerca de esa realidad tienen sus participantes. Es con el concepto de formación social, concepto de totalidad que se puede ampliar dicha comprensión para verdaderamente conocer, analizar y criticar las reales causas de un proceso comunicativo.

Ya que inscribimos al proceso comunicativo en la formación social, resulta claro que esta perspectiva, "nos permite especificar los procesos de comunicación en cada uno de nuestros países latinoamericanos, a la vez que nos abre el camino para tomar en cuenta lo que es común a todos, ya que una formación social es relativa a otras."¹⁶

Acá recordemos que una formación social nunca es un bloque homogéneo totalmente. Las contradicciones internas permiten la posibilidad de procesos comunicativos diferentes o alternativos. Es decir, alternativos en la elaboración, difusión y lectura de los mensajes, así como alternativos en las relaciones que se establecen entre sus elementos y principalmente, entre los sectores involucrados en un proceso comunicativo.

¹⁶ *Ibidem* p. 29

II. EL AUTORITARISMO Y LA PARTICIPACION ENCUENTRAN EXPRESION EN SU PROCESO DE COMUNICACION.

Hasta ahora hemos hablado de la comunicación en general; pero uno de los puntos fundamentales a considerar es que hay diferentes procesos en los que sus elementos establecen relaciones diferentes.

Sin embargo, no hay que olvidar que la comunicación es básicamente una relación entre seres humanos . Dijimos anteriormente que según la naturaleza de esa relación, podíamos hablar de lo autoritario y de lo participativo-alternativo.

Para hablar de autoritarismo y participación en comunicación debemos considerar los tres momentos de todo proceso comunicativo: elaboración, difusión y lectura de los mensajes; así como la intencionalidad, la evaluación y autoevaluación, la concepción acerca de la realidad; además de los elementos que hemos señalado como indispensables e inherentes a todo proceso de comunicación.

A lo largo de nuestro trabajo hemos afirmado que en América Latina el modelo autoritario de relaciones sociales era el prevaleciente. También hemos dicho que el sistema autoritario tiene una forma específica de entender y usar a la Comunicación; esta forma no puede ser otra que el discurso con intencionalidad y relaciones autoritarias.

A. La comunicación autoritaria, expresión del proyecto de dominación social.

El autoritarismo en comunicación, lo mismo que en otros procesos sociales, está orientado hacia el control y la persuasión del otro, o de los otros. En este caso, ese otro en el perceptor.

Así, el autoritarismo en comunicación busca imponer, difun-dir concepciones y evaluaciones de la realidad que ayudan a mantener la situación vigente. Sin embargo, el autoritarismo no sólo se da en procesos de información colectiva, sino también a nivel grupal, interpersonal e intrapersonal; en todos los niveles de relaciones humanas.

Un proceso comunicativo cuya esencia es el autoritarismo conlleva una elaboración, difusión y/o lectura que corresponden a los intereses de quienes están en una situación de privilegio, de quienes detentan el poder en una determinada situación social y puede tratarse de un sector social dominante, hasta de un simple padre de familia.

Aquí, el perceptor es negado como ser humano completo, se le considera como polo terminal del proceso, como simple -depósito de información.

Si su respuesta interesa es sólo para ajustar el circuito de la comunicación y asegurar la obtención de la respuesta buscada o esperada; en este punto podemos relacionar a un proceso autoritario de comunicación con el conductismo en psicología; y con el desarrollo de la Tecnología Educativa a

partir de su concepción de aprendizaje. Este aspecto será importante para el planteamiento presentado en el Capítulo Cuarto de este trabajo.

De nuevo tenemos la evaluación y autoevaluación y recordemos que ellas tienen como parámetro, por lo general, a quien las realiza. Esta evaluación y autoevaluación intervinen en la elaboración del mensaje, que por estar orientado al control, se estructura para persuadir, impactar, impresionar, fascinar al perceptor. La estructura del mensaje autoritario no deja lugar a dudas, no permite el cuestionamiento e impide el desarrollo de la capacidad de expresión. El autoritarismo encuentra en la retórica una rica fuente de lineamientos para la estructura de mensajes.

Además, cuando se presentan formas diferentes de expresión ellas son descalificadas y no se les acepta, se les califica de incongruentes.

Por otra parte, dado que los mensajes están orientados a la persuasión, y recordando que todo mensaje es una versión; de la realidad podemos afirmar que ella es presentada parcialmente. La realidad se oculta, se deforma, se parcializa para evitar el cuestionamiento y la crítica y por lo tanto, una acción transformadora de aquélla.

Los mensajes autoritarios al ser versiones que no presentan lealmente la realidad, no soportan la confrontación referencial; no resisten la confrontación con la realidad concreta que su contenido expresa, de la que presenta una versión.

El ámbito de lo autoritario lo situamos primeramente en el de concepciones y evaluaciones de la realidad y que se reflejan en las prácticas cotidianas. Es decir, se busca incidir en la vida cotidiana, o tomar elementos de ella para fortalecer el autoritarismo. He aquí la importancia para quienes ejercen esas formas de autoritarismo de conocer el marco de referencia entendido como la realidad inmediata, como la vida cotidiana compuesta por las relaciones y prácticas familiares, de trabajo y de esparcimiento.

Si retomamos la noción de retorno, vemos que no basta con que la comunicación sea interpersonal, no basta con la presencia y la respuesta del otro para que el autoritarismo no se dé. Esto depende no sólo de la posibilidad de retorno, sino también de su calidad; de la evaluación y autoevaluación que realiza el perceptor.

No se puede negar que el autoritarismo en comunicación sólo es posible si cuenta con un perceptor que, lo sepa o no, lo acepte. Es decir, el autoritarismo también se encuentra en quien es objeto de su ejercicio el perceptor involucrado en un proceso autoritario ve al otro como superior, por lo que permite su autoridad; además no se reconoce a sí mismo como *ser* capaz de expresión, se niega la posibilidad de un desarrollo que lo lleve a reclamarse como ser humano total. Pero esta situación no es gratuita, es resultado del desarrollo del ser, bajo condiciones sociales muy concretas. Hay una historia personal y social del autoritarismo, no se produce de un día a otro.

"El autoritarismo, en los procesos de comunicación dominan

tes, proviene de la organización autoritaria de la sociedad. Es un producto, un reforzador, y no una causa. Por ello, la comunicación (autoritaria) cuenta de antemano con las relaciones sociales que caracterizan a nuestros países." ¹⁷

Pensemos un poco en nuestra propia experiencia y veremos que no es necesario ir muy lejos.

¹⁷ Ibidem o. 35 (el subrayado es nuestro).

B. Posibilidad de la participación en comunicación.

Es cierto que la esencia del proceso comunicativo más generalizado en nuestros países es el autoritarismo; pero también es cierto que la sociedad no es un bloque homogéneo, por lo que la dominación en ella, nunca es total.

En toda sociedad existen contradicciones, y si hablamos de autoritarismo no pensamos sólo en la existencia del dominador y del dominado, sino también en la posibilidad de algo diferente, de algo alternativo.

A la vez que el proceso autoritario ofrece concepciones evaluaciones, estereotipos y prácticas que refuerzan la vida cotidiana congruente con su dominación, también filtra información que puede ayudar a la posibilidad de ruptura de estereotipos, concepciones y prácticas; al confrontarlas con las propias experiencias cotidianas y concretas.¹⁸

¹⁸ sobre la importancia que para los procesos sociales participativos tiene la comprensión de la comunicación, véase: MATTELART, Armand; La comunicación masiva en el proceso de liberación; Siglo Veintiuno Editores, S.A., México, 1983. 263 p. (sociología y política). A pesar que ese esfuerzo se vio bruscamente interrumpido por el golpe militar de 1973, que acabó con el gobierno de la Unidad Popular, de esta experiencia pueden tomarse lecciones valiosas.

" El discurso dominante no puede agotar nunca la conciencia de los dominados, simplemente porque ésta no se constituye solo a partir de ideas o de lucha entre discursos, si no fundamentalmente en la directa confrontación con la realidad, que siempre es más que todos los discursos juntos".¹⁹

1. Una aproximación a la comunicación alternativa.

Llamamos comunicación alternativa a la posibilidad de ruptura del discurso autoritario y reconocemos como su esencia a la participación. La relación que se establece entre los seres es de naturaleza horizontal: de igualdad entre ellos. Las concepciones, evaluaciones e interpretaciones de la realidad no son impuestas, sino que los mensajes que las expresan son confrontados con la realidad, con las experiencias concretas.

La comunicación alternativa es básicamente participación en los momentos de todo proceso comunicativo, o por lo menos, en alguno de ellos.

La comunicación alternativa o participativa no consiste, pues, sólo en el uso alternativo de los medios, ni sólo en el contenido y estructura de los mensajes, ni siquiera en

¹⁹ PRIETO Castillo, Daniel. "Una experiencia de comunicación intermedia en un proceso histórico de democratización"; en: Comunicación Alternativa y cambio social; Máximo Simpson (com); F.C.P. y S.; UNAM. 1981. pp. 255-256

El hecho de que la comunicación sea interpersonal (cara a cara). Lo participativo, para nosotros, está básicamente en las relaciones que se establecen con y en el proceso comunicativo: relaciones no autoritarias.

Sobre la importancia de comprender a la comunicación alternativa como proceso en totalidad presentamos la idea de Diego Portales respecto a que en un movimiento popular se mantenga esta perspectiva. Situar lo alternativo en "el ámbito puramente comunicativo tiene el gran peligro de aislar un fenómeno de una realidad que lo condiciona fuertemente. La comunicación puede ser concebida casi como un problema técnico y la capacidad de comunicar, una cuestión de destrezas de individuos o grupos sociales. Se olvida así que los aspectos políticos, económicos y culturales tienen un impacto decisivo sobre la práctica comunicativa de actores y movimientos sociales.

Por otra parte la mera vinculación de la comunicación a sus condicionamientos globales impide reconocer la naturaleza específica del fenómeno, que no hay determinismo entre la fuerza política o económica de un actor o movimiento social y su peso comunicacional y, por último, deja inermes a aquellas fuerzas que acceden a estadios superiores de poder social cuando no han considerado debidamente, cómo ampliar su capacidad comunicativa y cómo reorganizar el área en la nueva sociedad.

(...) el referente global debe servir para entender la gran dependencia (...) entre la capacidad de comunicar y el lugar que se ocupa en la sociedad y para relacionar los logros comunicacionales con las posibilidades de transformación del sistema en su conjunto; el referente comunicacional debe servir para entender la naturaleza de los mecanis-

mos de dominación y hegemonía ejercidos por la comunicación trasnacional y para proponer los caminos a través de los que se va tornando más real el derecho a comunicar y se va produciendo la democratización comunicacional."²⁰

Lo alternativo se da también en los mensajes cuya intencionalidad no es la de persuadir, por lo que su estructura no es autoritaria; sino que van encaminados al desarrollo de la capacidad de expresión y percepción de los seres, de la participación, la creatividad, la concientización, entre otros.

Los mensajes con intencionalidad alternativa, no están orientados al impacto y la persuasión, por lo que su tendencia es presentar lo más lealmente a la realidad, sin deformarla o fragmentarla. Además los mensajes no se presentan como versión inobjetable, sino que invitan al cuestionamiento, a la crítica y son constantemente confrontadas con las experiencias cotidianas vividas.

La referencialidad será elevada y se evitarán los recursos verbales o visuales que tiendan a un oscurecimiento o deformación de la realidad.

Este proceso comunicativo implica que los seres se consideren a sí mismos y a los demás en su sentido humano pleno.

20 PORTALES C., Diego "El Movimiento Popular y las Comunicaciones: Reflexiones a partir de la Experiencia Chilena", en: Comunicación Alternativa y búsquedas democráticas. Fernando Reyes Matta (comp.) ILET y Fundación Friedrich Ebert Stiftung. México, 1983 pp. 60-61

Es decir, necesita de seres que no pretendan la dominación del otro y por otra parte, de seres que no permiten ser dominados. Esta comunicación requiere de seres que se reconozcan y actúen con todo su sentido humano. Se trata de un proceso que *promueve la recuperación del ser.*

Importa no sólo la posibilidad de retorno, lo que interesa es que el perceptor no sea considerado como polo terminal del proceso, sino como un ser que busca desarrollar su expresividad y su percepción, lo mismo que el emisor, en un esfuerzo común, en un encuentro pleno.

Este encuentro se da en torno a las prácticas y experiencias concretas que son compartidas. No podemos hablar de una forma de *implantación* de comunicación alternativa, sino que a ella se le *crea*, se le *construye*, se le *comparte*.

En esta comunicación, la necesidad de conocer el marco de referencia radica en lo que se quiere es comprenderlo; y , comprenderlo no quiere decir: conocerlo para incidir en él, sino comprenderlo para re-crearlo, para compartirlo.

La vida cotidiana es también un ámbito de lo alternativo. A nuestro parecer, no podemos hablar y apoyar a la comunicación alternativa si no la practicamos. No aceptamos la existencia un proceso alternativo si éste no implica una vida cotidiana diferente; si éste no implica una constante confrontación de las concepciones y evaluaciones de la realidad y de nuestras acciones sobre ella, con la realidad misma. Podemos relacionarla con un proceso de profundización de la toma de conciencia, orientado hacia el de-

sarrollo de la conciencia máxima posible, entendida como la define Lucien Goldman.²¹

En esta constante y necesaria confrontación ubicamos la necesidad de ejercitación respecto al análisis de mensajes, para descubrir en ellos la intencionalidad y el uso, de elementos encaminados hacia la persuasión del otro, además de desarrollar la capacidad de crítica y de defensa frente a ellos.

Aquí reconocemos que a la comunicación alternativa, como proceso que es, la podemos encontrar en diferentes niveles de avance; niveles que están determinados por las relaciones sociales en las que participan los seres. Lo mismo que la concientización, la posibilidad de la comunicación alternativa no avanza en bloque. Avanza aquí, se detiene allá, incluso puede presentar algunos retrocesos. Se trata pues, de un ejercicio constante y consciente. Se trata de un compromiso, de un esfuerzo. Hablamos aquí de un esfuerzo porque es claro que en nuestros países hay mucho que hacer para construir esa posibilidad.

Al afirmar que la comunicación alternativa alcanza diferentes grados de desarrollo, de acuerdo a las relaciones sociales, no estamos diciendo que esperaremos al cambio estructural para hacer entonces comunicación alternativa. Creemos que hay resquicios en esas relaciones sociales en los que de hecho se va articulando esa otra comunicación, además que es necesario trabajar el nivel político-ideológico de concientización .

Quizá el punto clave al que tengamos acceso de inmediato

²¹ véase: GOLDMAN, Lucien; "Importancia del concepto de conciencia máxima posible para la comunicación", en: El concepto de información en la ciencia contemporánea. Siglo Veintiuno Editores, S.A. México
19

sea la comunicación grupal. Y en el caso personal, con grupos involucrados en procesos de aprendizaje. De ahí la temática de nuestro escrito: la necesidad social de una Comunicación Educativa Alternativa.

La comunicación alternativa cuya esencia es la participación se constituye como ruptura de las relaciones autoritarias, se constituye como una posibilidad diferente del ser, como una recuperación del ser. Esta participación, no lo olvidemos, es consciente y crítica. Además implica un compromiso común con los otros. Para nosotros implica el compromiso de construirla y hacerla posible. *Recuperemos la categoría de lo posible.*

Un intento y un valioso esfuerzo que en América Latina se ha realizado en la construcción de una comunicación-diferente es sin duda la que Freire llama *relación dialógica*, al estar de nuevo vinculado el trabajo de este pedagogo con la temática que nos ocupa, presentaremos a continuación las características de su propuesta en Comunicación.

2. La relación dialógica, una forma de participación en comunicación.

En su libro ¿Extensión o Comunicación? la concientización en el medio rural, en el que Freire se refiere a la labor que realizan los extensionistas agrícolas al transmitir conocimientos técnicos, señala una importante diferencia entre lo que es *extensión* y lo que es *Comunicación*, para ello hace uso del concepto *relación dialógica*.

En una relación dialógica, los seres involucrados en el proceso comunicativo se presentan a sí mismos y consideran a los demás en un plano de igualdad y en torno a una práctica común.²²

Mientras que la *extensión* se caracteriza por su antidia-loguicidad, el proceso que Freire llama *comunicación* es necesariamente dialógico.

Básicamente la extensión es una acción que consiste en dar forma a una determinada información para ser extendida, transmitida a alguien; información transmitida como algo acabado y sin posibilidad de ser cuestionado. A ese alguien se le considera como un ser pasivo a quien sólo se le permite y se le exige recibir "el contenido de la acción verbal."²³

²² En esta relación dialógica podemos identificar diversos elementos que señalamos como fundamentales para explicar la comunicación: posibilidad y calidad del retorno, comunicabilidad, etc.

²³ FREIRE, ¿Extensión o ... p. 18

A ese alguien, no se le permite ser. A quien va dirigida la extensión se le trata de persuadir, de imponer algo. Para Freire, toda acción de extensión es una *acción domesticadora*.²⁴ Se trata siempre de una relación de dominación. Retomando el análisis que hace Daniel Prieto de la comunicación, podemos identificar la *extensión* con lo que él identifica como un *proceso de información* y recordemos que *información es poder*.

En cambio, *comunicación* es aquel proceso en que los seres se relacionan entre sí, considerándose a sí mismos y considerando a los otros como iguales en un esfuerzo común de comprensión, expresión y acción con respecto a la realidad, entendida como totalidad.²⁵ "Expresarse, expresando el mundo implica comunicarse."²⁶ Esta relación es necesariamente diálogo, es horizontal y es concientizadora. Sólo como una relación de simpatía entre ambos polos de diálogo, es posible la comunicación.²⁷ Identificamos esta relación de simpatía con la relación que se establece entre seres que se evalúan y se autoevalúan con el mismo *status humano*; además de reconocer a los demás como otros y no pretenden dominarlos.

²⁴ Ibidem .p. 23

²⁵ Hablamos de un esfuerzo, porque en las condiciones concretas de nuestros países latinoamericanos esta comunicación se ve obstaculizada para dar libre paso a la persuasión y a la parcialización de la realidad.

²⁶ FIORI, op, cit., p. 17

²⁷ FREIRE, La educación como ... p. 104.

Ante esto, Freire afirma que es necesario que el ser humano aprenda a decir su palabra -o recupere la posibilidad de decirla. Decir su palabra es comprenderse en relación con el mundo y con los otros seres, en una acción transformadora.

Por otra parte, la recuperación de la palabra, la recuperación de la propia voz, es posibilidad histórica del ser humano en su afirmación como ser.

