

7
Sej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS ACATLÁN



Una Propuesta De Sustento Filosófico Para La Comunicación Educativa en el Aula, A Partir de Paulo Freire

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PERIODISMO Y
COMUNICACION COLECTIVA

P R E S E N T A

Juan Manuel Fernández Moreno

ASESOR: DR. ANGEL SAIZ SAEZ



MAYO DE 1999

TESIS CON
LLA DE ORIGEN

1999



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 esta 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.

ÍNDICE

Introducción	
Capítulo Primero: Paulo Freire.....	8
1.1. El Ser y el Mundo.....	13
1.1.1. El Ser de Relaciones.....	13
1.1.2. El Ser de Contactos.....	16
1.1.3. Las Épocas Históricas.....	18
1.1.4. La Sociedad en Tránsito.....	19
1.1.5. El Ser Más y el Ser Menos.....	22
1.2. El Ser y la Sociedad.....	23
1.2.1. El Ser Radical.....	24
1.2.2. El Ser Sectario.....	25
1.2.3. La Transitividad Ingenua.....	29
1.2.4. La Transitividad Crítica.....	29
1.2.5. Los Oprimidos.....	31
1.2.6. Los Opresores.....	34
1.2.7. La Prescripción.....	36
1.2.8. La Oposición opresor-oprimido.....	36
1.3. La Instrumentación: Educación.....	41
1.3.1. La Educación para la Libertad.....	41
1.3.2. La Educación Bancaria.....	55
1.4. La Instrumentación: Diálogo ~ Comunicación.....	61
1.4.1. La Dialogicidad de la Educación.....	61
1.4.2. El Diálogo.....	72

1.4.3. El Antidiálogo	76
1.4.4. La Acción Antidualógica	76
1.4.5. La Acción Dialógica.....	83
1.5. El Método Activo.....	90
1.6. Cuadro General.....	92
Capítulo Segundo: La Comunicación Educativa en el Aula.....	93
2.1. La C.E.A. en el Entorno Histórico	96
2.2. La C.E.A. como Forma de Enculturización	101
2.3. La C.E.A. como Práctica Social	107
2.4. La C.E.A. en el Entorno Comunicativo	127
Capítulo Tercero: Paulo Freire y la C. E. A.	156
3.1. Aclaraciones Sobre la C.E.A.....	159
3.2. Universo de Preguntas Problematicadoras para la C.E.A. ...	162
3.3. Construcción Crítica de un Discurso Pedagógico de la C.E.A.	165
Conclusiones.....	195
Bibliografía.....	202
Hemerografía.....	205
Anexos	207

DEDICATORIA

Hasta donde llegan mis recuerdos, lo primero que aprendí con *Tomasa* fue a percibir lo fértil que es trabajar *la tierra de lo humano*. Y que *uno* -siempre- son *dos*.

Hasta donde alcanza mi memoria, lo primero que aprendí con *Juan* fue a abrir surcos y a caminar con las palabras. Porque hay hombres que forjan su existencia en *la tierra y en la libertad*.

Y porque sé que están aquí, muy cerca, a *Judith* y a *Cele*.

¿Quién sustenta al sustento? **Paulo Freire** y **Jaime Sabines**...

Gracias y etcéteras...

Todos los días llegan alguna vez, aunque no lo creas y aunque no lo quieras, y por más lejanos que parezcan. (...) Y cuando llega el día, el día del examen, todos los días de la vida se vuelven uno solo. Y resulta entonces que tú, que todos, hemos estado aquí desde siempre.

Este comienzo es difícil, más aún cuando se trata de recortar una palabra que pretenda alcanzar a aquellos a quien amo. Y en esta licuadora de historias sólo busco revolver significados en el misterio de cada *palabra*, de cada *rostro* y de cada *número*. ¿La con-fusión?

Palabras/words (I)

*El tiempo nunca muere y
el círculo no es redondo*

Concepción. *Mamá*. El reconocimiento mayor por ser una mujer de pura fuerza, porque eres la gran voz de la naturaleza: paciente, empeñosa, entregada, eterna... Porque eres el revoltijo de la felicidad que a veces nos confunde y nos pone los ojos rojos, otras veces nos amarra a la tierra y al cielo infinito... Y, Mamá, todo esto lo convertimos juntos en vida, en vida común, siempre en el camino y de la mano.

Fermín. *Papá*. Hay dos libertades... la del cuerpo y la del alma; y sé que cuesta mucho llegar a ellas. Gracias por ayudarme con la primera, porque la segunda sólo la puedo explicar con lágrimas de esperanza (de alegría existencial)... Y también sé que algún día nos encontraremos... ¿Por qué no lo intentamos juntos?

Hermanos, como los dedos de una mano:

A *Eva* y *Agustín*. Por empeñarse en crear ritos de felicidad como la alegría de encender un mecanismo de desafío y de respuesta: como la dialéctica del (des)equilibrio que son Mariana y Elías.

Fermín. Por corresponder más a la fe en las personas y no en las leyes. Y porque a tu manera entiendes el mundo, y lo resuelves.

Omar. Porque en la cama de tu psique duermen los ojos del surrealismo; porque en ti se descubre la fusión del blanco y este ceremonial de lo ilógico nos pone en camino del caracol nocturno.

Rostros/faces (II)

*El tiempo no espera y
el círculo no es redondo*

La con-fusión es mayor cuando interviene el azar, porque irrumpe misteriosamente en nuestras vidas. Aparece de repente, sin que nadie lo llame... y ahí estamos, nos *encontramos* en pasillos, en salones, en butacas, en donde sea y cosas raras pasan cuando estamos juntos ...

Es verdad que quiero mucho a mi amiga Verónica Mondragón (*Verito*) porque es la presencia constante, porque siempre está en algún lugar/momento y por ser así como es. También es verdad que quiero a mis insustituibles amigos: *Abiú y Pavel*, a uno porque no hay geografía que nos separe; al otro porque sabe mirar el mar y las montañas en sí y en los demás. A *Juanjo* por ser la sonrisa constante. A *Gaby Sosa* porque a la primera provocación regala los buenos deseos que siempre lleva en una de sus bolsas. Y la pequeña gran lista... Gilda Terán, (because You were/are my first friend in this school), Alejandro Osorio, Marilú Escobar, Lulú Mendoza, Lilia Chacón, Ileana García, Ernesto López, Alejandro Cárdenas, Daniel Mendoza, Alejandro Bird, Xavier Ávila... A los *Rostros inolvidables*: Gustavo Lomelín (El Financiero), Gabriela Fernández (SS) y todos los compañeros, maestros y alumnos que compartimos un trozo de nuestras vidas.. A quienes son capaces de mil y un *Rostros en escena*: Fernando Morales, Wlises, Gerardo Aráuz, Gaby Moreno, Gaby Galaviz, Carlos Urbina, Sidharta, Lucero González, Charis Porras (Angelina Amezcua)... Y a unos *rostros muy especiales*... Muíto obrigado a Diana, Miguel Ángel, Jorge Luis, Anne; por todas "Las Coisas do Brasil" e pela coisa mais pequena e maravilhosa: a amizade.