Sólo en la medida en que la palabra dicha corresponda verdaderamente a la realidad de quien la pronuncia, "sólo entonces, las palabras en vez de ser vehículo de ideologías alienantes, o enmascaramiento de una cultura decadente, se convierten en *generadoras* (...) en instrumentos de una transformación auténtica, global del hombre y de la sociedad." ²⁸

Podemos, entonces relacionar lo que Freire llama *palabra verdadera* con la perspectiva del proceso de comunicación-alternativa en totalidad: la congruencia verdadera, no alienada entre la visión -no parcializada- de la realidad y la realidad misma, para la acción transformadora.

Y debido a que la comunicación es una relación entre iguales, dado que es "el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador."²⁹

²⁸ BARREIRO, Julio; "Educación y concienciación"., Prólogo para La educación como ... p. 9.

²⁹ FREIRE, Pedagogía del ... p. 102.

La comunicación no es, pues, una acción de dominación, sino que es un acto liberador.

Además este encuentro entre hombres "no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político."³⁰ La comunicación es eminentemente un proceso social.

Ahora trataremos de pensar la concepción de Freire, haciendo explícita la perspectiva que contempla los elementos que consideramos presentes en todo proceso de comunicación: emisor, perceptor, mensajes, códigos, medios y recursos, referente, marco de referencia y formación social. Aquí no olvidemos que estos elementos sólo son válidos por su carácter relacional.

En la concepción freireana de comunicación, entre emisor y perceptor no se establece una relación autoritaria, ni unilateral sino que se da la oportunidad que el emisor se convierta en perceptor y el perceptor en emisor. Es un proceso en el que se dice la propia palabra, con el sentido que se le ha venido dando.

Además, esta relación que Freire llama dialógica implica una praxis compartida y conciente, que es la transformación del mundo, la transformación de la realidad propia.

³⁰ BARREIRO, op.cit. p. 16

Por otro lado, la elaboración de los mensajes no responde a una intencionalidad de dominación, por lo que su estructura no es considerada como incuestionable e incluso, la selección y elaboración del mensaje han de ser determinadas por los seres involucrados en el proceso comunicativo, o participar en su modificación o en la crítica de un mensaje ya estructurado. En otras palabras, aquí los mensajes no tienen una estructura donde todo está dicho ya.

Algo que debemos tener presente es que aquí, el mensaje debe ser leal con la realidad. Los mensajes como versión que son, ofrecerán una interpretación no parcializada de la realidad, ya que no van orientados a la persuasión.

El código para elaborar los mensajes, tiene un carácter flexible, y va siendo determinado por los seres que participan en el proceso comunicativo.

Freire llama *codificaciones* a las "representaciones de aquellos aspectos de la realidad que expresan momentos del contexto concreto."³¹ y para él la *descodificación* debe ser el análisis crítico de la situación codificada.

Por otra parte, dado que se trata de un proceso participativo que propicia la recreación, los medios a utilizar no serán estrictamente los más conocidos en nuestros países. Los medios se eligen más por la oportunidad de hacer claro el mensaje que para impresionar a quien va dirigido.

De esta forma, en la elección o construcción del medio, se pondrá en juego la creatividad y la posibilidad de acce -

³¹ FREIRE, Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso Siglo Veintiuno Editores, S.A. México, 1979. 2a. ed. (Educación) p. 124.

der a ellos, además de los recursos disponibles.

Para esta relación dialógica es necesario que TODOS los seres involucrados en ella compartan o hagan suyo el marco de referencia, entendido como el contexto inmediato de sentido.

Con todo, se hace claro que la ubicación dentro del orden social vigente va a determinar en gran forma la posibilidad de que esta relación de comunicación se dé. "En las relaciones humanas de gran dominio, la distancia social existente no permite el diálogo. Este, por el contrario, se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común. El diálogo implica la responsabilidad social y política del hombre."³²

Aquí, recordemos que en una formación social, la dominación nunca es absoluta y total, por lo que existen condiciones sociales concretas en las que la comunicación que plantea Freire es posible y se ha dado ya.

³² FREIRE, La educación como... p. 64

CAPITULO TERCERO

E D U C A C I O N
=====

"La educación no forma sujetos en general,
forma sujetos para determinada sociedad,
para determinado sistema social,
para la asunción de determinados valores."

C.A.T.N.

I. UNA INTERPRETACION DE LA EDUCACION COMO PROCESO SOCIAL.

El otro proceso que hemos venido destacando de la vida cultural es el proceso de educación, lo hemos reconocido inserto en una formación social y por lo tanto hemos afirmado que su naturaleza y características están determinadas por las condiciones sociales en que participa. Pero en una formación económico-social hemos también señalado que el ámbito cultural mantiene una relación dialéctica con la base material de la sociedad. En esta perspectiva la educación, como proceso social también influye en las relaciones del contexto socio-histórico que la enmarca.

No profundizaremos por ahora, acerca de la función que el modelo autoritario de dominación asigna a la educación, ni acerca de las potencialidades que tiene de rebasar y trascender esa función asignada.

Reconocemos que la educación en un primer momento es en sí un proceso de socialización, por medio del que se aprenden e introyectan los valores sociales para la vida en común; pero trataremos de limitar un poco más nuestro espacio: la educación es un proceso de socialización diferente a los que se realizan por las prácticas y relaciones de los grupos familiares, de amigos o de trabajo. Para la educación existe un complejo sistema institucional que alcanza su expresión más completa en el sistema educativo escolar, en sus niveles, ámbitos, prácticas y concepciones. Es este el campo al que nos referiremos en nuestra exposición.

Pero no podemos dejar de reconocer que la educación es, al mismo tiempo un proceso que rebasa el mero ámbito escolar.

A. La educación es un proceso social

Si entendemos a la educación eminentemente como un proceso social, podemos encontrar para su interpretación diversas tendencias teóricas¹; sin embargo, a nuestro parecer, algunas de ellas presentan un panorama parcial de lo que es la Educación.

Así el funcionalismo reconoce como Educación a la "acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado"². No se trata; pues, más que de la manera en que se conforma y moldea al ser para que sea funcional al sistema y al grupo al que pertenece, a esto se le llama socialización y es un proceso de imposición externa para conformar al "ser *asocial* que somos naturalmente"³ en la búsqueda de la supervivencia y la continuidad de la cultura.

Para Durkheim, iniciador de esta tendencia, el objetivo principal de la Educación es la transmisión generacional de la cultura; pero esa transmisión se caracteriza por ser unilineal y mecánica. Además, la educación como hecho social tiene un carácter externo y coercitivo.

¹ Véase nota núm. 1 del capítulo segundo

² DURKHEIM, Emile; Educación y Sociología; Schapire Editor, s.p.l. (Colección Tauro) p. 16 (el subrayado es nuestro)

³ SALAMON, Magdalena; "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en Perfiles Educativos No. 8. Abril-Junio de 1980. CISE, UNAM; México p. 3

No olvidemos el principio de armonía que para el funcionalismo, rige a la sociedad: los seres son moldeados para asegurar esa armonía y equilibrio a través del entendimiento, aprendizaje y aceptación de su función específica al interior del grupo al que pertenecen y con respecto a la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, tenemos al estructuralismo que aborda el estudio de la educación a partir de un modelo, es decir: se acerca a la realidad con una idea preestablecida que puede impedir su interpretación adecuada al volver rígidos los esquemas de explicación. Esta tendencia reconoce en la educación el cumplimiento de tres funciones principales.

- 1.- Socialización.- A través de ella se preparan a los individuos para su incorporación a la sociedad.
- 2.- Asignación de status.- El acceso a la educación determina en algún grado la posición que los individuos ocupan en la sociedad. Aquí es donde surge el mito de la *meritocracia*, ya que desde esta perspectiva se afirma que en la sociedad se ofrecen iguales oportunidades a todos los seres para acceder a la educación que, a su vez, es considerada como el canal ideal de movilidad social ascendente. De esta forma el hecho de que una gran mayoría no participe del sistema educativo se convierte en un problema individual y no se busca su origen en una causa social. Así, el mito de la meritocracia contribuye a la justificación de la división social, legitimada por la educación, que también cumple con una tarea selectiva. Además es en esta función donde ubicamos el que la educación es el instrumento que provee las destrezas necesarias para alcanzar un status.

3.- Promoción de un código social determinado, del orden basado en el mito de la igualdad de oportunidades. A pesar de que se entiende a la sociedad dividida en estratos, a estos se les atribuye un carácter abierto, lo que permite el fácil paso de uno inferior a otro superior y el vehículo que asegura ese paso es la educación.

Recordemos que al estructuralismo resulta importante comprender cuáles son las relaciones presentes entre y dentro de los grupos sociales y su forma de cohesión, relaciones que en los grupos involucrados en un proceso educativo se constituyen en estructuras escolares hacia la obtención de status adultos y asignación de roles futuros que aseguren la adquisición de prestigio.

Todo esto se presenta al interior de una sociedad que dice ofrecer las mismas oportunidades a todos sus miembros.

B. El papel social de la educación.

Otra tendencia de interpretación de la educación es la que tiene como base aquél principio marxista⁴ que afirma que el "modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual en general"⁵. A nuestro parecer en ella podemos encontrar dos vertientes: una que se reconoce como la teoría de la reproducción y aquélla que además considera que la educación puede constituirse en elemento que coadyuve a la ruptura del orden social vigente.

Tenemos, por un lado, que para la teoría de la reproducción, la educación es aquél proceso por el que se capacita y prepara a los individuos para su incorporación a un determinado sistema social, de tal forma que se asegure su continuidad. En nuestra sociedad se trata de asegurar la reproducción de las relaciones sociales de dominación, lo que a su vez permite la reproducción de un sistema de explotación con ayuda de la transmisión e internalización de la ideología dominante, así como por la reproducción de las prácticas sociales en la vida cotidiana.

Aquí, no hay que olvidar que la educación también se refiere al desarrollo de ciertas aptitudes y habilidades que ayudan a la conservación del orden social: capacitación de mano de obra, o de cuadros administrativos, de grupos de intelectuales, de técnicos e, incluso, de cuadros de dirigentes.

⁴ Pero no por tener como base este principio puede calificarse como la concepción de la Educación del Materialismo Histórico.

⁵ MARX, Karl, Prólogo a la Contribución a la crítica de la economía política. Ediciones de Cultura Popular, S.A. México, 1976 (Biblioteca Marx-Engels) p. 12

Así pues, una de las tareas más importantes de la educación es la socialización del ser humano fuera del ámbito familiar. Socialización que en nuestros países latinoamericanos se orienta claramente a la reproducción de relaciones autoritarias.

La educación en América Latina tiene un carácter clasista al que corresponde, a su vez, una organización y distribución social del conocimiento determinadas por la división social del trabajo.

Con referencia a la internalización o introyección del discurso ideológico de la clase dominante y a la renovación o reproducción de las relaciones sociales vigentes, señalamos dos aspectos simultáneos que conforman la socialización del individuo: transmisión de contenidos ideológicos y su práctica cotidiana.

La introyección no sólo se logra a través de los contenidos educativos, sino fundamentalmente por medio de las prácticas escolares (prácticas cotidianas). La teoría (contenidos programáticos) y la práctica (vida escolar cotidiana) son sólo dos momentos de un mismo proceso.

Ya dijimos que la educación, como agente socializador tiene un carácter clasista, tiene una tarea selectiva que se expresa en el hecho de que hay una distribución desigual de la riqueza (capital) cultural, que corresponde a la organización social del conocimiento y a la posibilidad de acceder a él, en el sistema social capitalista.

Aunque esta riqueza acumulada históricamente, en teoría (y en el Derecho) está a disposición y al alcance de todos los seres, sólo pueden apropiársela quienes disponen de los

medios económicos para ello; además de poseer los instrumentos intelectuales y de sensibilidad (muchos de ellos aprendidos) para descifrar los códigos simbólicos que para la mayoría de la población aparece como algo cifrado y misterioso en los que están expresados los bienes culturales.

El problema de la desigual posesión (o de la posesión o no posesión) de los instrumentos necesarios para descifrar los códigos simbólicos complejos, comienza en la vida familiar y continúa en la vida cotidiana, en el sistema selectivo que la escuela aplica en sus diferentes niveles.

Así las cosas, la educación como agente de selección social, reserva el acceso al conocimiento *científico* a quienes están socialmente calificados para ejercer autoridad (por mínima que ésta sea) y, por lo tanto, a tener una determinada cuota del poder.

Esto lo explicamos porque el llamado conocimiento *verdadero y científico* fue instaurado como tal, por una minoría privilegiada y para su propio beneficio, por lo que su acceso estará reservado sólo para unos cuantos; de tal forma que no se ponga en peligro alguno esa situación privilegiada.

Es así como se asegura el desarrollo y reproducción de la dominación. Sólo se califica de verdaderos y científicos al conocimiento y a las capacidades que son útiles, y que no ponen en peligro al sistema; además de ser adquiridos conforme a la metodología y a través del sistema educativo articulados por la fracción dominante.

C. Una propuesta de interpretación de la Educación.

La otra vertiente que consideramos la más acertada encuentra su base en el principio marxista de que en el seno de toda sociedad se encuentran los gérmenes que desarrollarán las condiciones materiales propicias para la existencia de relaciones sociales que se convertirán en determinantes de la destrucción o superación (al dejar atrás) de esa misma sociedad.

Reconoce también en el proceso educativo la posibilidad de convertirse en un elemento que ayude a la ruptura del orden social vigente, básicamente comprende a la educación como un proceso social y como tal, su explicación sólo es posible si la comprendemos inserta en condiciones sociales concretas. Sin que perdamos de vista que la educación es un proceso inmerso en uno más amplio: la formación social.

"La educación es un proceso netamente social, cuyas finalidades, elementos, estructuras, procesos y resultados participan, de manera específica, en la dialéctica de la sociedad concreta en la que se desarrollan: fuerzas y relaciones de producción, sistemas de autoridad y gobierno, historia, culturas, valores, visión del mundo y de las relaciones de los hombres entre sí y con la naturaleza; todo ello de acuerdo a la forma en que la sociedad patentiza una determinada estructura de clases y de poder y de determinadas relaciones de fuerza entre esas clases".⁶

⁶ IBARROLA, María de; Sociedad y educación contradictorias. Análisis social de la educación en México. Cuadernos de Investigaciones Educativas No. 2. DIE del CINVESTAV del IPN. México, Noviembre, 1981. p.1

Hemos definido a nuestras sociedades, divididas en clases sociales que a su vez, se encuentran divididas al interior que se relacionan dialécticamente entre sí; donde alguna de ellas ejerce una dominación sobre las demás. Por lo tanto, podemos encontrar diferentes procesos educativos que, a su vez, son congruentes con el proyecto social del grupo que los sustenta y del que dependen; además, de la situación que guardan en las relaciones sociales en que participa. Se nos hace claro que (como afirmaba un estudiante de nuestros cursos) en una formación social coexisten diferentes proyectos educativos que responden a diferentes proyectos políticos.

Cuando se habla de Educación "no es posible escapar de las cuestiones del poder. En verdad, hay una politicidad de la educación y una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquélla y de ésta. *No hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma*"⁷.

Entendemos a la educación; en un sentido amplio, como aquél proceso por el que se propicia y permite la integración y capacitación de los seres, con una intención específica: lograr un determinado grado y tipo de ejercicio sobre la naturaleza y en la sociedad⁸.

Anteriormente dijimos que en nuestros países latinoamericanos lo general es que una clase (o alguna fracción de ella) se erige como la dominante y, al igual que en comunicación, podemos encontrar un proceso educativo dominante y no es gratuito tampoco que éste sea el correspondiente al grupo en

⁷ FREIRE, Paulo; en el "PROLOGO" a: GUTIERREZ P, Francisco Educación como prâxis política. Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1984. p.7 (el subrayado es nuestro).

⁸ Véase; IBARROLA, María de; Sociología de la Educación; Colegio de Bachilleres, México, 1979, 30 p. (Programa de Actualización y Formación de Profesores)

el poder.

Pero, en nuestros países hay proyectos políticos que se oponen al proyecto dominante y que en su proceso educativo tienden a romper esa relación de dominación. Se trata de proyectos políticos alternativos. Aquí no hay que olvidar que al hablar de dominación, no sólo se refiere a un núcleo dominador y un polo dominado sino también a la existencia de algo otro, alternativo, que tiende a la ruptura de la dominación.

Esto lo afirmamos porque insistimos en que ninguna sociedad es en sí misma un bloque homogéneo ni estático, ni siquiera lo son las diferentes clases; por lo que tampoco la dominación de una de ellas es total ni absoluta. Nunca.

La existencia y trascendencia de las contradicciones de nuestras sociedades típicamente disfuncionales que encuentran una forma de expresión en el conflicto de interpretaciones acerca de la realidad, puede neutralizar el efecto de la transmisión ideológica por parte de la fracción dominante y permite que las mayorías construyan y resalten su propia versión de la realidad, surgida de una confrontación con sus experiencias cotidianas y en sus relaciones con aquella realidad. Aquí es donde ubicamos la posibilidad de que la educación se convierta en un elemento que ayude a la transformación de la realidad, de la transformación de las relaciones de dominación que imperan en nuestros países.

Para Suchodolski, "la educación debe destruir (...) ilusiones (dictadas por los intereses de clase), devolver al individuo la capacidad de reconocer lo que en realidad es, y debe ayudar a rasgar el velo que lo separa del mundo y de la propia vida real. En este aspecto, la educación puede -en ciertos casos- conducir a que un individuo rompa con la clase a la

que pertenece. Particularmente cuando la "lucha de clases se acerca al momento decisivo" y "el proceso de descomposición en el interior de la clase dominante adopta un carácter inminente y amplio" resulta posible una ruptura tal y el paso al lado de la clase progresista y revolucionaria. *Aquí corresponde a la educación un gran papel creador*⁹.

Para este vertiente de interpretación, la educación cumple, en nuestras sociedades, con varias tareas que tienen una naturaleza contradictoria. Las tareas dominantes de la Educación son:

- . La búsqueda del consenso con respecto a formas de conceptuar y actuar.
- . Acción selectiva, disfrazada por una legitimación de la educación como canal de movilidad social ascendente.
- . Asignar niveles y áreas de trabajo; distribuir a los individuos de acuerdo a necesidades políticas y socio-económicas.