Números/numbers (III)

218 o la estructura de la libertad

La geografía de un cubo se puede medir con tazas de café, con células manchadas de gis y con todos los pedazos de locura a la mano... Y este infierno de paz es una piel que contiene los huesos de un cubo que se estremece cuando se lanza un gancho para subir, subir hasta el paraíso subterráneo de las ciencias y descubrir un símbolo que por un tiempo se nombre 218. Aquí vivo y viviré, dentro de esta voz que dice *doscientos dieciocho*... Aquí camino y caminaré las palabras, pues la vida es el gran camino. ¿Cuántas vidas caben en estos números?

Dr. Ángel Sáiz Sáez... He de confesar que sin usted, este trabajo carecería de vida y he de confesar que el ánimo mayor vino de sus palabras: "Es una etapa que hay que vivir existencialmente alegre". Gracias Dr.

Héctor Jesús Torres Lima... Necesito hacer una confesión que toma varias direcciones... Primero una descripción: existe la propuesta de un plan científico, una máquina que convierte átomos en moléculas y las moléculas en cálculos teóricos (c.e.a.) de acuerdo a una cifra astronómica y a un modelo primitivo (claro, todo esto por el modesto salario de abrazos y de besos bienvenidos). Después una relación: la intuición de un nervio y apenas el movimiento de un músculo que ya se convierte en gesto y en murmullo; entonces sí, la construcción de una patria de signos (aún no clasificados) en donde la mirada no sólo es pensamiento, sino respuesta a la vez. Y más tarde la prueba final: en donde se aprende que el dolor es parte de la felicidad de ahora. Como se verá es una propuesta viable, hasta se diría que es científica; también, como toda propuesta humana, ofrece dos probables resultados: el fracaso y el éxito. Y sólo espero que este marco refrende el reconocimiento infinito a la mayor de las almas. Gracias por soñar Maestro.

Venus Armenta Fraga... Maestra ¿cómo se corresponde a la primera y última palabra? Entre el principio y el fin sólo encuentro paz.

Laura González Morales... Maestra, me enseñó uno de los grandes desafíos del mundo: *Darle la palabra al Otro*. Y también aprendí que esto sólo es posible en la eternidad de un segundo, tejiéndose con la infinitud de un milímetro.

David Frago Franco... Maestro, tú sabes mejor que nadie que para llegar a cualquier meta es necesaria la participación del Otro. Es la solidaridad en el diálogo, en cada palabra (verdadera) que es el empuje que como corredores de la vida se necesita para llegar. Y aunque corremos caminos diferentes, coincidimos -siempre- en lo esencial: la búsqueda de la libertad (para ti a través de Dios... yo, a partir de otras cosas...).

Lety Martínez Gil... Maestra, con toda la intención de amor que nos habita, quiero decirte que eres mi mejor equilibrio asimétrico.

Ale Martínez Delgado... Si hay alguien a quien darle... el mérito de mi pertenencia al 218 es a ti.

Olga Gallo Romo... Maestra, he de agradecer tu insistencia en empujar a la esperanza dentro del aula ya que aquí no se puede vivir de otra manera sino es con la imaginación; y gracias por promover la paz con la guerra.

Abraham... En la historia se juegan papeles decisivos e importantes, y tú Abraham no sólo eres el más importante en esta historia, sino que además decidiste transformar esta aventura académica en una aventura lúdica.

René Cuéllar... porque eres una rara fusión de habilidades y un honorable aprendiz de brujo (tecnológico).

Fidel Ramos... porque sé que los grandes hombres son de pocas palabras y tu silencio es el principio de la artesanía digital.

Eduardo Juan Escamilla... ¿qué sería de este trabajo sin ti? Un desamparado de la duda. A tu presencia le debo, en gran medida, el resultado de este trabajo.

Bety Gómez ... Los ojos más profundos, siempre dicen las palabras más altas. Gracias Maestra.

Cristina Alejandri... porque eres la nostalgia activa de este trabajo...

Enrique Pimentel... porque nunca había significado tanto para mí levantar juntos los brazos y señalar la victoria.

Por último. Un agradecimiento muy especial... A la mujer que escribe con letras invisibles su nombre aquí y ahora. Por ser la mujer más amada, por que la extraño tanto y porque aún no la conozco... El deseo elige sus formas, la pasión no.

Y a toda la procesión de ausencias que no por omisión no están aquí, sino por falta de papel.

INTRODUCCIÓN

*Seamos realistas; pidamos lo imposible:
el pan en cada boca, una tierra sin lobos,
una cita con cada fuente al término del día.*

Julio Cortázar

La geografía de cada palabra implica emprender el viaje y reflexionar el camino, imaginarse lo imposible y admirarse de los encuentros. La época de cada palabra implica significar el tiempo y nutrir el sentido de cada quien con el otro, así como apropiarse de la palabra para mirarse en la historia. Y si en cada palabra se encuentra el acto educativo, entonces en esta nueva geografía se implica la fuente original de la historia, la del ser humano que se forma y no nace.

La formación es posible de *lograr* con los maestros de presencia universal, como Paulo Freire. Con aquellos maestros que con su esperanza y entusiasmo cotidiano por la vida se apropian de las palabras y nos ayudan a *admirarnos* al término de cada día, con el pretexto de la enseñanza de la comunicación y con el objetivo tácito de emprender el viaje a lo no pronunciado.

De algunos de ellos se lee, con algunos de ellos se dialoga, se escucha, se pregunta, se sugiere y se convence uno mismo de iniciar una tesis que más que concluir una etapa de la vida, da inicio a una vida diferente. Así comencé.

Un viaje, nuevos horizontes de trabajo, Cancún, una tierra para descubrir(se), organizar(se), experimentar(se) y cambiar todo aquello que se pensó, experimentó y actuó en el proceso escolarizado. Las circunstancias y las reflexiones en una tierra de agua y luz transparentes son las que dan origen a un texto capaz de múltiples lecturas que ahora se tejen como el primer capítulo con la realidad, mi realidad y, hoy, desde Acatlán.

El *rastros*... indicios del reencuentro con la **Comunicación Educativa en el Aula** (C.E.A.), alguna vez expuesta en la Preespecialidad de Investigación y Docencia. El apoyo de todas las personas para iniciar la tesis, y dados los primeros pasos, las mismas que se sumaron a la emoción del ensayo y del error en la re-lectura de Freire, ahora con efecto secundario: pensar en mi vida y en el respeto a las y los demás, reaprender, dirigir los cambios y los esfuerzos hacia una conciencia crítica.

Las lecturas de Paulo Freire comenzaron gracias a un trabajo escolar en donde se bosquejaba la finitud e infinitud de una vida como docente. Comencé por leer la "Pedagogía del Oprimido" (sin entender nada), deduciendo que el libro previo era "La Educación como Práctica de la libertad" (y entonces sí, emprendí los primeros acercamientos a la propuesta freiriana), para identificar los rasgos de conceptos tales como "educación", "comunicación" y "lucha".

De estas primeras lecturas me surge, intuitivamente, la primera preocupación: ¿qué es el ser humano? Pareciera que no hubo otra posibilidad más que leer a los existencialistas cristianos y ateos, a los

personalistas, a los marxistas, a los fenomenólogos y todas aquellas lecturas que delineaban un cruce horizontal en el trabajo de Freire: la pregunta por el ser humano.

Un año de resúmenes, de lecturas, de análisis, de modelos, de llevar la discusión a las clases y por fin, un primer capítulo en el que se concibe, desde quien esto escribe, la propuesta de educación para la libertad, del diálogo y la comunicación, del método dialógico y de la concientización, todo esto desde Paulo Freire.

Un capítulo conceptual que reconstruye, reordena e interpreta las obras principales de Freire: "La Educación como Práctica de la Libertad", "Pedagogía del Oprimido" y "Pedagogía de la Esperanza", las cuales abarcan un periodo de reflexión teórica y empírica de aproximadamente 30 años de labor educativa del pedagogo brasileño. Es decir, no se sintetizó ni se resumió, sino que se "reinterpretó" la exposición del autor para darle un sentido propio.

Bajo esta percepción, se orientó este sentido hacia un quehacer educativo específico bajo ciertas premisas (las expuestas por Freire); y éstas deberían cumplir con ciertas características: dialogar personalmente con quienes lo plantearan y lo realizaran, poseer una estructura coherente, tenerlo por escrito y con ello comprender el futuro tecnológico de la educación.

Estas experiencias dieron mayor claridad a las problemáticas:

1. Cómo es expuesta la C.E.A. por un grupo de académicos de la E.N.E.P. Acatlán; si bien es cierto –y de acuerdo con quienes la planean y la realizan- que cumple con una estructura coherente, que está escrita y que mira hacia el futuro tecnológico de la educación, también es cierto

que no cuenta con una fundamentación filosófica que la sustente y en consecuencia implique una inadecuación a una postura teleológica de la educación. Postura que los mismos autores ya vislumbraban, aunque no se trabajaba.

2. Cuáles son entonces, los errores o las omisiones en C.E.A. de lo enunciado hasta ahora, pensando en el trabajo realizado en la E.N.E.P. Acatlán.
3. Cuáles son las bases de un discurso pedagógico basado en Paulo Freire.
4. Cuáles son las posibilidades, a partir de Freire, para que el educador sea capaz de construir, por sí mismo y críticamente, el discurso pedagógico de la C.E.A.

Para responder a estas problemáticas se pensó en los siguientes objetivos:

1. Desarrollar, desde una perspectiva propia, la concepción de Freire acerca del Ser Humano, de la Sociedad, de la Educación y de la Comunicación. (Capítulo primero).
2. Explicar la perspectiva (teórica) de la comunicación educativa en el aula hasta ahora prevaleciente en un grupo de académicos de la E.N.E.P. Acatlán. (Capítulo segundo).
3. Aclarar errores u omisiones de lo enunciado hasta ahora de la C.E.A.
4. Establecer las bases de un discurso pedagógico basado en Paulo Freire.
5. Ofrecer un conjunto de posibilidades, a partir de Freire, para que el educador sea capaz de construir, por sí mismo y críticamente, el discurso pedagógico de la C.E.A. (Capítulo tercero).

La pertinencia de lograr estos objetivos radica en que no es posible actuar críticamente con la realidad si primero no se analizan y evidencian los errores, incongruencias y faltantes de lo que se estudia y, al mismo

tiempo, explicar la importancia de encontrar una solución, así como brindar la posibilidad de que sean las propias personas, en este caso lectores y/o educadores, quienes una vez con plena conciencia de sus circunstancias y su realidad, elaboren los propios discursos pedagógicos y se asuman en ellos. Éstos deberán ser diferentes unos de otros y coincidentes en lo esencial: *la búsqueda de la libertad del ser humano por la vía de la educación dialógica.*

En el capítulo primero se analizan tres textos de Paulo Freire: "La Educación como Práctica de la Libertad", "Pedagogía del Oprimido" y "Pedagogía de la Esperanza", los cuales expresan una visión teórica de la educación en Latinoamérica, así como la filosofía y pedagogía del autor. De los cuales se analizan conceptos como los del ser y el mundo, el ser y la sociedad, la instrumentalización de la práctica educativa con el diálogo-comunicación y las características que –para Freire- debe contemplar un método activo en la educación.

Este capítulo tiene como principal objetivo obtener los elementos que planteen una propuesta filosófica. Por ello, esta relación conceptual explica, de manera general, cada una de las etapas en las que se sustenta cada concepto y lo describe de manera específica, caracterizando las constantes entre etapa y etapa, con el fin de encontrarle una lógica al capítulo uno y para, desde ahí, situarse reflexivamente ante la C.E.A.

El capítulo segundo tiene como objetivos principales describir las características de la comunicación educativa en el aula y una de las cuales destaca el empleo de instrumentos tecnológicos de comunicación para su introducción en el aula. Y todo ello se explica a partir de las condiciones históricas, referenciales, sociales y comunicativas.

Bajo esta lógica, en el capítulo tercero se establecen los elementos que **servirán** para comprender, analizar y criticar a la C.E.A.; así como para *señalar* las imprecisiones en este campo debido al *vacío* de un sustento filosófico. Para ello, se divide el capítulo en tres apartados. El primero aclara la situación de la C.E.A. y establece las diferencias con la propuesta dialógica (D.C.E.A.); en el segundo se formula el universo de preguntas problematizadoras para la comunicación educativa en el aula y en el tercero se plantea la construcción crítica de un discurso pedagógico de la comunicación educativa en el aula.

Para lograr lo anterior, fue necesario proyectar la metodología que consistió básicamente en:

1. Seleccionar las obras que contemplaran la visión más significativa y global de Paulo Freire.
2. Partir de ámbitos históricos, referenciales, sociales, educativos y comunicativos para la organización general de los conceptos y las preguntas generadoras.
3. Resumir la propuesta teórico - metodológica de la Comunicación Educativa (en el Aula), expuesta por un grupo de académicos de la E.N.E.P. Acatlán.