Pero algo que no podemos dejar de aceptar es que el cumplimiento de estas tareas, está sembrado de contradicciones. Quizá la más importante sea que a través del proceso educativo, los seres puedan desarrollar habilidades que los lleven al conocimiento de su propia situación social. Para nosotros, esta posibilidad se da más por la relación que se establece entre los seres en torno a un interés y una práctica común que por la transmisión de conocimientos. Relación aquélla, que puede desembocar en un cuestionamiento de los contenidos programáticos al confrontarlos con la realidad, y en un cuestionamiento de las relaciones de dominación imperantes en nuestros países y en una acción hacia la tranformación de la propia situación social. De nuevo tenemos

⁹ SUCHODOLSKI, Bogdan; Teoría marxista de la educación, Editorial Grijalbo; México, 1969, 1a. ed. (Colección Pedagógica) p. 40. (el subrayado es nuestro)

aquí la importante relación entre teoría y praxis, entre reflexión y acción.

Si aceptamos que la educación cumple funciones sociales contradictorias, vemos que los "procesos educativos llevan en sí mismos tanto el germen de la reproducción como el del cambio social; pero que en momentos y sociedades concretas", ¹⁰ predomina alguno de ellos, predomina una tendencia.

¹⁰ IBARROLA, Sociología de... p. 13

II. EL AUTORITARISMO Y LA PARTICIPACION ENCUENTRAN EXPRESION EN SU PROCESO EDUCATIVO.

Con base en esta última perspectiva, podemos decir que la educación tiene la posibilidad de erigirse como un proceso que contribuye a la conservación y reproducción del orden social vigente, o en un proceso que se orienta hacia la transformación, que resulta en un rompimiento de las relaciones de dominación.

A cada uno de ellos, corresponde un diferente tipo de relación entre los seres involucrados en el proceso educativo. En el primero, se instala el autoritarismo, en el segundo encontramos la participación como esencia. También a cada uno de ellos corresponde diferente concepto de aprendizaje, diferente relación teoría-práctica; diferente forma de acceder al conocimiento, de abordar la realidad. Cada uno de esos procesos educativos tiene detrás suyo un proyecto social concreto y diferente, se haga explícito o no.

La "educación no es la palanca para el cambio social, condiciona pero a la vez es condicionada por la sociedad donde surge, expresa pero a la vez es expresada por la política que asume. Todo acto intencional es un acto político, en sentido amplio. De allí que la educación tiene, en cuanto acción cultural, sólo dos posibilidades: o se asume como domesticadora (...), o se asume como liberadora (...)"¹¹.

Por lo general, en nuestros países el proceso educativo más difundido es aquél que tiene como esencia el autoritarismo. Esto como consecuencia de que el tipo de relación que impera en estas sociedades es la dominación, misma que se busca perpetuar.

11 TORRES N, op.cit. p. 19

A. Autoritarismo y Educación: la negación del ser.

"En el plano de la cultura los intereses de clase no lo explican todo; pero lo influncian todo. Llegan a ser por tanto un obstáculo al desvelamiento de la realidad en la medida que los intereses en juego exigen que la realidad permanezca oculta."¹²

El autoritarismo a través de la Educación tiende a asegurar la formación de seres que contribuyan a la producción y reproducción de las relaciones sociales vigentes por la alienación, la desapropiación del ser; se trata de moldear la forma de pensar, determinar formas de conducta, promover una forma de vida. No hace falta decir que esa forma de vida es al conveniente para la fracción en el poder para asegurar su situación de dominio.

El autoritarismo que se traduce en contenidos educativos específicos, también se expresa en prácticas escolares que lo tienen como esencia, y en formas de interpretar la realidad, por ejemplo.

Las relaciones de poder y la jerarquización de la autoridad imperantes en la sociedad también se encuentran en las escuelas. En un salón de clases, se establece una relación de dominación, donde la autoridad máxima es el profesor por el simple hecho de ser el poseedor del conocimiento -reconozamos que *información es poder-*, el ser dominado es el alumno¹³ que por un lado reconoce como superior al maestro

¹² GIRARDI, Giulio; "Educación integradora y educación liberadora", en: Cuadernos de Educación # 24 y 25 Caracas, Venezuela, S.P.I.

¹³ Al decir alumno, nos estamos refiriendo a su ser social.

y, por otro, se reconoce a sí mismo como incapacitado para acceder al conocimiento sin la guía del profesor. Se cree que el alumno necesita forzosamente de la guía de aquél, como única posibilidad de llegar al conocimiento.

La docencia se reviste de un halo místico, que solo contribuye a la situación de dominación al designar un desigual "status humano" a los seres involucrados en un proceso educativo.

Algunos profesores consideran que los contenidos han sido aprendidos cuando se es capaz de repetirlos de memoria; lo que interesa al profesor es obtener una respuesta que ha sido fijada previamente como la correcta. No se admiten opciones. Únicamente es válida y acertada aquélla respuesta que el profesor señala como tal. Los alumnos que por su actuación y respuestas no se ajustan al modelo o a lo esperado, son considerados *alumnos problemas*; sobre ellos se ejercen mecanismos y presiones que tienden a incorporarlos o devolverlos a lo *normal*.

Uno de esos mecanismos es el sistema de evaluación que rige los criterios de acreditación y de movilidad en los diferentes niveles de escolaridad. Se amenaza a los alumnos con que no acreditarán el curso si no estudian, en otras palabras, las reglas escolares lo especifican. Además, es usual que esas reglas las estructuran las autoridades de la institución, por lo que su cumplimiento supone imposición.

Para este tipo de educación, a los contenidos programáticos se les considera aprendidos si el alumno los recuerda y les repite de memoria. Se trata de una recepción-acumulación

de conocimientos que no son re-elaborados¹⁴, ni son explicaciones causales de la realidad.

..."Aprender consiste en yuxtaponer información, no en analizarla, ni relacionarla con otra. Así como el verbalismo produce la inhibición de la capacidad de observación, este tratamiento del conocimiento, produce, por una sobre-exaltación del memorismo y por adormecimiento del intelecto, la parálisis del espíritu crítico y refuerza la incapacidad para establecer vinculaciones entre los conocimientos y extraer consecuencias generales acerca de las interacciones entre los fenómenos."¹⁵

A esto hay que añadir que los contenidos son determinados por un sector externo de decisión. Para ello los criterios no están, ciertamente, orientados a la acción sobre la propia situación social sino que tienden a desarrollar aquellas destrezas y aptitudes específicas que se requieren para alcanzar una mayor productividad en el proceso educativo y en áreas consideradas prioritarias para el orden social vigente. Un ejemplo de esto, nos lo da Alberto Merani en su libro Educación y relaciones de poder: cuando se requirió de personal calificado para el manejo de máquinas computadoras, en las escuelas se hizo necesario enseñar teoría de conjuntos¹⁶, temática que se incluyó opcionalmente, posteriormente su enseñanza se hizo obligatoria.

Los contenidos se han caracterizado por la distancia que guardan con la propia realidad de quienes son destinatarios. Es claro que la dicotomía entre contenidos programáticos y

¹⁴ Identificamos re-elaboración en el sentido que Freire utiliza re-creación.

¹⁵ BARREIRO de Nudler, Telma; "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación", en *Crisis de la Didáctica*; Revista de Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina, 1975. Axis. 2a. ed. pp. 104-105.

¹⁶ MERANI, Alberto; Educación y relaciones de poder; Juan

real situación vivida, impide que se pueda tener una visión totalizadora y, por lo tanto una acción transformadora de ella.

Anteriormente dijimos que la parcialización de la realidad para su estudio y/o interpretación es condición básica para la sociedad vigente en América Latina; ahora señalamos que esto también encuentra expresión en la Educación: por lo general, la Educación en nuestros países se ha caracterizado por contenidos que presentan la realidad de acuerdo a una visión parcializada, misma que se trata de presentar como la única válida. En el intento de hacer esa interpretación la única aceptada como verdadera, la relación entre profesor y alumno se concreta en una mera *trasmisión de conocimientos*, en relaciones verticales y de control del otro. Los contenidos parcializados, al definir un saber teórico acerca de la realidad, junto con la relación autoritaria no permite el acceso a una práctica sobre la realidad y a una posible transformación de ella. Esta situación concierne al alumno tanto como al profesor mismo.

Con esto último, queremos decir que el autoritarismo sólo impera donde encuentra seres tales que lo permiten, más claro: donde encuentra las relaciones sociales que conforman el campo propicio para que se dé. Independientemente de si se está conciente o no de ello.

Por un lado tenemos al Profesor que se erige como el ser detentador del poder (en este caso, del conocimiento) y por el otro, tenemos al alumno que reconoce al Profesor como ser superior a él y de quien acepta la autoridad. Otras de las formas que sustentan al autoritarismo en Educación es que el acceso al conocimiento científico: a la CIENCIA,

sólo se permite a un núcleo exclusivo de seres (los intelectuales y científicos) de los que se dice tienen las cualidades específicas que no cualquiera posee o puede desarrollar; a pesar de que se afirma que todos los individuos tienen las mismas oportunidades de hacerlo. Esto se acentúa aún más, con la creación de un *lenguaje científico* para cada disciplina (tecnicismos), que sólo los elegidos pueden entender; así, el Profesor se dirige al alumno utilizando la terminología propia de la disciplina científica en el que aquél es un *experto*¹⁷, que resulta una vía que remarca la distancia Profesor-Alumno.¹⁸ La falta de preparación del docente puede ser disimulada así, por el impacto que el uso de una terminología desconocida y rimbombante produce en los alumnos que se encuentran en una relación autoritaria. Pero lo más grave, es que esta situación puede limitar en gran forma, el desarrollo de una capacidad de análisis y crítica.

Este proceso educativo impide el desarrollo de la capacidad de expresión, de la creatividad, de la capacidad perceptiva y análisis crítico. Contribuye a la alienación del ser. Ayuda a formar seres memoristas, incapaces de establecer relaciones verdaderas y totalizadoras entre los conocimientos acumulados y la realidad, con su contexto más próximo. Hablamos de seres incapacitados para incidir en la transformación de la realidad.

La educación aquí es un importante mecanismo de legitimación de las relaciones sociales de dominación; pero la dominación nunca es absoluta, por lo que son posibles procesos educativos diferentes: procesos educativos alternativos.

¹⁷ No queremos decir que el alumno sea incapaz de acceder, entender o manejar ese lenguaje; sino que el código y el marco de referencia no son compartidos por el maestro con el alumno.

¹⁸ Nos preguntamos si el recurrir a esa jerga terminológica, no es expresión del hecho de que el profesor no ha podido traducir a su práctica cotidiana los conocimientos y expresarlos en otros términos; véase PRIETO C., Daniel: "Educando a través de

B. Participación en Educación, una posibilidad real.

Ahora bien, el proceso educativo cuya esencia es la participación (a la que permite y promueve), corresponde a otras finalidades, a otro tipo de relaciones, a otro concepto de aprendizaje, a otra relación entre teoría y práctica y, obviamente a un proceso sociopolítico diferente.

El objetivo del conocimiento es básicamente incidir y transformar la propia realidad; pero en un esfuerzo común y hacia la superación de las relaciones de dominación. Este proceso educativo tiende a la recuperación del ser, tiende hacia la concientización. Se requiere conocer la propia situación social, por medio de la interpretación totalizadora de la realidad para transformarla. Se trata de aquella educación que "proporciona los elementos para que un ser acceda creativamente a la realidad."¹⁹

El aprendizaje no es la simple acumulación de conocimiento-información, sino que los contenidos programáticos son sometidos al análisis y a la crítica; se confrontan con la realidad misma. Además estos contenidos no son transmitidos unilateralmente, éste es un proceso en el

la palabra" Conferencia Magistral para la IV Reunión Nacional de Comunicación Educativa. México, D.F., Noviembre, 1981.

¹⁹ PRIETO Castillo, Daniel; La comunicación en el diseño y en la educación; Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco. México, 1979. p. 214.

que los seres participan en igualdad de condiciones.

La relación que caracteriza a este proceso educativo no es la autoritaria, sino que es una relación horizontal en la que no existe ya la dicotomía profesor-alumno; todos los participantes se consideran involucrados en un proceso grupal de aprendizaje. Todo educador se juega en educando y, todo educando en educador; en un trabajo compartido hacia un fin común. Este fin es determinado por la participación conciente y asumida por los seres involucrados en este esfuerzo compartido.

Estamos hablando de aquella educación que proporciona los elementos para el desarrollo de la creatividad, de la expresividad, del enriquecimiento perceptual del ser; así como el desarrollo de destrezas. Todo, sin perder la visión de la realidad como proceso en totalidad, donde la relación teoría-práctica tiene una naturaleza crítica y dinámica. Los conocimientos son constantemente confrontados con la realidad, lo que lleva a relacionar los fenómenos entre sí y buscar sus causas últimas y verdaderas.

Los contenidos programáticos son leales con la realidad que es su base sustancial, es a partir de ella que los contenidos son elaborados. No se trata de versiones par-

cializadas o incongruentes con la realidad, y, algo importante: estos contenidos educativos no son impuestos como versiones acabadas, únicas o absolutamente indiscutibles; sino que son sometidas a la re-elaboración, a la re-creación dentro del proceso grupal de aprendizaje como una tarea común de la totalidad de los seres involucrados en él.

Decimos que los contenidos programáticos guardan estrecha relación con el contexto inmediato; pero no por esto se pierde la perspectiva de la totalidad. Lo que se pretende es que los seres sean capaces de tender vínculos entre lo aprendido y su práctica cotidiana, sin ocultar la realidad.

Aquí se plantea la concientización en contra de la alienación, los seres se han de reconocer capaces de actuar sobre la realidad opresora que les ha sido presentada como inalterable; esta educación les recuerda que la historia la hacen los hombres y no seres divinos (que por cierto, no existen). La historia es hecha por los hombres en relación con los hombres; pero no se trata de una simple acción de voluntad.

La concientización es, por otro lado, aquel conocimiento que permite entender y analizar las condiciones y relaciones sociales concretas en que se está inserto, para determinar una forma de acción. No olvidemos que la concientización es, eminentemente un proceso social por lo que la unidad reflexión-acción no es un proceso individual.

La toma de conciencia nunca es un logro individual.

Por otra parte, el aprendizaje, que para este proceso educativo es la re-elaboración y re-creación del conocimiento, no empieza, ni termina, no se agota en el ámbito escolar. Ni es un acto instantáneo sino que es un proceso que rebasa el salón de clase, que va más allá de la relación profesor-alumno, que trasciende hasta una práctica congruente con la teoría, en nuestras relaciones inmediatas.

Para nosotros, la apropiación del conocimiento, es decir: la relación estrecha y congruente entre contenidos educativos (como definición de un saber teórico acerca de la realidad), contenidos ideológicos y prácticas escolares, dentro de las relaciones inmediatas (confrontación y congruencia con las experiencias propias y la realidad misma) es lo que define a este proceso educativo como un elemento que contribuye a la posibilidad de cambio de las relaciones sociales de dominación que imperan en nuestros países.

En la relación que se establece entre los seres en este proceso educativo, se puede desarrollar una capacidad analítico-crítica que a su vez puede desembocar en el cuestionamiento y transformación de la propia situación social. Un intento puede darse en la superación de la dicotomía trabajo intelectual-trabajo manual, que encuentra como elemento básico la división de los seres en cuanto a su posibilidad de acceder a determinadas áreas y niveles del conocimiento, de la CIENCIA. La escolaridad divide a la sociedad en un sector *educado* y otro *no educado* y aquí de nuevo no resulta gratuito el que sea la fracción con mayor escolaridad en áreas prioritarias, las que puedan acceder a una determinada cuota del poder social.

La superación de esta dicotomía contribuiría a la superación de la dicotomía principal: dominador-dominado. He aquí,

el proyecto social global que sustenta este proceso educativo. Se trata de un proyecto que promueve la participación, no sólo en la ejecución de tareas, sino también en el señalamiento de prioridades y en la toma de decisión. Uno de los valores que mayor importancia tiene para este proceso es la *solidaridad*.

Si trasladamos esto al proceso educativo debemos estar alertas de no confundir la verdadera participación, con el *participacionismo*, con la apariencia de participación que una determinada aplicación de técnicas de dinámica de grupos, puede dar. La participación no quiere decir poner en movimiento, se trata de otra cualidad. El poner en movimiento puede ser producto del control *sobre* los alumnos y puede ser también una forma de asegurar el control, puede ser una forma de distracción para evitar el cuestionamiento acerca de la práctica educativa o de los contenidos, en el caso concreto de un salón de clases.

La participación en la educación no es posible en tanto profesor y alumno (considerados como seres sociales), no se entienden ni se reconocen involucrados en un proceso de aprendizaje como seres en totalidad.

Esto implica la existencia de condiciones concretas (materiales y sociales) que permitan esta participación.

Que quede claro. La educación, cuya esencia es la participación no se hace posible de un día para otro, ni brota por generación espontánea; ni siquiera es producto inmediato de la voluntad de los seres involucrados en ella. Se trata de un proceso que se crea, se elabora, se le construye. Esta educación no puede ser implementada, ni instalada; a ella se le comparte.

"La educación no forma sujetos en general, forma sujetos para determinada sociedad, para determinado sistema social; para la asunción de determinados valores."²⁰

Para ejemplificar la real posibilidad de que la educación asuma una naturaleza autoritaria o que su esencia sea la participación; de acuerdo a las condiciones sociales en que se está inserto, podemos recurrir, por un lado, a la conceptualización que Freire hace respecto de la Educación: Para él, la educación tiene como misión, la orientación del hombre -como ser de relaciones que es- en el mundo. Con ella se contribuye a determinar las condiciones en que el hombre se relaciona con su mundo y con los demás hombres.

Freire señala dos posibilidades: 1) la educación bancaria que con su acción coadyuva al proceso deshumanizador imperante en países como los de América Latina; y 2) la educación problematizadora, cuya esencia es hacia la humanización como proceso de concientización.

Sin embargo, desde otra perspectiva y como una expresión de la naturaleza autoritaria de la educación, podemos señalar a la ingeniería del comportamiento como un proyecto educacional que debe ser abordado.

Estos diferentes tipos de educación implican diferente teoría del conocimiento puesta en práctica,²¹ diferente tipo de relación educador-educando; corresponden a diferente proyecto sociopolítico.

²⁰ TORRES, N. op.cit. p. 19

²¹ Como proceso de construcción del conocimiento que está determinado por concepciones filosóficas, presupuestos teóricos y prácticas concretas previamente fijadas y aceptadas como verdaderas.

C. Expresiones de la educación autoritaria: la *ingeniería del comportamiento* y la concepción *bancaria*.

Hemos dicho que las prácticas sociales que se orientan a la conservación y reproducción del orden social vigente encuentran como punto de apoyo las teorías del control de la conducta social. Su proyecto educativo corresponde a las características de la educación autoritaria, que puede adoptar diferentes formas de expresión, por ejemplo: *la ingeniería del comportamiento* y la concepción *bancaria*.