Por el momento, es pertinente enunciar algunas ideas que el presente trabajo se plantea:

1. *Partir* de una concepción ontológica de Ser humano.
2. *Lograr* que los actores educativos actúen críticamente, elaboren los propios discursos pedagógicos y se asuman en ellos.
3. *Posibilitar* la diversidad de respuestas expresivas y ejecutivas de los agentes educativos de acuerdo a las circunstancias propias.

4. *Conocer* la expresión de la plena conciencia en las relaciones del objeto con el sujeto y la realidad del sujeto.

La finalidad última será la de *procurar y promover* un Ser humano en búsqueda de la libertad, a través del diálogo comprometido en la acción (uso de instrumentos tecnológicos de comunicación en el aula) para así, hablar de un posible Ser de relaciones, integrado y existente en proceso de concientización que pretenda la formación de la crítica como elemento esencial de él mismo.

CAPÍTULO PRIMERO

Paulo Freire

Paulo Freire¹

En este capítulo se analizan tres textos de Paulo Freire: “La Educación como Práctica de la Libertad”, “Pedagogía del Oprimido” y “Pedagogía de la Esperanza”. Se considera que los libros seleccionados poseen una importancia mayor entre las demás publicaciones de Freire por la *evolución conceptual* que desarrolló en la práctica educativa y el análisis social; por ser expresión de uno de los principales teóricos de la educación en América Latina y por la vasta aceptación que tuvieron no sólo local, sino mundialmente.

Los conceptos contenidos en estas obras expresan integralmente la propuesta pedagógica y filosófica del autor, ya que contienen características de su principal objeto de conocimiento: la Humanidad. A partir de esta última idea, se dedujo la siguiente relación conceptual:

- 1) el ser y el mundo
- 2) el ser y la sociedad
- 3) la instrumentalización:
 - educación
 - diálogo - comunicación
- 4) el método activo.

Estas categorías generan una dinámica entre si y desarrollan conceptos subordinados y generalmente en pares de opuestos; cuando Freire habla del **Ser** (categoría o concepto base), lo caracteriza según la relación que mantiene con el **mundo**; es decir, clasifica al sujeto en **ser de relaciones** o en **ser de contactos** (conceptos subordinados o derivados) y los define, por ejemplo: el ser de relaciones surge de la unión entre un sujeto consciente y el mundo. De ella surge una realidad, en la cual el individuo se integra y da cuenta de su condición de existente.

¹ Ver anexo I

En consecuencia, la **existencia** como concepto derivado la define como un hecho que aunque es individual se da en relación con otros seres y expresa una capacidad natural de **comunicación**, concepto derivado, que posteriormente adquirirá la categoría de concepto base. Esta condición de existente coloca al sujeto como un actor social, cultural e histórico. Es actor social porque entabla un tipo de relaciones con otros actores sociales, caracterizadas por Freire, como **sectarias** o **radicales**. Es actor cultural porque, a través de la **educación para la libertad**, obtiene elementos para interpretar de manera crítica su entorno y los sucesos que ocurren en el mismo. Y es actor histórico porque adquiere, poco a poco, **conciencia**² de la relación espacio - tiempo.

La conciencia como proceso (o concientización) la sufren los seres humanos y es posible desarrollarla a partir de la pedagogía de la libertad como una de las soluciones para el cambio, la cual tiene su antítesis en la **educación bancaria** o tradicional. La primera implica el **diálogo** como elemento principal para llegar al método activo y ser instrumental; la segunda, mantiene un *status quo* de opresión y no implica a otras áreas para su **instrumentalización**. El **método activo** servirá para analizar y transformar la realidad de la cual se partió y transformarla en una nueva.

Esta es, de manera general, la lógica que seguirá este capítulo: cada uno de los conceptos generales implica conceptos subordinados y éstos, a su vez, relacionarán a otros derivados, formando así una gran red, sin perder la relación entre las partes hasta conformar el cuerpo completo del soporte filosófico (véase el esquema global).

² La **conciencia** es esa capacidad que tiene el ser humano de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes. La presencia y distancia del mundo: la distancia es la condición de la presencia. La conciencia es un comportamiento frente al medio que envuelve al Ser, transformándolo en mundo humano. FREIRE, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*; pp 10 y 11. ("Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire", Emami María Iñori).

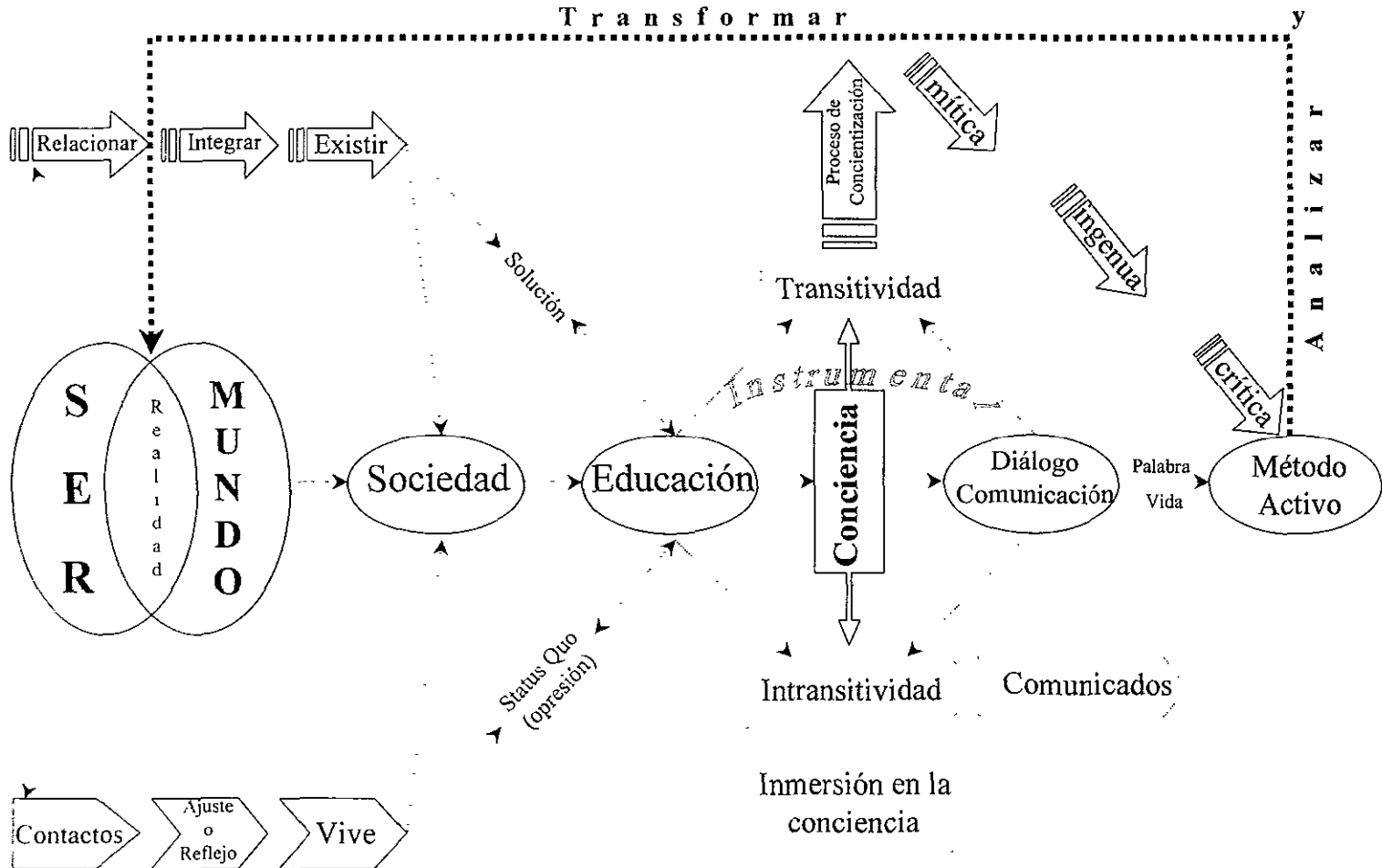
El objetivo general de este capítulo es obtener fundamentos para plantear un sustento de tipo filosófico para la Comunicación Educativa en el Aula (C.E.A.³), que servirá para comprender, reflexionar y criticar a la C.E.A. (capítulo III); así como para determinar las imprecisiones que se han dado en el campo de la comunicación educativa en el aula debido a la carencia de un sustento filosófico que proporcione coherencia argumentativa y epistemológica a los planteamientos en dicha área de conocimiento.

En general, importa destacar las relaciones solidarias entre educación y desarrollo de instrumentos tecnológicos, así como su aplicación específica en el aula, lo cual se sustentará desde esta perspectiva freiriana.

Esta revisión es obligada también porque los instrumentos tecnológicos de comunicación se incorporan rápidamente a sociedades que todavía tienen problemas de extrema pobreza, de ausencia de democracia y exclusiones sociales. Por ello, el trabajo en general pretende elaborar una propuesta que fundamente filosóficamente el empleo de tales instrumentos tecnológicos de comunicación en el aula.

³ La Comunicación Educativa en el Aula se abordará en el capítulo II de esta investigación

ESQUEMA GLOBAL



1.1. El Ser y el Mundo

El ser humano es un Ser de relaciones y/o de contactos. Las características del concepto de **relaciones**, en la esfera puramente humana, connotan en primera instancia: pluralidad, crítica, trascendencia, temporalidad y consecuencia.

Estas características se establecen **en el mundo y con el mundo**. Estar en el mundo (lo que origina un ser de contactos) implica tan sólo una relación natural-biológica con el entorno y estar con el mundo (lo que origina un ser de relaciones) implica relaciones culturales. Freire parte de la idea de que el ser humano es fundamentalmente un ser de relaciones y no sólo un ser biológico (de contactos), por eso busca esa distinción entre uno y otro.

La mujer y el hombre surgen como seres de relaciones cuando descubren y conocen su medio ambiente, cuando se abren a esa realidad, resultando lo que se llama estar con el mundo. Freire hace aquí la primera integración entre el ser y el mundo⁴.

1.1.1. El Ser de relaciones

Las relaciones del sujeto integrado a su mundo se caracterizan por connotar pluralidad, crítica, trascendencia, temporalidad y consecuencia. La **pluralidad** es posible en la medida en que los seres humanos responden a los desafíos del contexto cultural. La pluralidad se da frente a un mismo desafío, no a toda una variedad de estímulos posibles dentro de

⁴ Freire entiende al **mundo** como una realidad objetiva, independiente del Ser y posible de ser conocida. Cabe aclarar que este concepto toma varios sentidos según la época histórica en que se concibe, por ejemplo, en "Pedagogía del Oprimido" lo explica como el "lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás", la relación es de tipo social y conciliatorio.

la realidad; es decir, en el juego constante de respuestas el Ser (humano) se altera en el propio acto de responder. Para ello, el sujeto debe:

- **organizarse** (tomar forma)
- **elegir** la mejor respuesta (decidir, juzgar, analizar, reflexionar, lo cual lleva a realizar un acto crítico)
- **probar** (ubicarse en el campo de la experiencia; experimentar el mundo), y
- **actuar** (tomar parte activa en la transformación de su entorno cultural)

La pluralidad da pie a la **crítica** -a esa captación reflexiva de datos (objetivos) de la realidad- y por lo tanto, a la percepción de los lazos que unen un dato con otro dato, o un hecho con otro hecho.

El ser humano es capaz de lograr la **trascendencia** a partir del desarrollo de la conciencia⁵ acerca de la realidad que le permitirá auto-objetivarse⁶ y a partir de ahí, reconocer órbitas existenciales diferentes, distinguir un “yo” de un “no yo”. La trascendencia implica también esa conciencia que tiene el sujeto de su finitud, del Ser inacabado que es y promueve una unión que no es de dominación o de domesticación, sino de liberación. (Como Ser inacabado, el Ser se entiende como tiempo).

El tiempo fue uno de los primeros discernimientos en la historia de la cultura humana e implica comprender el ayer, reconocer el hoy y descubrir el mañana. Cuando el individuo encuentra la raíz de esa

⁵ En este trabajo se define el concepto de “transitividad de la conciencia”, niveles, características y consecuencias, pp. 22-24

⁶ Auto-objetivarse - es no ser aquello de lo que se tiene conciencia; es “como” salir de sí mismo y observarse desde afuera. Tomado de apuntes de conferencias posteriores a la muerte de Paulo Freire

temporalidad, traspasa la unidimensionalidad⁷; sólo entonces, como ser libre, es capaz de discernir por qué existe⁸ y no sólo por qué vive.

El Ser de relaciones es capaz (se presupone una capacidad natural/biológica de la condición humana) de emerger del tiempo, dimensionarlo en pasado, presente y futuro, de discernir, de trascender y, por lo tanto, de saberse en el tiempo y en el espacio. El individuo descubre quién ha sido, quién es, quién será: descubre su historicidad.