1. La *ingeniería del comportamiento*.

La *ingeniería del comportamiento* surge de los resultados del control experimental de la conducta, que ha sido desarrollado fundamentalmente por la corriente conductista de la psicología y cuyo principal exponente ha sido el norteamericano Skinner.

Quizá la más clara ejemplificación del vínculo entre el proyecto sociopolítico de preservación y transmisión de la cultura y el proyecto educativo de la *ingeniería del comportamiento*, lo encontramos en la única novela de Skinner, Walden Dos, que es a su vez, la expresión de su *utopía*.

Para el conductismo, "entre el hombre y el ambiente se verifican, en continuidad relaciones sistemáticas y funcio-

nales. Estas son visibles, es decir comportamientos. De la observación de los esquemas de comportamiento, y de las respuestas a las situaciones ambientales, se constituye por vía inductiva una "ciencia del comportamiento". Esta da lugar precisamente a la *tecnología del comportamiento*. Con el establecimiento de condiciones de control ambiental se hace posible, gradualmente, por aproximaciones sucesivas, instaurar un esquema de comportamiento."²²

Lo que se propone en Walden Dos es un sistema social cuya organización esté científicamente planeada, donde existan planeadores, especialistas políticos, administradores, educadores, trabajadores, ... y cada uno cumpla adecuada y funcionalmente su tarea. A través de la ingeniería del comportamiento, del modelaje de la conducta, se elimina la posibilidad de cualquier antagonismo; la educación juega en este proyecto un papel importante.

"Los problemas que se plantean son bastante claros. ¿Cuál es la "naturaleza original del hombre"? Es decir, ¿cuáles son las características psicológicas básicas de la conducta humana ... las características hereditarias, si es que las hay, y las posibilidades de modificarlas y de crear otras? Esa es ciertamente una cuestión experimental ... de las que debe ocuparse la *ciencia de la conducta*. ¿Y cuáles son las *técnicas*, las *prácticas de ingeniería* capaces de moldear el comportamiento de los miembros de un grupo a fin de que puedan *funcionar* sin roces en beneficio de todos? También es eso una cuestión experimental () que debe ser contestada por la *ingeniería de la conducta*. Esto requiere del conocimiento de todas las técnicas de la psicología aplica-

²² PAVAGLIONI, Fabrizio; *Perfil de la teoría moderna de la educación*. Grijalbo, México, 1981 (Colección Pedagógica) n. 151 (el subrayado es nuestro)

da, desde los distintos sistemas de pulsar opiniones y actitudes hasta las prácticas educativas y persuasivas que influyen en el individuo desde la incubadora hasta la tumba. Experimentación (), y no razón. Experimentación con la vida ¿hay algo más fascinante?"²³, exclama Frazier, cerebro y personaje fundador de Walden Dos.

La educación funciona como un mecanismo con el que es moldeado el comportamiento de cada individuo, la educación forma parte de la vida de la comunidad.

Para la ingeniería del comportamiento, el aprendizaje es considerado como la modificación de la conducta, "el cambio de la conducta a través del reforzamiento positivo."²⁴

Los reforzamientos son seleccionados y programados de tal manera que los organismos sometidos a ellos aprendan con mayor eficacia. Las motivaciones seleccionadas deben ser las "verdaderamente productivas -las motivaciones que inspiran trabajo creador en la ciencia y en el arte al margen de la academia."²⁵ El encargado de seleccionar y organizar los reforzamientos, el programador de las motivaciones es el profesor que se convierte en un técnico para el modelaje de conductas.²⁶

Ante la ingeniería de la conducta, se han dejado oír voces que alertan de los peligros por su utilización, a las que Skinner supone responder al afirmar: "muchas gente ha tenido visiones alarmantes de la modificación de conducta en manos de gobiernos poderosos o de corporaciones acaudaladas; pero

²³ SKINNER, B.F. Walden Dos. Editorial Fontanella. Barcelona, 1980. 7a. ed. (Pensamiento, 20) p. 193 (los subrayados son nuestros)

²⁴ SKINNER, B.F. "Conducta humana y democracia", en: Reflexiones sobre conductismo y sociedad. Edit. Trillas, México, 1981. p. 19.

²⁵ SKINNER, Walden ... p. 135.

²⁶ Este y otros aspectos de la relación pedagógica instalada desde el conductismo son tratados en el apartado II del siguiente capítulo.

el hecho es que las mayores aplicaciones, hasta la fecha se han dado precisamente en el nivel del control frente a frente de la gente por la gente; estas aplicaciones han sido realizadas por maestros, que han encontrado mejores formas de trabajar con los estudiantes en el salón de clases y que usan materiales educativos que permiten a los estudiantes progresar lo más rápidamente posible y con un mínimo de presión aversiva; () por patrones, que diseñan sistemas de incentivos mediante los cuales los empleados no solo trabajan bien, sino que además disfrutan de lo que hacen."²⁷

¡Vaya manera de tranquilizar!

No hemos pretendido profundizar o abarcar los principios fundamentales del conductismo o de la ingeniería del comportamiento, la intención simplemente ha sido, destacar la relación de la tecnología de la conducta como proyecto educacional, con un proyecto de dominación social.

La ingeniería del comportamiento expresada en un proceso educativo, adopta las características reconocidas para la educación autoritaria, tanto en la naturaleza de la relación pedagógica establecida, como en el manejo de los contenidos educativos. Además hay que recordar que implica necesariamente a concepciones definidas de aprendizaje, de teoría de conocimiento, de concepción de la realidad.

²⁷ SKINNER, B.F.; "Conducta humana y ... no. 19-20

2. La concepción bancaria de la educación.

Freire llama *bancaria* a aquel tipo de educación en que se considera que el conocimiento es simplemente acumulado, depositado, depositable. Es decir, el conocimiento es transmitido, *extendido*, depositado en el educando que lo recibe para simplemente incorporarlo al total de los conocimientos depositados en él con anterioridad. El educando es llenado con conocimientos.

El aprendizaje se logra aquí por la fijación en la memoria de la sonoridad de la palabra dicha por el educador, por la posibilidad de repetir los conocimientos depositados.

"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 la alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro."²⁸

Pero, si el hombre es "llenado", por otro, de contenidos (...) que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende."²⁹

²⁸ FREIRE, ¿Extensión o ... p. 11

²⁹ FREIRE, Pedagogía del ... p. 71.

Para Freire, la educación bancaria es una acción para la domesticación, en ella al hombre se le considera como un ser de adaptación, de ajuste. La educación bancaria es un elemento que contribuye a conservar una situación de dominación, al no permitir el desarrollo de la conciencia, de la creatividad; al estimular la ingenuidad, la no criticidad y la pasividad.

Además, "referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado 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".³⁰ Nos extendimos en esta referencia porque quizá sea éste el párrafo más representativo de lo que es para Freire la educación en su concepción bancaria.

Esta educación apunta, pues, a la preservación de una situación de dominación, y uno de sus tantos caminos es la presentación parcial de la realidad, lo que impide la acción sobre ella para su transformación.

30 Ibidem

Se hace claro que lo que se trata es evitar la transformación de la propia situación, "En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación."³¹

³¹ Freire cita a Simone de Beauvoir; Pedagogía del ... p. 75

D. La concepción problematizadora, práctica de la libertad.

De inicio queremos recordar que Freire señala claramente que la Educación problematizadora o liberadora, no puede por sí misma constituirse en palanca de liberación de la sociedad. La "educación no es la palanca para el cambio social, condiciona pero a la vez es condicionada por la sociedad donde surge, expresa pero a la vez es expresada por la política que asume."³²

Para Freire esta educación es un proyecto de humanización ya que la educación "sólo es verdadera cuando encarna la búsqueda permanente que hacen los hombres -unos con los otros, en el mundo, en y con el que están- su Ser Más."³³

Como proyecto de humanización -y junto con el proyecto de deshumanización- es una posibilidad histórica en un contexto real, concreto y objetivo "no es en absoluto posible una

³² TORRES N., op. cit. p. 19

³³ FREIRE, ¿Extensión o ... p. 23

"humanización" sin liberación, como tampoco hay liberación sin transformación revolucionaria de la sociedad de clases, donde esta humanización no puede darse." ³⁴

Con el propósito de evitar confusiones por el uso que se le ha dado al término liberador en diversos contextos, llamamos problematizadora y no liberadora a aquella situación que une a la práctica con la reflexión y acción del hombre sobre la realidad, para transformarla. Es liberadora porque los hombres como seres de relaciones, e involucrados en tal educación que es "esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente como están siendo en el mundo, en el que y con el que están " ³⁵ pueden convertirse en sujetos de transformación de su propia realidad, en sujetos de su propia historia.

Así, para la educación problematizadora, lo fundamental es el conocimiento, el descubrimiento del mundo para su transformación.

Para efectos de este trabajo y con la intención de no ser repetitivos, centraremos la discusión en la problematización de la realidad como forma de conocimiento y de profundización de la toma de conciencia.

Freire afirma que "la posición normal del hombre en el mundo como ser de acción y reflexión, es la de "admirador" del mundo. Como un ser de actividad, que es capaz de refle

³⁴ FREIRE; "Education, Liberation and the Church." (mimeo).

³⁵ FREIRE, Pedagogía del... p. 90

xionar sobre sí y sobre la propia actividad que de él se desliga, el hombre es capaz de alejarse del mundo para quedar en él y con él. Solamente el hombre es capaz de realizar esta operación de la que resulta su inserción en la realidad. "Admirar" la realidad significa objetivarla, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión. Significa penetrarla cada vez más lúcidamente, para descubrir las interrelaciones verdaderas de los hechos percibidos." ³⁶ Este párrafo resume claramente lo que es la problematización como forma de conocimiento y de concientización.

En este proceso juega un papel fundamental la percepción y no es secreto, que ella está relacionada con la realidad concreta que se vive. ³⁷ En este sentido es que podemos afirmar que esta educación se perfila hacia un enriquecimiento perceptual, no sólo en lo referente a los sentidos, sino en cuanto a la posibilidad de percibir las vinculaciones de un hecho específico con sus causas y con otros hechos, tratando de superar las explicaciones parciales o erróneas (mágicas). "Al percibir un hecho concreto de la realidad sin que lo "admire" en términos críticos para poder "mirarlo" desde adentro, perplejo frente a la apariencia del misterio, inseguro de sí, el hombre se torna mágico. Imposibilitado de captar el desafío en sus relaciones auténticas con otros hechos, atónito ante el desafío, su tendencia, comprensible, es buscar, más allá de las relaciones verdaderas, la razón que explique el hecho percibido. Esto se da, no solo con relación al mundo natural, sino también en cuanto al mundo histórico - social." ³⁸

³⁶ FREIRE, ¿Extensión o... p.33

³⁷ Ibid p. 30

³⁸ Ibid. p. 31

La problematización se convierte pues, en un forma de enriquecer y ampliar la percepción; se logra con la reflexión crítica del hombre sobre sí y sobre el mundo, con ella se van destacando nexos, hechos que antes no eran percibidos aunque existían ya. "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."³⁹

Además, la percepción debe ampliarse y enriquecerse ya que "al no percibir la realidad como totalidad en la cual se encuentran las partes en proceso de integración, el hombre se pierde en la visión "focalista" de la misma. La percepción, parcializada de la realidad, roba al hombre la posibilidad de una acción auténtica sobre ella."⁴⁰

No hay que olvidar que la actuación de los hombres depende en gran forma de cómo se perciben en el mundo.

Problematizar pues, la realidad es convertirla en objeto de la "admiración" de los hombres, y por lo tanto, colocarla como objeto de su acción y de su conocimiento. La realidad se entiende, así, no como algo estático, sino como un proceso, en constante transformación.

Ahora bien, el conocimiento -para Freire- exige "una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad."⁴¹

³⁹ FREIRE, Pedagogía del... p. 89

⁴⁰ FREIRE, ¿Extensión o... p. 36

⁴¹ Ibidem, p. 28

No admite una postura pasiva e inactiva del sujeto sino que convierte al hombre en *sujeto de conocimiento*, "Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer por el cual se reconoce conociendo, y al reconocerse así, percibe el "cómo" de su conocer y los condicionamientos a que está sometido su acto."⁴²

Esta situación comprende cualquier área del conocimiento. Lo que se pretende "en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico sea de un conocimiento "experiencial"), es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla."⁴³

Anteriormente dijimos que toda práctica educativa, se sustenta en una determinada teoría del conocimiento, se haga explícita o no. Para Freire su teoría está en concordancia con un proyecto social claramente revolucionario y, "puesta en práctica por la educación se basa en la constatación de que el *conocimiento* siempre *proceso*, resulta de la *práctica consciente* de los seres humanos sobre la realidad objetiva que, a su vez los condiciona."⁴⁴

Para esta teoría del conocimiento, no es posible:

- "a) dicotomizar la práctica de la teoría
- b) dicotomizar el acto de conocer el conocimiento hoy existente del acto de crear el nuevo conocimiento;
- c) dicotomizar el enseñar del aprendizaje; el educar del educarse."⁴⁵

42 Ibidem

43 Ibidem, p. 57

44 Ibidem, p. 28 (el subrayado es nuestro)

45 FREIRE; Cartas a... p. 122

d) "el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones."⁴⁶

Con esto, el aprendizaje se expresa en la capacidad desarrollada por el sujeto para apropiarse de lo aprendido "transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo reinventarlo, (en la capacidad de) aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas."⁴⁷

La incorporación de conocimientos, contraria a la acumulación de fórmulas, es un "esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención."⁴⁸

Para que se dé un acto cognoscitivo es necesario que el objeto cognoscible sea mediador de la reflexión crítica de los seres involucrados en un proceso educativo. Esta relación "entre sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible (....) es a tal punto dialéctica que sería imposible que alguien la estableciera, sin comprometerse con su proceso. La educación es eminentemente un quehacer problematizador."⁴⁹

Es claro que la problematización es fundamental para el conocimiento verdadero y que ambos, problematización y conocimiento verdadero, son inseparables de las situaciones concretas. "Esta es la razón por la cual, partiendo de estas últimas, cuyo análisis lleva a los sujetos a reverse en su confrontación la problematización implica un retorno, crítico a la acción. Parte de ella y a ella vuelve (...). No hay problematización sin realidad!"⁵⁰

⁴⁶ FREIRE, Extensión o ... n. 94

⁴⁷ Ibidem, n. 28

⁴⁸ Ibidem, n. 93

⁴⁹ Ibidem, p. 94

⁵⁰ Ibidem, n. 95

Al proponer a los hombres su propia situación como problema, la problematización apunta hacia la superación de la percepción mágica o ingenua, se abre la posibilidad para el hombre de una "percepción capaz de percibirse. Y dado que se es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla."⁵¹

Esto no es más que la toma de conciencia, ya que se trata de permanente descubrimiento de la realidad que tiene hacia la emersión de las conciencias.

Se trata pues, de "una apropiación, que hace el hombre de la posición que ocupa en su *aquí* y en su *ahora* de lo que resulta (y al mismo tiempo produce), el descubrirse en una totalidad, en una estructura, y no "preso" o "adherido" a ella o a las partes que la constituyen."⁵²

De la *apropiación* de su situación histórica se deriva la comprensión por parte del hombre sobre sí mismo como sujeto de su transformación.

No está de más insistir en que la problematización como forma de conocimiento y profundización de la toma de conciencia nunca es un proceso individual. "Este movimiento de búsqueda queda sólo se justifica en la medida en que se ubique al ser más, a la humanización de los hombres."⁵³ Es un proceso que sólo es posible en la relación de los hombres entre sí con el mundo.

51 FREIRE, Pedagogía del ... p.93

52 FREIRE, ¿Extensión o ... p.36 (el subrayado es nuestro)

53 FREIRE, Pedagogía... p. 93

El mundo ya no es algo misterioso, sino que se convierte en "el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres"⁵⁴ es en esta convicción donde encuentra base la afirmación de que la propuesta pedagógica de Freire " apunta fundamentalmente a convertirse en una propuesta para la organización política de los oprimidos."⁵⁵ Como afirma Freire mismo, la profundización de la toma de conciencia "se opera en los hombres cuando actúan, cuando trabajan."⁵⁶

Freire "no postula (...) modelos de adaptación, de transición ni de "modernidad" de nuestras sociedades. Postula modelos de ruptura, de cambio, de transformación total."⁵⁷

De esta forma, la educación problematizadora, como proceso generalizado, nunca podrá servir al opresor; ya que "ningún "orden" opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: "¿ Por qué?".⁵⁸

Aquí no hay que olvidar que Freire siempre liga al conocimiento con una puesta en acción.

54 Ibid p.95

55 TORRES Novoa Carlos A.; "Conciencia y Revolución. Notas sobre la sociología de la educación de Paulo Freire." Material de trabajo para el seminario sobre Corrientes Contemporáneas en Sociología de la Educación. Centro de Estudios Educativos. México 1980 (mimeo) p. 9

56 FREIRE, ¿Extensión o... p. 87

57 BARREIRO, op. cit. p. 18

58 FREIRE, Pedagogía del... p. 95

CAPITULO CUARTO

COMUNICACION EDUCATIVA
=====

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

Freire

I. COMUNICACION EDUCATIVA, AMBITO DE CONFLUENCIA DE LOS PROCESOS DE COMUNICACION Y EDUCACION.

A pesar de que en los últimos años en América Latina, la *Comunicación Educativa* ha sido tema de encuentros, reuniones, seminarios, cursos de especialización, discusiones académicas,¹... no se ha logrado un acuerdo fundamentado de lo que es la *Comunicación Educativa* y lo que significa. Existen diversas tendencias para definirla, que van desde plantearla solamente como aquellos procesos comunicativos necesarios para la *trasmisión de conocimientos*, hasta los que la identifican con la *comunicación popular*.

Lo cierto es que todas estas tendencias reconocen la existencia de una relación muy estrecha de la Educación con la Comunicación. Relación que no surge como un mero artificio intelectual, sino que surge en la práctica educativa misma.

En un primer momento, podemos entender a la *Comunicación Educativa* como el ámbito en que confluyen los procesos de Comunicación y Educación.² En este punto, deberemos recuperar la naturaleza y las características que hemos señalado para cada uno de los procesos que le dan cuerpo y sentido a la comunicación educativa que se aparece como un proceso nuevo, diferente.