El análisis de la unidimensionalidad sirve para emerger, liberarse del tiempo que lo ciñe e impregnar de **sentido consecuente** las relaciones del Ser con el mundo: con objetivos, dirección, proyección y esperanzas⁹ para interferir y transformar la realidad.

El ser humano cuando crea y recrea (transforma) el entorno, hereda experiencia, la cual se integra como conocimiento útil al grupo social para responder con pluralidad a los desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo y trascendiendo para lanzarse al dominio de lo que le es exclusivo: la **cultura** y la **historia**.

La integración o comunión son características fundamentales del Ser de relaciones y se componen de lo siguiente:

- son actividad de la órbita humana
- implican conceptos activos

⁷ La unidimensionalidad del tiempo hace referencia a un "hoy" constante, un "exceso" del tiempo presente del sujeto, en el cual se ahoga y está preso, en donde no hay toma de conciencia del tiempo y del espacio, de su condición histórica, de sí mismo y de los otros. FREIRE, Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. p. 30.

⁸ **Existir** es más que **vivir**, porque es estar en el mundo y con el mundo. Trascender, discernir, dialogar, comunicar y participar, son exclusividades de la condición de existir. Es esta capacidad o posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo que da al existir el sentido de crítica que no hay en el simple vivir. Existir es individual y, con todo, sólo se da en relación comunicativa con otros sujetos. De ahí la importancia de la **comunicación para Freire**, pues surge del planteamiento de origen: el Ser. Ibid, pp 29-30.

⁹ "La esperanza es una necesidad ontológica", es el diseño, la conjetura de lo que se va a hacer en la realidad, conlleva un trabajo diario, constante, con objetivos que indican la dirección o direcciones para llegar a "algún" lugar.. la utopía. FREIRE, Paulo, Pedagogía de la Esperanza. p 8

- resultan de estar en y con el mundo
- resultan de transformar la realidad
- capacidad de optar (cuya nota principal es la crítica)
- es el sujeto, no el objeto
- es el Ser con ánimo revolucionario
- es el Ser llamado subversivo
- es el Ser inadaptado, es el indócil
- es arraigo

La **integración** da respuestas plurales y se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica. La integración da sentido a la historia y a la cultura. Este sentido es el camino a la libertad, la cual transforma al Ser en un sujeto abierto, plástico, dispuesto a lo nuevo y vislumbra el advenimiento del diálogo. Pero cuando la libertad es limitada, el sujeto se transforma en un ente de ajuste, de acomodo y, consecuentemente, depone su capacidad creadora.

1.1.2. El Ser de Contactos

Cuando el Ser es reducido únicamente a un “estar en” el mundo, a una pura permanencia, en donde la captación de la realidad y las relaciones entre datos y datos, hechos y hechos es sólo un reflejo, entonces se habla de un Ser de **contactos**, el cual implica respuestas unívocas, singulares (no plurales), reflejas y no reflexivas, aquí las respuestas (a los desafíos) son culturalmente inconsecuentes.

En esta esfera, el Ser se limita a vivir minimizado al acto biológico de estar presente y se caracteriza por la casi total centralización de sus intereses en torno a formas vegetativas de vida; esto es, sus preocupaciones se ciñen más a lo que hay en él de vital, biológicamente hablando, y no en que le falta tenor de vida en el plano histórico. Este Ser

de contactos se caracteriza por la adaptación, el acomodamiento y/o el ajuste, lo cual se expresa en:

- síntomas de deshumanización
- comportamientos de la esfera de los animales
- pérdida de la capacidad de optar
- sometimiento a prescripciones ajenas
- la casi nula toma de decisiones, éstas resultan de mandatos externos
- acomodo, ajuste, ya no se integra
- pérdida de la capacidad de alterar la realidad, se altera a sí mismo para adaptarse
- la adaptación es apenas una débil acción defensiva
- destemporalización
- desarraigo, masificación, anonimato: no existe, sólo vive
- la adaptación -vista desde Freire- es un concepto pasivo

Por ello, Paulo Freire precisó una lucha por la humanización, una lucha para integrar al sujeto con el mundo constantemente amenazado por los factores de la opresión y superar aquello que hace del sujeto un individuo acomodado o ajustado.

El Ser dinamiza el mundo con esta lucha a través de actos creativos, recreativos y de toma de decisiones; esto le permite tener un mayor campo de dominio sobre la realidad, acrecentándola y humanizándola con algo que él mismo construye: cultura e historia. Es decir, el sujeto comienza un proceso de temporalización de espacios geográficos e instaura un juego de relaciones con los demás seres y con el mundo. Alterar, crear y responder al desafío permiten dar movimiento a la sociedad y, por tanto, a la cultura.

1.1.3. Las Épocas Históricas

En la medida en que se dinamizan sociedad y cultura, se conforman las llamadas épocas históricas, en donde el sujeto con una mayor capacidad de percibir, debe reconocer y apropiarse de los **temas** fundamentales para realizar las **tareas**¹⁰ concretas que, a su vez, implican una permanente actitud crítica, medio por el cual se supera el acomodo y el ajuste. El individuo simple al no captar los temas y tareas propias de su época, es susceptible de ser engañado por una elite que interpreta la realidad y la presenta en forma de mitos¹¹, de plan de estudios, de políticas, de prescripciones a seguir y/o de mensajes masivos.

La época histórica representa una serie de aspiraciones, deseos y valores en búsqueda de plenitud, de formas de ser, de comportarse y de actitudes más o menos generalizadas, a las cuales es preciso oponer dudas o sugerir reformulaciones y sólo es posible con sujetos críticos e integrados, conscientes de sí y de su entorno.

En este sentido, el papel del Ser (humano) debe enfocarse a la planificación y superación de valores, deseos y aspiraciones, así como prepararse para captar y **analizar** esos temas para interferir con tareas concretas y **transformar**; es decir, crear la capacidad de visualizar la situación en que vive el individuo, en donde se significa como asustado, con temor a la violencia y dudoso de sus posibilidades.

¹⁰ Según Freire, la importancia de captar los temas y realizar las tareas concretas es la de permitir el conocimiento de la realidad y orientar la acción. Sin esto no se hace historia.

¹¹ La interpretación que se hace del término "mito", según Freire, es el de expresiones utilizadas como herramientas culturales con fines de revestimiento de la realidad, como algo sin explicación sistemática y científica o como realidad elaborada con fines de opresión

1.1.4. La Sociedad en Tránsito

La aprehensión de temas y tareas se vuelve cada día más necesaria para impulsar movimientos que ayuden a proponer las condiciones de una sociedad en transición (de una época a otra), exigiendo la formación y el desarrollo de un espíritu flexible: del uso de funciones cada vez más intelectuales y cada vez menos instintivas y emocionales, así como percibir las contradicciones entre los valores nuevos que emergen y los viejos que ya no responden a las necesidades vigentes.

Una sociedad en movimiento implica una **época transicional** y ésta se nutre de los cambios que implican la búsqueda de nuevos temas y de nuevas tareas. Sin embargo, cuando los temas pierden significado y no satisfacen ya las necesidades actuales, así como las tareas ya no son realizadas, indican el cambio hacia una **nueva época**. En esos momentos es indispensable un sujeto con capacidad de comprensión para integrarse y entender los cambios.

En suma, de la **captación** o no de temas y de la realización o no de tareas dependerá la humanización: afirmarse como sujetos, o la deshumanización: minimizarse a objetos, la cual -dice Freire- también es una realidad no sólo ontológica, sino histórica.

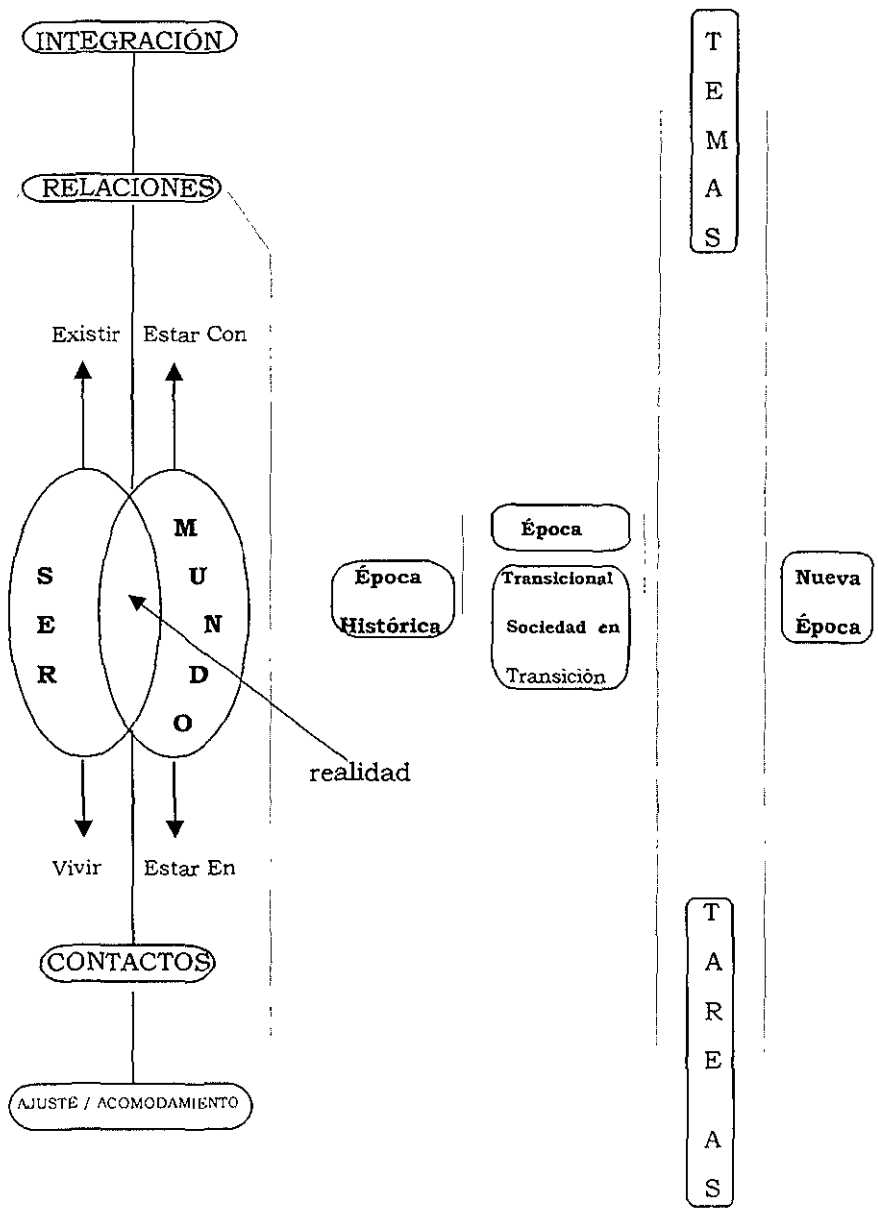
El siguiente cuadro capta los conceptos generales y sus principales características (conceptos derivados), analizadas en los puntos 1.1.1. y 1.1.2.

Cuadro # 1

Concepto	Características
Ser de relaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Encuentro del ser humano, otros seres y el mundo con base en la: A) pluralidad: el sujeto se organiza, elige, prueba y actúa B) crítica: capta reflexivamente las relaciones de datos y hechos de la realidad C) trascendencia: el comienzo de la toma de conciencia D) temporalidad: discernir la dimensionalidad del tiempo E) consecuencia: dirección, objetivos, proyección, esperanzas
Ser de contactos	<ul style="list-style-type: none"> - respuestas unívocas, singulares, reflejas y no reflexivas - reducción del sujeto a un mero "estar en" el mundo, a una pura permanencia - Ser que es objeto, vivir minimizado al acto biológico de estar presente - Ser reflejo, no reflexiona las relaciones entre datos y datos o hechos y hechos - centralización de intereses en torno a formas vegetativas de vida
Época Histórica	<ul style="list-style-type: none"> - representa una serie de aspiraciones, deseos, valores en búsqueda de su plenitud; formas de ser, de comportarse y actitudes más o menos generalizadas - Sus elementos fundamentales son: crear, recrear y decidir
Época / Sociedad Transicional	<ul style="list-style-type: none"> - es el tránsito de una época a otra - implica la búsqueda de nuevos temas y nuevas tareas - se nutre de cambios - exige la formación y desarrollo de un espíritu flexible
Temas y Tareas	<ul style="list-style-type: none"> - deben ser captados los temas - deben ser comprendidos - deben ser realizadas las tareas
Época Nueva	<ul style="list-style-type: none"> - perder el significado de los temas, la no-realización de tareas y la insatisfacción de las necesidades actuales, son índices de cambio hacia una nueva época - implica la integración del individuo con su capacidad de comprensión para entender los cambios

Por lo que toca a la relación entre conceptos, el siguiente esquema sirve para ubicar el desarrollo y dirección que toma cada uno de ellos.

Esquema # 1



1.1.5. El Ser más y el Ser menos

Freire, desde el nivel ontológico, hace referencia al Ser de relaciones y al Ser de contactos en su obra Pedagogía del Oprimido y los describe respectivamente como el Ser más y el Ser menos, y estos conceptos son la característica base de los seres oprimidos y seres opresores.