Creemos que sólo a partir de la concepción de los procesos de comunicación y educación, es que puede entenderse y llenarse de significado el nuevo proceso que se ubica en

¹ Tan solo en México durante el periodo de 1979 a 1981 se realizaron cuatro Reuniones Nacionales de Comunicación Educativa, un Curso de Especialización en Comunicación Educativa cuya sede fue la Universidad Autónoma del Estado de México, durante todo el año de 1980 y dos reuniones de trabajo, preparatorias de Reuniones.

² Para un grupo de la U.A.S., se trata de la "síntesis conceptual de las Ciencias de la Comunicación y la Educación", véase: "La Comunicación Educativa como acción pedagógica",

su confluencia, que está marcado por cada uno de ellos y por la naturaleza de la relación que establecen entre sí.

Históricamente, la comunicación educativa no ha sido un fenómeno homogéneo ni estático, sino que ha ido sufriendo modificaciones que responden a las condiciones socio-históricas concretas de la formación económico-social en que está inserta.

La concepción, la naturaleza y el carácter de la Comunicación Educativa implica una especial concepción acerca del proceso comunicativo y del educativo que, a su vez, expresan la orientación ideológica y cultural del proyecto socio-político del grupo social que la sustenta. Es en este sentido que afirmamos que la Comunicación Educativa en América Latina, tiende a verse determinada por las relaciones sociales predominantes: las del modelo autoritario.

Sin embargo, a lo largo de este trabajo hemos mantenido que la dominación no es bloque homogéneo ni impenetrable; por lo que resulta importante destacar la posibilidad de la existencia de una Comunicación Educativa alternativa y participativa. Además, hemos destacado la importancia y trascendencia que los procesos de comunicación y educación pueden asumir en un proyecto de rompimiento del modelo autoritario, en tanto elementos que contribuyen a develar la realidad del sistema de dominación. Hé aquí el sentido del que queremos llenar a la Comunicación Educativa.

Trabajar en el ámbito de la Comunicación Educativa, para nosotros significa trabajar en el esfuerzo compartido de su construcción; es trabajar en el ámbito educativo en una relación dialógica en la problematización del mundo. Significa trabajar en el terreno de la participación comprometida.

II. TECNOLOGIA EDUCATIVA Y COMUNICACION EDUCATIVA, PROYECTOS ESENCIALMENTE DIFERENTES.

Para llenar a este nuevo proceso con un significado diferente, se hace necesario contraponer la Comunicación Educativa al proyecto educacional que sirve al sistema de dominación y que ha alcanzado en la propuesta de la *Tecnología Educativa* y en su penetración y difusión como práctica pedagógica, su mayor expresión y la más alta sofisticación.

Hace algunos años planteábamos que la Tecnología Educativa debía ser un proceso contenido en el proceso mismo de la Comunicación Educativa;³ hoy sostenemos que esto no es factible, ya que se trata de procesos esencialmente diferentes y que corresponden a proyectos socio-políticos contrarios.

De aquella exposición recuperamos algunos elementos para caracterizar a la Comunicación Educativa.

³ véase: "Comunicación, Tecnología y Educación", ponencia que presentamos en el II Congreso Nacional de Educación y Tecnología. Toluca, Edo de México. Noviembre de 1980.

A. Tecnología Educativa una propuesta educacional
que oculta la realidad.

La Tecnología Educativa nace de la aplicación de principios organizativos del trabajo a la acción pedagógica en un momento que para la expansión y desarrollo del capitalismo resulta importante mantener una estrecha vinculación entre el sector productivo y los productos de la acción educativa, asegurando la eficiente capacitación de mano de obra *altamente calificada y especializada*. Esto ante el creciente empuje y el acelerado desarrollo tecnológico de la Unión Soviética en la década de los cuarenta, por lo que Estados Unidos plantea como una necesidad inaplazable optimizar la eficacia y la eficiencia de su sistema educativo,⁴ como una forma de asegurar su desarrollo científico, tecnológico y económico. Es en esta época cuando se da un gran impulso al desarrollo de la investigación del *control experimental de la conducta*.

Los resultados y avances en el control experimental de la conducta,⁵ son aplicados a la acción educativa y se desarrollan *las máquinas de enseñanza, la instrucción programada y el control operante de la conducta*, propuestos por Skinner, principal exponente del conductismo.

Los planteamientos primeros de la etapa inicial de la Tecnología Educativa los hace Skinner como una respuesta *científica* ante la falta de efectividad de la *enseñanza tradicional*, propone las contingencias de reforzamiento en contraposición al control aversivo de la conducta. Su concep-

⁴ un refrán popular de la época decía: O les enseñamos matemáticas a nuestros hijos o tendremos que enseñarles ruso.

⁵ desarrollados con ratones, palomas, psicóticos y retrasados mentales en condiciones experimentales de laboratorio.

ción de educación es similar a la del funcionalismo: "La fuerza de una cultura es proporcionada a su capacidad de *transmitirse*. Debe *impartir* a sus nuevos miembros un cúmulo de habilidades, conocimientos y prácticas éticas y sociales. Cometido que corresponde precisamente a la Educación."⁶

Esta Tecnología Educativa transforma al docente al ofrecerle una función fundamentada en experiencias científicas, en *diseñador de experiencias de aprendizaje*. "Enseñar es disponer de cierto modo las condiciones o contingencias de reforzamiento en que los estudiantes aprenden. (...) los maestros *disponen* contingencias especiales con fáciles y expeditas materias que aprender, apresurando así la *aparición de un comportamiento*. (...) Una máquina de enseñar no es otra cosa que un instrumento que sirve para disponer las contingencias de reforzamiento."⁷ Por supuesto que la facultad de selección de los temas y materias de aprendizaje reside en el docente y éste a su vez selecciona las habilidades, conocimientos y prácticas sociales que son requeridas para el adecuado desarrollo productivo de la sociedad.

El objetivo de este proyecto educacional es pues, mejorar la educación orientándola hacia el logro de un "sistema escolar que está enterado de la naturaleza de sus tareas, que es seguro en sus métodos y generosamente sostenido por los ciudadanos *enterados y efectivos* que la misma educación *creará*."⁸ El mismo Skinner exclama: "El casi milagroso poder de cambiar el comportamiento, poder que resulta frecuentemente de esas programaciones (de contingencias de re-

⁶ SKINNER, B.F.; Tecnología de la Enseñanza; Editorial Labor, S.A., Barcelona, 1979. 4a. ed. (Nueva colección Labor: Filosofía, 114) p. 121. (el subrayado es nuestro)

⁷ *Ibidem*, p. 78 (el subrayado es nuestro)

⁸ *Ibidem*, p. 97 (el subrayado es nuestro)

forzamiento), es quizá la más notable contribución a la existencia de un análisis experimental de la conducta."⁹ ¿Es esto diferente al proyecto del modelo autoritario del sistema de dominación que apunta hacia el control de la conciencia social?

Después de Skinner la propuesta de la Tecnología Educativa se ha visto enriquecida. A la Teoría Psicológica se le unen la Teoría de Sistemas y la Teoría de Comunicación, lo que imprime un desarrollo en el discurso mismo de la Tecnología Educativa y de su *cientificidad*. Algunos partidarios de esta propuesta tratan de encontrar una definición de la Tecnología Educativa que sea síntesis de las ofrecidas por los tecnólogos más reconocidos; y así afirman que la "Tecnología Educativa aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma sistemática y organizada, y nos proporciona estrategias, procedimientos y medios emanados de los conocimientos científicos en que se sustenta."¹⁰

Con esta perspectiva básica se desarrollan los modelos sistemáticos de instrucción que tratan de ir más allá de la instrucción programada, con la visión que el análisis de sistemas permite la comprensión de los sistemas sociales para "captar todas las implicaciones involucradas en el momento de optar por un nuevo modelo educativo y una tecnología radical."¹¹ Incluso a partir del análisis de sistemas se puede estructurar un *modelo tecnológico democrático* que eliminará la competencia entre los alumnos y por lo tanto, quitará el carácter *selectivo* de la acción educativa. Además de abarcar, cada vez, a un mayor número de alumnos.

⁹ Ibidem p. 79 (el agregado es nuestro)

¹⁰ CONTRERAS R., Elsa e Isabel Ogalde; Principios de Tecnología Educativa; Editorial Edicol, S.A.; México, 1980.1a.ed. (Colección de Cuadernos Pedagógicos), p. 9

¹¹ CHADWICK, Clifton; "Por qué está fracasando la Tecnología Educativa" versión mimeografiada (el subrayado es nuestro).

A diferencia de los trabajos de algunos precursores, este nuevo modelo de Tecnología Educativa, puede ser generalizado a cualquier situación educativa; no tiene que conformarse con tener éxito exclusivamente en ámbitos específicos y limitados. La *sistematización de la enseñanza reemplaza a la programación de la enseñanza* como esquema clásico de la Tecnología Educativa. Este nuevo esquema consiste en: elaboración de objetivos, selección de medios de instrucción y selección de instrumentos de evaluación, es un enfoque que al decir de Chadwick, "permite aplicar a la situación de enseñanza-aprendizaje un método de investigación."¹²

Las bondades de los modelos sistemáticos para el aprendizaje que están dadas por su carácter *neutral y aplicable* a cualquier situación educativa, los hace aparecer como los más idóneos para ser transferidos hacia América Latina.

La transferencia intensiva de este modelo tecnológico de enseñanza para América Latina puede explicarse por la dinámica propia del desarrollo del capitalismo en la región y por las relaciones sociales que establece; por ejemplo: la intervención de organismos internacionales o transnacionales, interesados en promover un cierto desarrollo tecnológico industrial en países latinoamericanos, apoyados en la difusión de elementos ideológicos que sostienen que el progreso tecnológico provoca invariablemente un avance social. Lo que sí provoca el progreso tecnológico es una creciente demanda por parte de los empresarios de mano de obra calificada y especializada. Situación que propicia el fortalecimiento de modelos que prometen y garantizan en cierta medida, elevar la eficiencia del sistema educativo.

¹² *Ibidem.*

Díaz Barriga explica el fortalecimiento de este tipo de modelos, que él reconoce como una visión instrumentalista de lo didáctico, en México por la confluencia coyuntural de tres factores a finales de la década de los sesentas y principios de los setentas.

- a. el Estado reconoce (aún en su discurso) la existencia de una crisis educativa¹³ que demanda la urgente modernización del sistema educativo nacional. La propuesta de la Tecnología en esos momentos aparecía como la innovación científica idónea para realizar los planes de la política sexenal que tendía a resolver la crisis: *la reforma educativa*. Los programas de formación de profesores representaron "la punta de lanza para la incorporación de este proyecto."
- b. la asunción instalada por largo tiempo de que los problemas de la práctica cotidiana de la enseñanza se resolvían con un manejo meramente instrumental, "llevó a un agotamiento de la forma de pensar y de transmitir los problemas de la didáctica desde perspectivas teóricas, que respondieran íntegramente a las situaciones específicas en que se realiza la práctica educativa."
- c. la propuesta de la Tecnología Educativa, concretizada en la sistematización de la enseñanza aparece como una respuesta al estancamiento en que la didáctica ha caído y como la innovación científica moderna que vendría a resolver los problemas educativos."¹⁴

¹³ para profundizar, véase: GUEVARA Niebla, Gilberto (comp); La crisis de la Educación Superior en México; Editorial Nueva Imagen, S.A., 1983. 2a. ed. 328 p. y FUENIES Molinar, Olac; "Educación Pública y Sociedad", en: México, hoy; Pablo González Casanova (coord), Editorial Siglo Veintiuno Editores, S.A.; México, 1980. 4a. ed. (historia inmediata) pp 230-265

¹⁴ DIAZ Barriga, Angel; "Didáctica versus Tecnología Educativa", en: Universidad # 25/26. Organo de divulgación humanística

Quizá los dos últimos factores impactaron de tal manera la práctica cotidiana educativa que hubo una suerte de fascinación por la visión instrumentalista, porque ella representó las respuestas inmediatas a las inquietudes del trabajo diario del docente que se enfrenta con grupos cada vez más numerosos.

Sin embargo, en el propio discurso de la Tecnología Educativa se tuvo que reconocer que a pesar de las promesas de su propuesta, no se han resuelto los problemas de la educación; pero el reconocimiento de este fracaso no es un cuestionamiento que alcance a afectar a la propuesta en sí. Por el contrario, tal fracaso es atribuido a la falta de comprensión respecto de la propuesta y a una inadecuada puesta en operación del modelo por parte de los operadores: los docentes.¹⁵

"La anulación del debate didáctico es evidente, *el modelo tecnológico es científico e incuestionable, si algo está mal es culpa de aquéllos que no creen en la Ciencia.*"¹⁶

Para el discurso de la Tecnología Educativa, la inadecuada operación del proceso, anula las posibilidades de *democratización* que el modelo contiene, como respuesta para "los problemas sociales más importantes a que se hace frente en muchas sociedades desarrolladas y en vías de desarrollo, (...) la necesidad de *aumentar la cooperación, el acatamiento de las normas grupales y sociales*, los diversos tipos de interacción en los niveles profesionales y sociales."¹⁷

de la Universidad Autónoma de Querétaro. Diciembre de 1984-Marzo de 1985. p. 45

¹⁵ esta defensa ya había sido asumida por Skinner en 1965 en el artículo: Por qué fallan los maestros, en: Tecnología de p 105 y ss.

¹⁶ DIAZ B.; op. cit. p. 47 (el subrayado es nuestro)

¹⁷ CHADWICK; op. cit. (el subrayado es nuestro)

Entender así a la democratización y los problemas sociales, es no entender la realidad; es, al fin de cuentas, ocultarla. Detrás de ese discurso puede descubrirse el pensamiento tecnocrático; puede descubrirse el proyecto de control social donde lo democrático se entiende como el hecho de que los individuos de esa sociedad asuman consecuentemente las tareas que le son asignadas por los diseñadores-ingenieros de la conducta social. Se trata de una sociedad donde el trabajo y tareas están perfectamente delimitadas, donde los vínculos se dan por la noción de cooperación (por supuesto que el sentido de solidaridad se desconoce). No hay más que leer la única novela de Skinner en la que describe su utopía, su sociedad ideal ¹⁸ para entender este pensamiento y el papel que se le asigna a la Educación y a la acción política.

Para el pensamiento tecnocrático la posibilidad del control del futuro va a residir en aquéllos que puedan analizar sistemáticamente los problemas, plantear soluciones (sistemáticas, por supuesto) y ponerlas en práctica. El análisis de sistemas aparece como el método científico que asegura en el futuro el control del poder. John Clayton, asegura que "en el ámbito educativo (y sociopolítico) (...) este control (científico) vendrá por quien puede identificar problemas, buscar posibles soluciones y tenga la posibilidad de actuar."¹⁹

¹⁸ SKINNER, B.F.; Walden Dos; Editorial Fontanella, Barcelona, 1980. 7a. ed. 355 p (Pensamiento, 20)

¹⁹ DIAZ B. op. cit. p. 45, se refiere a: CLAYTON, John; "Controlando el futuro: la transferencia del poder"

Nosotros creemos que la Comunicación Educativa, por su parte no puede tener otro punto de partida diferente a las condiciones sociohistóricas concretas de una formación socio-económica; conceptos que nos remiten a la concepción de una realidad cruzada dialécticamente por contradicciones y que además se encuentra en un marco de dominación.

Por esto, sostenemos que no es factible vincular una propuesta pedagógica como la Tecnología Educativa con el proyecto educacional de la Comunicación Educativa.

Más claramente: contraponemos a las concepciones, supuestos y prácticas de la Tecnología Educativa; las concepciones, supuestos y prácticas de la Comunicación Educativa.

Se trata de proyectos esencialmente diferentes.

(una revisión personal de diez años en la OEA)"; en la revista Tecnología Educativa # 2, vol 7. 1981-1982. pp. 171-193.

B. Comunicación Educativa, proceso total y participación comprometida.

En cierta manera, podemos relacionar a la Comunicación Educativa con "aquel proceso de comunicación en el que el emisor y el receptor se juegan dinámicamente, compartiendo mensajes y experiencias, para lograr un fin común, proceso que se constituye horizontalmente en una práctica concreta. Las nociones tradicionales de educador y educando deben desaparecer aquí para abrir paso a una tarea compartida en la que no se ejerza ya la persuasión, sino el mutuo convencimiento (la mutua convicción, diríamos nosotros). Con lo que en términos de comunicación desaparecen el in-formador y el in-forma-do."²⁰

²⁰ PRIETO, Discurso ... p. 27 (el agregado es nuestro)

1. Características de la Comunicación Educativa.

Las características de la Comunicación Educativa corresponden a las señaladas para la comunicación alternativa y para la relación dialógica, así como a los principios de la educación problematizadora. Sin embargo, aquí mencionaremos muy rápidamente las más significativas:

- para que la comunicación educativa pueda ser posible y se entienda como relación horizontal de igualdad y cuya esencia sea la participación, este proceso deberá promover el desarrollo de la potencialidad de todos los seres involucrados en ella, para convertirse en emisores. De manera que participen considerándose a sí mismos y a los demás como *seres humanos totales*, compartiendo sus experiencias concretas en una práctica verdadera que se constituye como una tarea común.
- la toma de decisiones no está más en un *núcleo especializado*, sino que es una tarea grupal. En este proceso no existe ya la dicotomía educador-educando; sino que todo educador es educando. La diferencia entre el educador y el educando es en cierto momento, el grado de re-elaboración de los conocimientos que tiene cada uno de ellos respecto a una temática en especial.
- es claro que en este proceso de comunicación el perceptor no es el punto terminal.

- ni es un receptor de información y conocimientos; aquí, el perceptor-educando recupera la totalidad como ser humano y se reconoce con la posibilidad de convertirse en emisor. Se trata de un proceso de revalorización del perceptor.
- este proceso recupera y desarrolla para los seres involucrados en él, su capacidad de expresión, su creatividad y su enriquecimiento perceptual.
- promueve una actitud crítica acerca de la realidad.
- esta actitud debe alcanzar tanto a los análisis de los contenidos educativos como a su formulación; mediante el análisis de los contenidos se podrá descubrir la intencionalidad de los mensajes, descubrir la estructura autoritaria, e incluso, detectar los elementos retóricos que pueden filtrarse en el proceso de elaboración de los mensajes propios del grupo. Se pretende desechar los elementos retóricos que tienden a la persuasión.
- para la elaboración de mensajes, es necesario ejercitar la capacidad de expresión que en nuestros países es negada y violentada.
- los mensajes que se elaboran tienen una intencionalidad educativa, por lo que considerando que todo mensaje es una versión de la realidad, éstos no pueden presentar la realidad de una manera parcial o falsa; sino que el tema del mensaje debe ser leal con ella.

- asegurar esta lealtad se convierte en tarea grupal y es inevitable, ya que el marco de referencia, como realidad inmediata, es compartido por los participantes. El marco de referencia es plenamente compartido ya que la relación entre los participantes es de igualdad, compromiso y es íntima.
- las reglas de elaboración y combinación de los signos son flexibles y dinámicas; además de que son determinadas por el grupo mismo.
- los medios son elegidos y pueden ser construidos por los participantes en el proceso. Es sorprendente la gran variedad y el ingenio con que se pueden idear medios para la difusión del mensaje, a pesar de que se cuente con precarios y mínimos recursos. Lo importante es desarrollar la creatividad.
- en este proceso que implica la concepción problematizadora de la Educación, reaparece la unidad reflexión-acción que debe suponer una posición crítica respecto a la propia vida cotidiana que conlleva un proceso de concientización acerca de las condiciones concretas de la situación personal y de la posibilidad real de transformarla. Concientización que surge del y en el grupo mismo.
- en este proceso, el desarrollo de la conciencia posible se traduce en el máximo posible de la percepción de la realidad como totalidad; dependiendo de las relaciones sociales concretas en que se participa, de la formación social.

Podemos destacar de estos rasgos la posibilidad de una relación dialógica, horizontal y participativa y la unidad reflexión-acción cuya naturaleza tienda al desarrollo de la conciencia máxima posible.

2. Comunicación Educativa, posibilidad que se comparte.

¿ Y qué es esto, sino un proceso alternativo? Alternativa frente a la comunicación y la educación que impera en América Latina. Alternativa frente a la comunicación que impera en nuestras familias, en nuestras relaciones interpersonales y en nosotros mismos. Comunicación cuya esencia ha sido la negación del ser. Alternativa que hay que hacer posible, que hay que construir.

Hemos dicho que la esencia de nuestra Comunicación Educativa es la *participación*, pero a ella le hemos explicitado que debe ser *proceso, conciente y comprometida*; aunque, a decir verdad, no puede tener una naturaleza diferente. Para lograr esto, concurren varias y muy diversas vertientes desde las que se puede trabajar. Abordaremos sólo algunas que desde nuestro punto de vista son las que más directamente tienen que ver con nuestra práctica cotidiana: la docencia.

Desde el proyecto del control social se ha tratado de difundir la idea de que la Educación en sí está descargada de contenidos y tintes políticos e ideológicos, cuando en realidad, es innegable que la Educación históricamente "ha sido eco fiel de las necesidades económicas, políticas sociales y religiosas del sistema político en vigor."²¹ Por lo que una de las condiciones necesarias para la participación es precisamente el develamiento de la naturaleza y el carácter político de la Educación; consecuentemente, deberá hacerse evidente la naturaleza y el carácter que la participación misma adquiere.

²¹ GUTIERREZ Pérez, Francisco; El lenguaje total. Una pedagogía de los Medios de Comunicación. Editorial Humanitas Buenos Aires. 1992. 5a. ed. (Educación-Hoy-Mañana) p. 69

También la participación implica un compromiso en el sentido de que esa participación se convierte en responsabilidad de los involucrados en el proceso. Ellos son responsables de provocar y preservar el proceso de la comunicación educativa, como una relación auténtica y plenamente dialógica con todas las implicaciones que esa relación requiere.

Una de las implicaciones de la participación es su carácter de ruptura del modelo autoritario, para lo que no es suficiente expresar la contraposición al autoritarismo. *El cambio no se logra por la palabra*; acá la palabra debe ir acompañada con una práctica congruente con ella. Es necesario un proceso que lleva a *aprender a decir nuestra palabra*, en el sentido que Freire le da a esta expresión. Debemos reconocernos nosotros mismos insertos en relaciones tales que en cuanto seres sociales nos imprimen dialécticamente características concretas en nuestra forma de percibir, de evaluar y de conceptuar; formas que a la vez determinan nuestra práctica diaria.

Para romper el autoritarismo debemos localizarlo en nosotros mismos, ya que "estamos rodeados por dentro y por fuera con el autoritarismo entretejido en nuestras horas, pero empecinados en reconocerlo lejos. Queremos cambiar a la sociedad sin advertir que el proceso comienza por nosotros mismos y nuestras relaciones inmediatas."²²

Un ejemplo acerca de nuestra propia experiencia puede ayudarnos a entender este asunto más cercano a nosotros, más cercano a nuestra práctica cotidiana y nuestras percepciones:

Hemos participado en repetidas ocasiones en cursos de formación o actualización

²²PRIETO Castillo, Daniel; "La comunicación: teoría y práctica alternativas", en Diseño y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, 1982. (Colección Ensayos) p. 72

para profesores de educación superior o media superior a veces como asistente y a veces como coordinadora. En ellos hemos hablado y predicado que estamos por un cambio en nuestra práctica educativa, hemos afirmado que estamos en plena disposición para participar en esa ruptura. También hemos negado el autoritarismo, hemos dicho que ha sido descubierto, que lo hemos rechazado, que los hemos expulsado en nuestro quehacer cotidiano de nuestras relaciones inmediatas.

Sin embargo, ... innumerables ocasiones nos hemos sorprendido repitiendo no solo en nuestro discurso, sino también en nuestras percepciones, concepciones y acciones, los valores que tanto decimos repudiar y atacar. Es una sorpresa, nada grata por cierto, descubrirlos arraigados en nosotros y en ocasiones aferrándonos a ellos.

Esta situación nos hace pensar en la *dualidad de la conciencia del oprimido* y en el *miedo a la libertad*. La participación es un proceso complejo y delicado.

No basta, pues, con reconocer los obstáculos para la participación, ni siquiera basta con romper con ellos. La verdadera participación además requiere que esos obstáculos y otros que puedan surgir en su proceso, no se conviertan en factores que la hagan detener o desaparecer. El esfuerzo de romper con una relación de dominación no debe truncarse porque en ese proceso se caiga en otra, aunque sea por la fascinación del proceso mismo y esta nueva relación no tenga los rasgos del modelo autoritario; aunque su dominación se cubra con velos más sutiles, holgados y confortables. Así, creemos que la Comunicación Educativa necesita un trabajo sostenido y continuo, necesita que el ejercicio de reflexión-praxis sea permanente, conciente y comprometido. De lo contrario, el avance no podrá ser sig-

nificativo y el proceso hacia la Comunicación Educativa queda en niveles del mero cuestionamiento, de la mera denuncia.

Por otro lado, la *problematización* de la realidad no debe limitarse solo para la forma en que se abordan los contenidos temáticos educativos, sino que debe ser un proceso presente, también en la forma en que sea tratada la relación pedagógica misma; la percepción y actuación de los seres involucrados en la relación; las reales posibilidades del proceso alternativo; las relaciones sociales; la formación social; a ...

Hemos venido hablando de la relación pedagógica, porque creemos que es en ese ámbito donde la comunicación educativa encuentra la expresión de su mayor concreción. En la relación pedagógica el educador-educando juega indudablemente un papel fundamental que en nuestros sistemas educativos es resaltado magníficamente; pero para el proyecto educacional que sustenta la comunicación educativa, el papel del docente tiene que ser cuestionado, replanteado, redefinido; su significado debe ser diferente. Con el cuestionamiento y replanteamiento del papel y definición del docente y desde la perspectiva que proponemos, necesariamente se cuestiona el papel y la definición de los seres involucrados en la relación pedagógica, de la misma relación pedagógica y del total de sus implicaciones. Lo que, a su vez, tiene repercusiones en ámbitos más amplios, que en el actual proyecto no se plantean relacionados con la problemática que estamos tratando.

Nuestra pretensión no es elaborar un modelo de proceso de Comunicación Educativa, para proponerlo como los pasos ine-

vitables a seguir para su construcción; solo hemos pretendido señalar y sugerir algunas cuestiones y elementos de la problemática que habrán de tomarse en cuenta en el esfuerzo compartido de la construcción de este proceso.

Hacemos especial mención del docente, porque según la estructura actual de nuestros sistemas educativos y las características de la relación pedagógica que en ellos se establecen, él puede ser un importante promotor de la Comunicación Educativa, como proceso alternativo. No estamos haciendo responsable al docente del fracaso o éxito en la solución de los problemas educativos.²³

Quizá la posibilidad más próxima sea la problematización de lo cotidiano de la relación pedagógica y todas sus implicaciones.

La problematización de la práctica cotidiana podría tender un vínculo entre los grandes temas de investigación que han proliferado en los últimos años y los estudios específicos casi descriptivos del proceso de enseñanza. Es claro que este vínculo requiere que el docente se convierta en investigador, en problematizador: aquí la investigación se entiende en el sentido pleno que incorpora la dimensión teórico-conceptual que verdaderamente corresponde al ámbito de la relación pedagógica, de tal manera que la metodología sea congruente con el objeto de estudio.

La lectura de esta propuesta, sin considerar el panorama que nuestro trabajo en conjunto nos da y las afirmaciones que en él hemos precisado, podría llevar a pensar que a pe-

²³ Aquí hacemos clara referencia a la defensa que hace Chadwick de la Tecnología Educativa, en el trabajo que hemos citado ya.

sar de todo, suponemos que la relación pedagógica puede abordarse por sí misma. ¡Nada más alejado de nuestra posición! Lo que proponemos es la recuperación de la especificidad, de la concreción de la relación pedagógica; lo que requiere entenderla enmarcada en el contexto socio-histórico al que realmente corresponde. Posición que se explicitó en las primeras páginas de nuestro capítulo inicial.

El ámbito institucional también se ve afectado por las necesidades del nuevo proyecto educacional.

Los programas de *formación de profesores* no pueden ser ya, programas que se dedican a la *capacitación* de los docentes en el manejo de métodos y técnicas de enseñanza; en la sistematización de la enseñanza; en la elaboración de objetivos y programas de estudio; en la elaboración de material didáctico audiovisual; en técnicas de instrucción, en técnicas de dinámicas de grupos; en técnicas de investigación educativa,

La formación del docente debe incorporar la dimensión teórico-conceptual para su práctica cotidiana en una permanente actitud de crítica, empezando por la propia actuación. "La formación teórica implica (...) buscar formar para un pensamiento autónomo, elemento que es difícil de conceptualizar en significados, pero este pensamiento puede constituirse en garante de la construcción conceptual interna, que realice un sujeto histórico determinado (un maestro)".²⁴

Las nociones también cambian, no se habla de *dinámica de grupos*, sino de *procesos grupales*.

Lo didáctico como ámbito específico debe recuperar su dimen-

²⁴ DIAZ B., op. cit. p. 51

sión total y negar su limitación a la vertiente instrumentalista a que ha sido confinada. Para lo que es necesario contraponer una metodología diferente, constituida a partir de nociones alternativas a las propuestas por el proyecto educacional que impera actualmente en América Latina:

- a la noción que la Tecnología Educativa sostiene respecto a que el aprendizaje se expresa en conductas observables y exacerba lo individual del proceso de aprendizaje; se opone la noción de la relación del sujeto-objeto como entidad transformadora y generadora de conocimientos, la problematización elemento desencadenante de un aprendizaje significativo en lo individual, social y epistemológico. El aprendizaje es un proceso grupal.

- a la noción de la función del docente como controlador de estímulos, programador de conductas para moldear el aprendizaje a través de planes y programas de estudio por objetivos, de la atomización y control de aprendizaje sistematizado; se opone la noción de relación dialógica educador-educando, la construcción teórico-estructural del conocimiento y su relación con la articulación histórica de formaciones económico-sociales.

- a la noción de control, retroalimentación para el sistema; se contraponen la evaluación y autoevaluación del proceso individual y grupal en torno a la tarea, trabajo histórica y socialmente determinado.

Para este proyecto educacional se hace necesario un cambio en la estructura de las carreras profesionales, caracterizada por la rigidez de sus curriculums, donde un alumno no tiene oportunidad de acceder a asignaturas diferentes a las marcadas para su plan de estudios; este fenómeno lo ha llamado Ornelas: *la educación tubular*.²⁵ No solo hablamos de la necesidad de flexibilizar el curriculum, sino también de la necesidad de que los actuales planes de estudio sean evaluados con la intención de que dejen de ser altamente especializados, que impiden la formación de una visión globalizadora. Lo que a su vez limita la posibilidad de dar respuestas adecuadas a las urgentes necesidades sociales. Esta situación se agrava con la existencia de curriculums extremadamente rígidos.

La cuestión laboral se ve transformada en este proyecto. Se debe cambiar la tendencia generalizada de nuestras instituciones de educación (las Universidades sobre todo), de otorgar categorías laborales diferentes al catedrático y al investigador; diferencia que no solo tiene que ver con su nombramiento formal, sino también en cuanto a su salario, sus actividades y condiciones de trabajo. No es coherente con nuestro proyecto educacional que el discurso señale la necesidad impostergable de *vincular investigación y docencia para lograr la excelencia académica*, cuando en los planes de desarrollo institucionales y en los tabuladores existe la figura del *profesor* y del *investigador* tan diferenciadas entre sí.

Por otro lado los sindicatos de los trabajadores de la edu-

²⁵

ORNELAS Navarro, Carlos; "La reforma universitaria y la enseñanza tubular", en: *Foro Universitario*, # 19, época II, Junio de 1982, STUNAM, México. pp 29-39

cación han de cambiar en su concepción de lucha, para poder incorporar en su movimiento cuestiones que vayan más profundo en el quehacer educativo que las reivindicaciones salariales. Para esto, debe ser superada la concepción gremial del sindicato que provoca que exista un sindicato de académicos y otro de trabajadores administrativos. Situación que dificulta que los sindicatos puedan constituirse en un elemento importante en la toma de decisiones.

Es claro que también se requiere de un tipo diferente de estructura organizativa-administrativa y de gestión de las instituciones de educación que permitan la real participación democrática en la vida institucional.²⁶

Actualmente, la estructura organizativa, de dirección y de consulta de las Universidades, por ejemplo, se caracteriza por su extrema rigidez que ha llevado a que la toma de decisiones quede *de facto* en un selecto núcleo: el rector, los funcionarios de la administración central y el Colegio de Directores. Es en este nivel donde se toman los acuerdos; a pesar de que se reconozca formalmente a un Consejo Universitario Paritario como el órgano máximo. No es raro que tal situación se repita en el interior de cada unidad académica.

El replanteamiento de la legislación universitaria es también un requisito indispensable, ya que cada vez se encamina al total aniquilamiento de los espacios de discusión y de participación; tanto en lo que se refiere a la vida diaria de la academia, como para los procesos de elección interna. Sin embargo, un fenómeno importante es el creciente

²⁶ véase el trabajo de Carlos Marquis titulado Democracia y Universidad, que está aún en prensa.

número de manifestaciones de las comunidades universitarias en contra de las decisiones de los órganos institucionales más elevados.

Es urgente la transformación del concepto de la Educación y del papel social de las instituciones educativas, que habrán de promover aquellos proyectos educacionales que tiendan al develamiento de la realidad en totalidad.

Cada vez se hace más evidente que el proyecto de la Comunicación Educativa significa un proceso de ruptura frente al proyecto educacional del sistema autoritario de dominación, a través de un esfuerzo permanente, conciente y comprometido de participación. Se trata de una posibilidad que se construye y que se comparte.

C O N C L U S I O N E S

"La mejor manera de hacer mañana
lo imposible de hoy,
es hacer hoy
lo posible de hoy."

Freire.

NECESIDAD SOCIAL DE UNA RELACION DIFERENTE

Creemos que una sociedad está cruzada de contradicciones y es en países como los latinoamericanos, donde las contradicciones se agudizan por sus características de países dominados.

Reconocemos a América Latina como una región cuyos países en su conjunto comparten rasgos comunes, lo que nos lleva a pensar en una región social en cuanto a su posición y las relaciones que guarda con el imperialismo. Esta afirmación presupone la caracterización de América Latina como un grupo de formaciones sociales capitalistas, con una peculiar estratificación de clases y sectores sociales, cuyo carácter está dado por su relación con las demás clases y sectores sociales. De los rasgos de las clases y de acuerdo al tema de nuestro trabajo destacamos la actuación política que tienen los diferentes sectores sociales.

El que una sociedad está cruzada de contradicciones nos ayuda a explicar que a pesar de llegar a generalizarse, a difundirse ampliamente, la dominación nunca será absoluta. Condición histórica que nos permi-

te pensar en la posibilidad de procesos diferentes, alternativos en una sociedad.

El proyecto social más generalizado en América Latina es el que corresponde al modelo autoritario de dominación social, y en el extremo opuesto, aparece la posibilidad de procesos que se contraponen a esa dominación: procesos alternativos que tienden hacia la democratización. Estos dos tipos de procesos no son los únicos posibles; pero para nuestra problemática son los más significativos.

Por un lado, los procesos autoritarios tratan de imponer su propio sistema de dominación, cuya mayor expresión puede identificarse en los regímenes autoritarios que cancelan y niegan la participación social. Por el otro, es imposible cancelar todas las voces que reclaman la participación y que crecientemente se van haciendo presentes y más potentes. Un ejemplo de tal hecho lo constituyen los procesos de concientización que se han producido en países que han vivido un movimiento de liberación o que luchan por él; así como la forma que adopta la comunicación alternativa durante tales procesos.

En el intento de develar la realidad, estamos considerando a la Comunicación y a la Educación como procesos sociales particulares y específicos insertos en uno más amplio : la formación económico-social. Lo que nos lleva a tratarlos como procesos en totalidad, reconociendo su carácter determinado y determinante.

También afirmamos que a cada proyecto socio-político le corresponde una naturaleza, concepción y uso específico de los procesos comunicativos y educativos. De esta manera, pueden identificarse una comunicación que se concibe como información y que tiende a la persuasión y el control; ante la que se opone una comunicación alternativa que se orienta a romper con el autoritarismo y el manejo parcial de la información, propiciando una relación de participación: una relación dialógica. Mientras tanto, en Educación podemos identificar aquellas tendencias que la presentan como vehículo de movilidad social según el cual, todos tenemos la misma oportunidad de ascender y cuyas prácticas presentan una información científica que es neutra y a-política; a esta orientación se le contrapone aquella que recupera la dimensión política ideológica de la educación y su potencialidad para contribuir a la problematización del mundo, al cuestionamiento de la dominación y a su ruptura.

Los sistemas de dominación social basados en el manejo parcial de la realidad y en las relaciones sociales autoritarias, han tratado de vaciar a la Comunicación y a la Educación de su sentido sociopolítico y de su potencialidad como procesos que pueden contribuir a la democratización de la sociedad, para convertirlos en meros instrumentos de su dominación: pero este intento nunca ha sido absolutamente efectivo.

La Comunicación y la Educación en tanto procesos sociales contienen potencialmente la posibilidad de contribuir al develamiento de la realidad. Potencialidad que puede ser desencadenada en procesos sociales con un claro proyecto de ruptura del autoritarismo. Por lo que para aquellos procesos sociales que se presentan como alternativos a los dominantes es importante recuperar el sentido de la Comunicación y la Educación para que trabajen en su beneficio.

Se hace imprescindible comprender a la realidad en su totalidad; entender que ella no podrá aprehenderse únicamente a través de la aplicación de los esquemas que la explicación de los fenómenos económicos proporciona para la interpretación de las relaciones sociales; sino que, debe contarse con el concurso de la comprensión de las instancias políticas, ideológicas, culturales y sociales, también.

Por otra parte, de lo cultural hemos destacado la importancia de los procesos referidos a la construcción del hombre nuevo que no tema a la libertad y que sea capaz de descubrir y desterrar al autoritarismo de él mismo y de su práctica cotidiana, de sus relaciones inmediatas; el hombre nuevo que en compañía de los otros problematice su mundo, aprenda a decir su palabra, comprenda los temas y las tareas de su momento histórico en la construcción de la verdadera participación. Al hombre nuevo que comprenda las condiciones sociohistóricas de su situación, lo que podría contribuir a transformarlas.

Dado que la dominación nunca es absoluta, reconocemos que hay espacios, intersticios en los que se puede ir construyendo la realidad de un proceso alternativo.

La Comunicación Educativa, como confluencia de los procesos de Comunicación y Educación asume una potencialidad considerable para la construcción y posibilidad de procesos alternativos. La Comunicación Educativa recupera la potencialidad de la relación dialógica y de la problematización del mundo, frente al proyecto y propuestas de la Tecnología Educativa que ha alcanzado una gran difusión en el sistema educativo de nuestros países latinoamericanos.

La hemos reconocido no sólo como la relación pedagógica dentro del aula, sino que hemos recuperado la dimensión que le permite rebasar el mero ámbito escolar.

La Comunicación Educativa como proyecto educacional implica fuertes repercusiones y transformaciones en niveles amplios y variados de las concepciones y prácticas. En este proyecto hemos destacado la figura del docente, no porque lo consideremos la figura central del proceso; sino porque en la actual situación y estructura de los procesos educativos, él podría funcionar como un magnífico promotor del proyecto.

La Comunicación Educativa como proyecto educacional plantea la necesidad de reevaluar el papel de la Educación y de la Comunicación, recuperando el sentido que tienen como procesos sociales alternativos, como procesos sociales de participación.

Se trata de una posibilidad que ha de construirse y compartirse, se trata de un proceso de participación permanente, conciente y comprometida que expresa la necesidad social de una relación diferente entre los Comunicación, Educación y Sociedad, en un proceso de ruptura de la dominación y la recuperación del ser.

*La mejor manera de hacer mañana,
lo imposible de hoy,
es hacer hoy,
lo posible de hoy.*

Freire

P R I N C I P A L E S C O N C E P T O S

Hemos creído útil incluir un apartado en el que abordemos la explicación de los principales conceptos que se incluyen en el trabajo.

Antes de proceder a la enunciación de esos conceptos diremos que concebimos al mundo y a la realidad social en continua y dialéctica transformación, por lo que los conceptos y categorías utilizadas, así como la forma de abordar su estudio implican necesariamente tal concepción.

La categoría de *formación económico-social* nos permite explicar a la realidad social como un proceso en totalidad, ya que comprende al "conjunto complejo y articulado de modos de producción y sus correspondientes estructuras, en un momento histórico dado del desarrollo social, de una nación o sociedad determinadas. (...) tiene por base una estructura económica (o formación económica) sobre la que se levanta el edificio de las correspondientes superestructuras." * Esta categoría recupera para la explicación del proceso social las instancias no sólo económica; sino también la ideológica, cultural, política y social.

La categoría de *formación económico-social* rebasa el concepto de *sociedad* que en cierta medida podemos entender la como la estructura, forma de organización de los elementos que integran a la formación social.

* véase la nota No. 1 del primer capítulo.

Por otro lado, hablar de *proceso social* nos remite de nueva cuenta a la concepción del mundo y de sus partes como en un flujo continuo de hechos que se suceden en el tiempo cuya relación y causalidad es dialéctica. Podemos hablar, entonces, de un proceso social general y total que identificamos con la formación económico-social, en el que -a su vez- podemos encontrar insertos procesos sociales particulares y específicos como son la Comunicación y la Educación; así como procesos con mayor grado de especificidad: la comunicación educativa, por ejemplo.

El concepto de proceso social nos ayuda a mantener la interpretación social en el contexto sociohistórico en que está enmarcado el objeto de estudio en cuestión y reconocer su naturaleza dialéctica inmanente.

El *imperialismo* se destaca como uno de los fenómenos sociales más importantes de la actualidad. Para explicar al imperialismo no basta con abordar sus aspectos económicos, tales como la expansión de empresas monopólicas transnacionales y de la división internacional del trabajo y del proceso productivo donde un puñado de países proporciona la tecnología altamente desarrollada que procesa las materias primas explotadas de un gran número de países que por sus condiciones históricas no cuentan con un alto grado de avance tecnológico. El imperialismo se basa en un proceso de acentuada dominación social que se expresa en una neocolonización cuyos rasgos culturales van cobrando mayor importancia en el esfuerzo por mantener las relaciones sociales de producción imperialista; para lo que es necesario dominar la *cultura* del pueblo que está siendo explotado.

Los conocimientos, creencias, arte, moral, costumbres que identifican a un pueblo se pretende sean sustituidos por aquéllos que permitan mantener la estructura de producción propicia para el imperialismo.

Si a esta altura recuperamos el concepto de proceso social, podemos afirmar que a pesar de todos los intentos, la dominación nunca puede ser absoluta.

La dominación alcanza su mayor expresión en regímenes cuya naturaleza es el *autoritarismo* que en su peculiar ejercicio del poder pretende la organización de la vida social en todos sus niveles, de forma tal que se asegure la supremacía de los sectores sociales dominantes. En América Latina encontramos regímenes autoritarios que construyen esa organización con el concurso de sistemas de explotación económica, control político y militar y de adoctrinación ideológica.

Distinguimos entre autoridad y autoritarismo. Siguiendo a Fernando Jiménez Mier y Terán, entendemos a la *autoridad* "como el origen legítimo de decisiones, (...) personificadas en relaciones de mando y obediencia, que (...) tienen su fundamento principalmente en los siguientes valores y principios: razón, moral, justicia, libertad, saber científico o no- y democracia."* Mientras que el *autoritarismo* es "el origen ilegítimo de decisiones a nombre de una autoridad que en realidad está ausente y de la que se abusa." En nombre de los valores y principios en los que reside la autoridad, se toman "decisiones irracionales, anti-científicas, inmorales, injustas, de opresión y minoritarias."**

* JIMÉNEZ Mier y Terán, Fernando; El autoritarismo en el gobierno de la UNAM; Foro Universitario y Ediciones de Cultura Popular, S.A., México, 1982. p. 26

** Ibidem p. 29

Los regímenes autoritarios intentan ahogar aquellos *procesos sociales alternativos* que se identifican por su tendencia *democratizadora*. Se trata no sólo de procesos diferentes que se contraponen al autoritarismo, sino que son procesos alterativos, cuya naturaleza es la participación. Son proyectos sociopolíticos de superación de la dominación que se orientan hacia regímenes basados en una auténtica participación, en el develamiento de la realidad y con una estructura de verdadera y legítima representación popular. La democracia no debe entenderse sólo como una manera de gobernar, sino que es un sistema político que pretende gobernar con base en una auténtica legitimidad y consenso surgido de la expresión libre y participación comprometida.

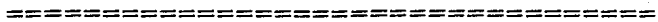
En este marco general hemos destacado la importancia de la Comunicación y la Educación como procesos sociales.

La *Comunicación* la entendemos como aquel proceso que permite y propicia la relación social entre los seres humanos. Se trata de un proceso que rebasa el acto de la trasmisión y flujo de información entre seres sociales, por el cual se logra una cierta comunidad. En esto radica su importancia: a través de la comunicación se pretende informar a una sociedad; pero la comunicación entendida como proceso social contiene en sí un interesante potencial en el intento de transformación de la realidad.

Mientras que la *Educación* la identificamos como aquel proceso de socialización, de aprendizaje e introyección de valores sociales, aptitudes y actitudes para la vida en común. Este proceso se da en un amplio y complejo sistema institucional diferente a la socialización que se lleva a cabo en las relaciones familiares, de amigos y de trabajo.

Igual que la comunicación, y como proceso social que es, la Educación tiene asignadas tareas contradictorias que la convierten en un importante elemento para la comprensión y transformación de la realidad social.

B I B L I O G R A F I A



- ALBA, Alicia de; et.al.
Tecnología Educativa: aproximaciones
a su propuesta.
Universidad Autónoma de Querétaro
Querétaro, 1985.
114 p.
(colección tecnología educativa)
- BAENA Paz, Guillermina
"La comunicación educativa
como respuesta".
Trabajo presentado para la
II Encuentro Nacional de Comunicación
Educativa.
(mimeo).
- BAENA Paz, Guillermina
Instrumentos de investigación
Manual para elaborar trabajos
de investigación y tesis
profesionales.
Editores Mexicanos Unidos, S.A.
México, 1979
172 p.
- BAENA Paz, Guillermina y Sergio Montero Olivares
"Proceso científico para elaborar
estrategias de comunicación".
(mimeo 15 p.
- BAGU, Sergio
"Las clases sociales del subdesarrollo"; en
Problemas del subdesarrollo latinoame-
ricano.
Editorial Nuestro Tiempo
México, 1976. 3a. edición
pp. 9-52
- BAPREIRO, Julio
"Educación y Concienciación".
Pról. para FPEIRE, Paulo;
La educación como práctica de la libertad.
Siglo Veintiuno Editores, S.A.
Serie Educación
México, 1979. 25a. ed.
pp 7-19

- BARREIRO, Julio
Violencia y Política en América Latina.
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1978. 4a. ed.
 219 p.
 (Colección Mínima, 42)
- BARREIRO de Nudler, Telma
 "La educación y los mecanismos ocultos de
 la alienación"; en *Crisis de la Didáctica*
Revista de Ciencias de la Educación.
 Ais
 Rosario, Argentina, 1975 2a. ed.
 pp. 104-105
- BARTRA, Roger.
Breve Diccionario de Sociología
Marxista
 Editorial Grijalbo,
 México, 1983. 12a. ed.
 (Colección 70, Segunda Serie).
- BARTRA, Roger.
 "Comentario: clases sociales y
 crisis política en México"; en:
Las clases sociales en América
Latina. Problemas de conceptualización.
 (Seminario Mérida Yuc.); Raúl Benítez
 Zenteno (coord.) 115-UNAM. Siglo Veintiuno
 Editores, S.A.; México; 1984. 8a. ed.
 (Sociología y Política)
 pp. 159-190
- BARTRA, Roger
Las redes imaginarias del
poder político.
 IIS-UNAM. Ediciones Era.
 México, 1981. 1a. ed.
 (Serie Popular Era, 79)
 258 p.
- BOWEN, James y Peter R. Hobson
Teorías de la Educación. Innovaciones
importantes en el pensamiento educativo
occidental.
 Editorial Limusa
 México, 1979. 438 p.
 pp. 263-308.

- CAMACHO, Daniel.
América Latina, Ideología y Cultura
Ediciones FLACSO
Costa Rica, 1982 168 p.
(Colección 25 aniversario)
- CAMACHO, Daniel; et. al.
Autoritarismo y alternativas populares
en América Latina.
Ediciones FLACSO
Costa Rica, 1982 220 p.
(Colección 25 aniversario)
- CAMACHO, Daniel
"Introducción: el pensamiento sociológico
y la realidad latinoamericana", en
Autoritarismo y alternativas populares
en América Latina.
Ediciones FLACSO. Costa Rica, 1982
(Colección 25 aniversario)
- CARDOSO, Fernando Enrique
"Régimen político y cambio social. (Algunas
reflexiones a propósito del caso brasileño);
en: Estado y Política en América Latina,
Norbert Lechner (editor)
Siglo Veintiuno, S.A.
México, 1983. 2a. ed.
(Sociología y Política)
pp. 272-299
- CARDOSO, Fernando Enrique
"Sobre la caracterización de los
régimenes autoritarios en América Latina";
en: El nuevo autoritarismo en América Latina;
David Collier (comp.) FCE, México, 1985. 1a.ed.
(Sección de Obras de Política y Derecho)
pp. 39-62
- CARNOY, Martin
Enfoques Marxistas de la Educación.
Centro de Estudios Educativos, A.C.
México, 1981
58 p.
(Colección Estudios Educativos No. 4)

- CASTELLS, Manuel
 "Comentario: La teoría marxista de las clases sociales y la lucha de clases en América Latina".
 en: Las clases sociales en América Latina. Problemas de conceptualización. (Seminario Mérida, Yuc.); Raúl Benítez Zenteno (coord.) 115 - UNAM Siglo Veintiuno Editores; México, 1984. 8a. ed. (Sociología y Política)
 pp. 159-190.
- CHADWIK, Clifton B.
 "Por qué está fracasando la Tecnología Educativa".
 s.p.i.
- COLLIER, David (comp.)
El nuevo autoritarismo en América Latina.
 Fondo de Cultura Económica.
 México, 1985. 1a. ed.
 400 p.
 (Sección de obras de política y derecho)
- COLLIER, David
 "Visión general del modelo burocrático autoritario";
 en El nuevo autoritarismo en América Latina.
 David Collier (comp.)
 FCE, México, 1985. 1a. ed.
 (Sección de Obras de Política y Derecho)
 pp. 25-38
- CONTRERAS R, Elsa e Isabel Ogalde
Principios de Tecnología Educativa
 Editorial Edicol, S.A.
 México, 1980.
 1a. ed.
 82 p.
 (Colección: Cuadernos Pedagógicos)
- CONTRERAS R, Elsa
 "Transferencia de tecnología educativa"
 Encuentro Nacional de Educación y Tecnología
 (previo al II Congreso Nacional de Educación y Tecnología).
 Marzo, 1980. Tonatico, Edo. de México.
- CORDERA, Rolando
 "Sobre la crisis del capitalismo en México"; en:
La crisis de la educación superior en México
 Editorial Nueva Imagen, S.A.
 México, 1983. 2a. ed.
 pp. 23-38

CORDOVA, Arnaldo

"La crisis del capitalismo en México.
La crisis política." en: La crisis de la
Educación superior en México.
Editorial Nueva Imagen, S.A.
México, 1983. 2a. ed.
pp. 39-53

Cuadernos Políticos No. 25

Revista trimestral, publicada por
Ediciones Era, S.A.
México, julio-septiembre, 1980.
112 p.

CUEVA, Agustín

El desarrollo del capitalismo en América Latina.
Ensayo de interpretación histórica.
Siglo Veintiuno Editores, S.A.
México, 1977. 1a. edición
238 p.
(Premio ensayo Siglo Veintiuno)

Departamento de Estudios Políticos

"América Latina: Teoría y Política de
Cuba a El Salvador"; en Teoría y
Política en América Latina.
Juan Enrique Vega (coord.)
CIDE, México, 19---.
(Libros del CIDE)
pp. 11-31

DIAZ Barriga, Angel

"Didáctica versus tecnología educativa.
Problemas de una reflexión". en:
Universidad, No. 25/26
Organo de Divulgación Humanística de la
Universidad Autónoma de Querétaro
Diciembre 1984-Marzo 1985.
pp. 44-51

DOMINGUEZ A., Héctor

"Generalidades sobre tecnología de la
Educación".; en: ¿Qué es la Tecnología
Educativa?
Dpto. de Planeación Educativa y Control
técnico, Direc. de Educación Pública del
Estado de México
pp. 1-26
(Serie información y asesoría, 1)

- DREKMAN, Kurt y Julio Páez
"Democracia: procesos y formas democráticas en América Latina", en: Teoría y Política en América Latina.
C.I.D.E.,
México, 19
(Libros del CIDE)
pp. 337-349
- DURKHEIM, Emile
Educación y Sociología
Schapire Editor, S.R.L.
Argentina, 1974.
99 p.
(Colección Tauro)
- ENGELS, Federico.
El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre.
Ediciones de Cultura Popular, S.A.
México, 1974.
18 p.
- FERNANDEZ, Pablo.
"Planteamiento metodológico de la Tecnología Educativa" en: Foro Universitario # 4 época II
Marzo de 1981.
STUNAM, México.
pp 58-60
- FIORI, Ernani María
"Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire", prólogo de Pedagogía del oprimido.
Siglo Veintiuno Editores, S.A.
México, 1970.
pp. 3-27
- FREIRE, Paulo
Acción Cultural para la libertad.
Editorial Tie-ra Nueva
Buenos Aires, 19
p.

FREIRE, Paulo

"La alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingenua, comprensión de su visión crítica", en: Cristianismo y Sociedad. Número especial.
Septiembre de 1968.
Montevideo,

FREIRE, Paulo

Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.
Siglo Veintiuno Editores, S.A.
México, 1979. 2a. ed.
238 p.
(Serie: Educación)

FREIRE, Paulo

"Cultura y liberación", en: Foro Universitario # 30
Mayo de 1983
STUNAM, México.
pp 35-38.

FREIRE, Paulo

La educación como práctica de la libertad.
Siglo Veintiuno Editores, S.A.
México, 1979. 25a. ed.
151 p.
(Serie Educación)

FREIRE, Paulo

"Education, Liberation and the Church"
(material mimeografiado)

FREIRE, Paulo

¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural.
Siglo Veintiuno Editores, S.A.
México, 1979. 9a. ed.
109 p.
(Serie Educación)

FREIRE, Paulo

Pedagogía del oprimido
Siglo Veintiuno Editores, S.A.
México, 1980. 25a. ed.
245 p.
(Serie Educación)

- FUENTES Molinar, Olac
 "Educación Pública y Sociedad", en: México, hoy.
 Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coord)
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1980. 4a. ed.
 (Historia Inmediata)
 pp. 230-265
- FUENTES Molinar, Olac
 "El Estado y la Educación Superior" en: La crisis
 de la Educación Superior en México. Gilberto
 Guevara Niebla (comp)
 Editorial Nueva Imagen, S.A.
 México, 1983. 2a. ed.
 pp 67-76
- GARRETON M., Manuel Antonio
 "Problemas de hegemonía y contrahegemonía en regí-
 menes autoritarios", en: Hegemonía y Alternativas
 Políticas en América Latina. (Seminario de Morelia,
 Mich.) Julio Labastida Martín del Campo (coord)
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1985.
 (Sociología y Política)
 pp. 333-349
- GERMANI, Gino; et. al.
Populismo y contradicciones de clase en Latino-
 américa.
 Ediciones ERA, S.A.
 México, 1973.
 150 p.
 (Serie Popular Era, 21)
- GILBERT, Robert
Las ideas actuales en Pedagogía
 Editorial Grijalbo, S.A.
 México, 1983.
 284 p.
 (Colección Pedagógica)
- GIRARDI, Giulio
 "Educación integradora y educación liberadora", en:
Cuadernos de Educación No. 24 y 25
 Caracas, Venezuela.
- GIRARDI, Giulio
Por una pedagogía revolucionaria.
 Editorial LAIA
 Barcelona, 1977
 220 p.
 (Ediciones de Bolsillo)

"Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación", en: El concepto de información en la ciencia contemporánea.
Siglo Veintiuno Editores, S.A.
México,

pp.

GONZALEZ Casanova, Pablo.

"Enajenación y conciencia de clases en México", en: Las clases sociales en México. Ensayos. (varios)
Editorial Nuestro Tiempo, S.A.
México, 1980.
(colección Los grandes problemas nacionales)
pp 172-214

GONZALEZ Casanova, Pablo y Enrique Florescano (coord)

México, hoy
Siglo Veintiuno Editores, S.A.
México, 1980. 4a. ed.
419 p.
(Historia inmediata)

GONZALEZ R. Guillermo y Carlos A. Torres N. (comp)

Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. (varios).
Centro de Estudios Educativos, A.C.
México, 1981.
442 p.

GRANADOS Chapa, Miguel Angel

"Comunicación Alternativa; comunicación del oprimido" trabajo para la I Reunión Nacional de Investigadores de la Comunicación. A.M.I.C.
Septiembre, 1980.
(mimeo)

GUEVARA Niebla, Gilberto (comp)

La crisis de la educación superior en México
Editorial Nueva Imagen, S.A.
México, 1983. 2a. ed.
328 p.

GUEVARA Niebla, Gilberto

"Introducción: los múltiples rostros de la crisis universitaria", en: La crisis de la educación superior en México.
Editorial Nueva Imagen, S.A.
México, 1983. 2a. ed.
pp 11-21

- GUTIERREZ Pérez, Francisco
Educación como praxis política
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1984.
 181 p.
 (serie Educación) Prólogo de Freire.
- GUTIERREZ Pérez, Francisco
El lenguaje total. Una pedagogía de los Medios de Comunicación.
 Editorial Humanitas.
 Buenos Aires, 1982. 5a. ed.
 190 p
 (Educación-hoy-mañana)
- HERNANDEZ Oropeza, Prócoro y Aurelio Ibarra A.
 "El imperialismo cultural y la comunicación Educativa en México"
 Segunda Reunión Nacional de Comunicación Educativa.
 (mimeo)
- IANNI, Octavio
 "Populismo y relaciones de clase", en: Populismo y contradicciones de clase en Latinoamérica.
 Ediciones Era, S.A.
 México, 1973.
 (Serie Popular Era, 21)
 pp 83-150
- IBARROLA, María de
Sociedad y Educación contradictorias. Analisis Social de la Educación en México.
 D.I.E.- CINVESTAV-IPN.
 México, 1981.
 28 p.
 (Cuadernos de Investigaciones Educativas, 2)
- IBARROLA, María de
Sociología de la Educación
 Colegio de Bachilleres, S.E.P.
 México, 1979.
 30 p.
 (Programa de Actualización y Formación de profesores)

- JIMENEZ Mier y Terán, Fernando
El autoritarismo en el gobierno de la UNAM.
 Foro Universitario y Ediciones de Cultura Popular, S.A.
 México, 1982.
 220 p
 (Educación)
- KOSIK, Karel
Dialéctica de lo Concreto. Estudio sobre los
 problemas del hombre y del mundo
 Editorial Grijalbo, S.A.
 México, 1982.
 269 p.
 (Teoría y praxis, 18)
- LABASTIDA Martín del Campo, Julio (coord)
Hegemonía y Alternativas Políticas en América Latina
 (Seminario de Morelia)
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1985.
 486 p.
 (Sociología y Política)
- LECHNER, Norbert (editor)
Estado y Política en América Latina.
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1983. 2a. ed.
 334 p.
 (sociología y política)
- LEFEBVRE, Henri
La vida cotidiana en el mundo moderno
 Alianza Editorial.
 Madrid, 1980. 2a. ed.
 247 p.
 (Colección el libro de bolsillo, 149.
 sección Humanidades)
 volumen doble.
- LEITE López, José
La ciencia y el dilema de América Latina.
dependencia o liberación.
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1978. 3a. ed.
 206 p.
 (sociología y política)

- LLAVEN Nucamendi, María Elena 186
 "Qué está ocurriendo con el uso de la Tecnología Eduactiva"
 Encuentro Nacional de Educación y Tecnología
 (previo al II Congreso Nacional de Educación y Tecnología)
 Marzo 1980. Tonatico, Eda de México
- LUPORINI, Cesare y Emilio Sereni
El concepto de "Formación económico-social".
Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1980. 4a. ed.
 216 p.
 (Cuadernos de Pasado y Presente, 39)
- MARQUIS, Carlos
Democracia y Universidad
 en prensa.
- MARX, Carlos y Federico Engels
Ideología Alemana
 Ediciones de Cultura Popular, S.A.
 México, 1977.
- MATTELART, Armand.
La comunicación masiva en el proceso de liberación.
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1983. 263 p.
 (sociología y política)
- MERANI, Alberto
Educación y relaciones de poder
 Juan Grijalbo Editor, S.A.
 México, 1980.
 92 p.
 (colección pedagógica)
- MURGA Frassinetti, Antonio y L. Hernández P.
 "Contrarrevolución, lucha de clases y democracia en América Latina", en: Cuadernos Políticos # 25
 Revista trimestral publicada por Ediciones Era, S.A.
 Julio-Septiembre, 1980
 México, pp 85-100
- O'DONNELL, Guillermo
 "Las fuerzas armadas y el estado autoritario", en:
Estado y Política en América Latina; Norbert Lechner
 (editor)
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1983. 2a. ed.
 (sociología y política)
 pp. 199-235

- O'NEILL, William F. (comp)
Polémicas sobre educación
 Editorial Concepto, S.A.
 México, 1979. 346 p.
- ORNELAS Navarro, Carlos.
 "La reforma universitaria y la enseñanza tubular", en:
Foro Universitario # 19, época II
 S.T.U.N.A.M.
 México, Junio de 1982.
 pp 29-34
- ORNELAS Navarro, Carlos.
 "Educación y Sociedad: ¿consenso o conflicto?", en:
Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas.
 Guillermo González R. y C.A. Torres N. (comp)
 Centro de Estudios Educativos, A.C.
 México, 1981.
 pp 51-75.
- PAEZ Montalban, Rodrigo
 "El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones", en:
Perfiles Educativos, # 13
 Julio-Septiembre de 1981.
 C.I.S.E., UNAM
 México. pp. 5-20
- PAIVA, Alfredo
 "La Comunicación Alternativa: sus campos de influencia, sus limitaciones y sus perspectivas de desarrollo", en: Comunicación Alternativa y búsquedas democráticas.
 F. Reyes Matta (comp)
 ILET y Friedrich Ebert Stiftung
 México, 1983.
 pp 29-56
- PAOLI, J. Antonio
Comunicación e Información. Perspectivas Teóricas
 U.A.M. y Editorial Trillas, S.A.
 México, 1983. 3a.ed.
 129 p.
- PAOLI Bolio, Francisco José
Las Ciencias Sociales
 A.N.U.I.E.S.
 México, 1976.
 126 p.

- PEREZ Rocha, Manuel
Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano
 Editorial Línea. Universidad Aut. de Guerrero y Univ. Aut. de Zacatecas.
 México, 1983. 254 p.
 (Serie Estado y Educación en México)
- PÓNCE, Aníbal
Educación y lucha de clases
 Editores Mexicanos Unidos, S.A.
 México, 1981. 4a. ed.
 242 p.
 (colección Ciencias Sociales)
- PORTALES C., Diego
 "El movimiento popular y las comunicaciones: reflexiones a partir de la experiencia chilena", en: Comunicación Alternativa y búsquedas democráticas
 F. Reyes Matta (comp)
 ILET y Friedrich Ebert Stiftung
 México, 1983. pp. 59-69
- POULANTZAS, Nicos
Poder político y clases sociales en el estado capitalista.
 Editorial Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1984. 22a. ed.
 471 p
 (sociología y política)
- PRIETO Castillo, Daniel
 "La comunicación educativa como proceso alternativo"
 II Reunión Nacional de Comunicación Educativa.
 Mayo, 1980. (mimeo)
- PRIETO Castillo, Daniel
La comunicación en el diseño y en la educación
 CyAD, U.A.M.- Azcapotzalco.
 México, 1979. (mimeo)
- PRIETO Castillo, Daniel
 "La comunicación educativa: teoría y práctica alternativa."
 III Reunión Nacional de Comunicación Educativa
 San Cristóbal las Casas, Chiapas
 Noviembre, 1980.

- PEREZ Rocha, Manuel
Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano
 Editorial Línea. Universidad Aut. de Guerrero y Univ. Aut. de Zacatecas.
 México, 1983. 254 p.
 (Serie Estado y Educación en México)
- PÓNCE, Aníbal
Educación y lucha de clases
 Editores Mexicanos Unidos, S.A.
 México, 1981. 4a. ed.
 242 p.
 (colección Ciencias Sociales)
- PORTALES C., Diego
 "El movimiento popular y las comunicaciones: reflexiones a partir de la experiencia chilena", en:
Comunicación Alternativa y búsquedas democráticas
 F. Reyes Matta (comp)
 ILET y Friedrich Ebert Stiftung
 México, 1983. pp. 59-69
- POULANTZAS, Nicos
Poder político y clases sociales en el estado capitalista.
 Editorial Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1984. 22a. ed.
 471 p
 (sociología y política)
- PRIETO Castillo, Daniel
 "La comunicación educativa como proceso alternativo"
 II Reunión Nacional de Comunicación Educativa.
 Mayo, 1980. (mimeo)
- PRIETO Castillo, Daniel
La comunicación en el diseño y en la educación
 CyAD, U.A.M.- Azcapotzalco.
 México, 1979. (mimeo)
- PRIETO Castillo, Daniel
 "La comunicación educativa: teoría y práctica alternativa."
 III Reunión Nacional de Comunicación Educativa
 San Cristóbal las Casas, Chiapas
 Noviembre. 1980

PRIETO Castillo, Daniel
Discurso autoritario y comunicación alternativa.
 Editorial Edicol, S.A.
 México, 1980.
 207 p.

PRIETO Castillo, Daniel
Diseño y Comunicación.
 Universidad Autónoma Metropolitana. U-Xochimilco.
 México, 1982.
 146 p.
 (Colección Ensayos)

PRIETO Castillo, Daniel
 "Educando a través de la palabra"
 Conferencia Maqistral en la IV Reunión
 Nacional de Comunicación Educativa.
 México, D.F.
 Noviembre de 1981.

PRIETO Castillo, Daniel
 "En torno a la comunicación y a la educación"
 en: Comunicación e Informática. vol. 2 #3
 Marzo 15, 1981.
 pp. 30-38

PRIETO Castillo, Daniel
 "Una experiencia de comunicación intermedia
 en un proceso histórico de democratización"
 en: Comunicación Alternativa y Cambio Social.
I. América Latina. Máximo Simpson G. (comp)
 FCPy S- UNAM
 México, 1981
 (Serie Estudios, 63)
 pp. 253-266

RAMIREZ Blanco, Guillermo; et. al.
 "La comunicación educativa como acción pedagógica"
 trabajo presentado por la UAS al
 II Reunión Nacional de Comunicación Educativa.
 Morelia, Mich. Noviembre, 1979.

RAVAGLIONI, Fabrizio
Perfil de la teoría moderna de la educación.
 Editorial Grijalbo, S.A.
 México, 1981.
 192 p.
 (Colección Pedagógica)

REYES Matta, Fernando
 "Comunicación Alternativa: respuesta de compromiso político"
 en: Comunicación alternativa y
búsquedas democráticas. F. Reyes M. (comp.)
 ILET y Friedrich Ebert Stiftung.
 México, 1983.

- REYES Matta, Fernando
Comunicación alternativa y búsquedas democráticas.
 I.I.E.T y Friedrich Ebert Stiftung
 México, 1983.
 250 p.
- RIBEIRO, Darcy
El dilema de América Latina. Estructuras de poder y fuerzas insurgentes.
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1970. 9a. ed.
 (Antropología)
- RIOS Everardo, Maribel
 "La Tecnología Educativa en Tomás A. Vasconi"
 en: Foro Universitario. #4, época II
 Marzo, 1981.
 STUNAM, México.
 pp. 57-58
- ROUQUIE, Alain
El Estado Militar en América Latina
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1984.
 424 p.
 (Sociología y Política)
- SALAMON, Magdalena
 "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social", en: Perfiles Educativos. No. 8
 Abril- Junio de 1980.
 CISE- UNAM, México.
 pp. 3-24
- SCHAFF, Adam
Historia y Verdad
 Editorial Grijalbo, S.A.
 México, 1983. 12a. ed.
 373 p.
 (Colección Enlace)
- SCHLESINGER, Stephen y Stephen Kinzer
Fruta Amarga. La C.I.A. en Guatemala.
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1984. 2a. ed.
 283 p.
 (Historia Inmediata)
- SERENI, Emilio
 "La categoría de formación social" en: El concepto de formación económico-social.
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1980. 4a. ed.
 pp 55-95
 (Cuadernos de Pasado y Presente, 39)

- SIMPSON Grinberg, Máximo
Comunicación alternativa y cambio social.
I. América Latina.
 Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM
 México, 1981.
 328 p.
 (Serie Estudios, 63)
- SKINNER, B.F.
 "Conducta humana y democracia", en: Reflexio-
nes sobre conductismo y sociedad.
 Editorial Trillas, S.A.
 México, 1981.
 pp. 13-24
- SKINNER, B.F.
 "Teaching machines" en: PSychological foundations
of Educational Technology. William C. Trow (comp)
 Englewood Cliffs, N.J. Educational Technology.
 1977. pp. 333-335
- SKINNER, B.F.
Tecnología de la Enseñanza.
 Editorial Labor, S.A.
 Barcelona, 1979. 4a. ed.
 256 p
 (Nueva Colección Labor, Filosofía, 114)
- SKINNER, B.F.
Walden Dos
 Editorial Fontanella
 Barcelona, 1980. 7a. ed.
 355 p.
 (Pensamiento, 20)
- SKINNER, B.F.
 "Why teachers fail" en: Psychological foundations
of Educational Technology, William C. Trow (comp)
 Englewood Cliffs, N.J. Educational Technology
 1977. pp. 11-16
- STAVENHAGEN, Rodolfo
 "Siete tesis equivocadas sobre América Latina"
Tres ensayos sobre América Latina. (varios)
 Editorial Anagrama.
 Barcelona, 1980. 2a. ed.
 (Cuadernos Anagrama, Serie: Sociología y Antro-
 pología). pp. 9-42
- STAVENHAGEN, Rodolfo
Sociología y Subdesarrollo
 Editorial Nuestro Tiempo, S.A.
 México, 1977. 4a. ed.
 234 p.
 (Colección: la cultura al pueblo)

- STEIN, Stanley J. y Barbara H. Stein
La herencia cultural de América Latina
 Siglo Veintiuno Editores, S.A.
 México, 1975. 8a. ed.
 204 p.
 (Historia)
- SUCHODOLSKI, Bogdan
Teoría marxista de la educación
 Editorial Grijalbo, S.A.
 México, 1965.
 367 p.
 (colección pedagógica)
- TORRES N., Carlos A.
 "Conciencia y Revolución. Notas sobre
 la sociología de la educación de Paulo
 Freire"
 material de trabajo para el Seminario Sobre
 corrientes contemporáneas en sociología de
 la educación.
 Centro de Estudios Educativos, A.C.
 Julio 25 de 1980.
 (mimeo)
- TORRES N., Carlos A.
 "Las corrientes filosóficas que fecundan la
 filosofía de Paulo Freire", en: Colección
Pedagógica Universitaria # 9
 Universidad Veracruzana, Centro de Investiga-
 ciones Educativas.
 Enero--unio de 1980.
 pp 7-25
- TORRES N., Carlos A.
Paulo Freire en América Latina. Materiales para
una crítica de la pedagogía problematizadora de
Paulo Freire
 Ediciones Gernika
 México, 1979.
 193 p.
 (Colección Educación y Sociología)
- TROW, William Clark
Psychological foundations of educational technolog
 Eugene E. Haddan.
 Englewood Cliffs, N. Ji
 Educational Technology. 1977.
 386 p.

U.N.A.M.

Pablo González Casanova. 6 de Mayo de 1970
7 de Diciembre de 1972.
Centro de Estudios sobre la Universidad.
Coordinación de Humanidades, UNAM
México, 1983.
201 p.
(La Universidad y sus rectores.)

VARAS, Augusto

"Crisis política y alternativas democráticas:
límites y perspectivas de la izquierda chilena"
en: Autoritarismo y alternativas populares en
América Latina
Ediciones FLACSO
Costa Rica, 1982.
(colección 25 aniversario)
pp 181-202

Varios

Las clases sociales en América Latina. Proble-
mas de conceptualización. (seminario de Mérida, Yuc)
Raúl Benítez Zenteno (coord)
I.I.S.-UNAM
Siglo Veintiuno Editores, S.A.
México, 1983. 3a.ed. 453 p.
(sociología y política)

Varios

Las clases sociales en México. Ensayos
Editorial Nuestro Tiempo, S.A.
México, 1980. 10a. ed.
214 p.
(Colección Los grandes problemas nacionales)

Varios

Tres ensayos sobre América Latina
Editorial Anagrama.
Barcelona, 1980. 2a. ed. 135 p.
(Cuadernos Anagrama, Serie: Sociología y
Antropología)

VASCONI, Tomás Amadeo

"Sobre algunas tendencias en la modernización de
la Universidad Latinoamericana y la formación de
investigadores en Ciencias Sociales"
Coloquio sobre temas educativos.
Aguascalientes, México, 1978.
(mimeo)

VEGA, Juan Enrique

Teoría y Política en América Latina

Centro de Investigación y Docencia

Económicas.

México, 19

380 p.

(Libros del CIDE)