El valor máximo para el Ser menos radica en tener más y más; el Ser equivale a tener y tener como clase poseedora para oprimir, el Ser menos tiende a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano, cualquier cosa: los seres mismos, su creación, su tiempo, todo esto se reduce a objeto de su dominio.

El valor del Ser más se expresa en la lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalienación, por afirmar a los sujetos como personas, como “seres para sí” no en “seres para otro” y se empeña también en encontrar a seres humanos con significado.

El Ser más y el Ser menos están en constante lucha y siempre en un marco de opresión, ésta desaparece cuando la lucha adquiere sentido al restaurar la humanidad de los oprimidos y de los opresores; esta es la tarea humanista e histórica que Freire señala: liberar a ambos, generar del ser menos la búsqueda del ser más de todos.

Para que el sujeto llegue a la libertad, éste debe buscarla en la praxis, en lucha por ella, y cuando el sujeto la logre y la asuma, entonces se reconocerá como ser humano en su vocación ontológica e histórica de Ser más. En cambio, la deshumanización¹² (Ser menos) es la distorsión de la vocación de Ser más y

¹² La deshumanización no es un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el Ser menos. FREIRE, Paulo, Pedagogía del Oprimido, pp. 32-33

se convierte en distorsión posible de la historia, aunque no es vocación histórica.

1.2. El Ser y la Sociedad

El desarrollo de hechos que dinamiza a las sociedades y a las culturas, da pie a las llamadas épocas históricas, describe a los seres humanos y a sus actividades igualmente humanas, y estos movimientos son causa y origen de rupturas en las bases sociales que implican, a su vez, las relaciones entre el Ser y el mundo.

Una de estas rupturas alteró fuertemente el ámbito económico en el S. XX, la cual comenzó en uno de los más grandes movimientos del siglo pasado con los primeros signos de industrialización. Una de las consecuencias de este movimiento fue el desmembramiento de la sociedad colonial, ya que surgió una hendidura social entre las fuerzas que mantenían el equilibrio de esta “sociedad cerrada”.

El cambio de una sociedad colonial a una en vías de industrialización planteó a una sociedad diferente y en apertura, aunque esta apertura fuera mayor en los centros urbanos que en los rurales. El resultado de este primer análisis histórico devino en una propuesta de tipo ontológico y en su evolución natural como proceso de tipo social; esto es, si la existencia es individual y sólo se logra en relación con otros seres, en comunicación con ellos, entonces el ser humano es por naturaleza social y al interactuar transforma las bases sociales¹³: las relaciones entre el Ser y el mundo.

¹³ Paulo Freire hace esta observación sobre la escisión del Ser en la sociedad porque se expresa como constante histórica no sólo en Brasil, sino en toda América Latina. Observación que adquirirá mayor riqueza por la experiencia expresada posteriormente a *La Educación Como Práctica de la Libertad*, de la cual habla con mayor precisión en *Pedagogía del Oprimido* como base del análisis de los seres *oprimidos* y *opresores*, respectivamente

1.2.1. El Ser radical

Freire clasificó a estas nuevas relaciones del sujeto (ahora sociales) en: Ser radical y Ser sectario. Del primero se tienen las siguientes características:

- en su opción no niega el derecho a otro de optar
- no impone su opción, dialoga sobre ella
- está convencido de su acierto y respeta en el otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad
- intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente
- tiene el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia¹⁴ a los que pretenden imponerle silencio
- no es espectador, es sujeto del proceso histórico en la medida que es crítico y capta sus contradicciones
- reconoce que puede y debe acelerar las transformaciones como sujeto con otros sujetos en la medida en que conoce y conocen. Sabe que no es el propietario de este proceso histórico.
- busca la integración con los problemas de su tiempo y espacio, de su región, localidad,...
- se preocupa por el **progreso**, del cual resultaría la **liberación** del Ser:

Respecto al ámbito del progreso como tema de la modernidad, Freire se basa en cuatro ideas fundamentales (según Mounier)¹⁵:

1. - en la historia del mundo y la historia del hombre,
2. - en el progreso como movimiento, el cual va de un impulso profundo, continuo, a uno mejor, complicado por diversas

¹⁴ La violencia del oprimido, además de ser nueva respuesta en que revela el intento de recuperar su humanidad es, en el fondo, lo que recibió del opresor. Dicha violencia a la cual se refiere Freire, es una violencia del ser que no se deja deshumanizar. Es de quien plantea una energía de resistencia entre oprimido y opresor. FREIRE, *La Educación como...* pp. 40-41 (parte del comentario de la nota a pie 14)

¹⁵ *Ibid* pp. 42-43 (nota a pie 16)

vicisitudes, y ese movimiento es un movimiento de liberación del hombre,

3. - en el desarrollo de las ciencias y las técnicas que caracterizan la edad moderna occidental, dispersándose por toda la tierra, por lo tanto, constituye un movimiento decisivo de esta liberación,
- 4.- en esa ascensión, el sujeto tiene la misión de ser el autor de la propia liberación.

1.2.2. El Ser sectario

- no respeta la opción de los otros
- impone su opción a todos (que no es opción, sino fanatismo), imponen sus convicciones en la reducción del pueblo a masa
- tiene una matriz preponderantemente emocional y acrítica, es arrogante, antidialogal y por eso anticomunicativo
- nada crea porque no ama
- no está preparado para captar críticamente el desafío
- mata a la libertad en su propio nombre
- se acomodan pasivamente frente al poder exacerbado de algunos que llevan a la deshumanización de todos, incluso de los poderosos
- es proclive al activismo o a la acción sin control de la reflexión¹⁶
- sea de derecha o izquierda, se enfrenta a la historia como su único hacedor, como su propietario; les pertenece: el de derecha pretende detenerla, el de izquierda pretende anticiparla
- el pueblo no cuenta ni pesa, salvo como apoyo para sus fines
- no piensa; piensan por él y se siente protegido (por eso, jamás hará una revolución verdaderamente liberadora, porque él tampoco es libre)

¹⁶ El Ser sectario acepta con gusto los eslóganes que difícilmente sobrepasan la esfera de los mitos y, por eso, muere en sus mismas verdades, se nutre de lo relativo a lo que atribuye valores absolutos. *Ibid* p 42

Las generaciones de las sociedades sectarias presentan:

- un optimismo ingenuo y desesperación o pérdida de la esperanza
- incapacidad de crear proyectos autónomos de vida
- la adopción de modelos ajenos en la búsqueda de soluciones a su contexto
- son utópicamente idealistas, pesimistas y desesperados

El resultado sobreviene en fracasos de sus empresas porque hay poca o nula organización, el análisis de su contexto no es crítico y por ello adoptan modelos (formas de hacer, pensar y decir las cosas) ajenos, consecuentemente su realidad se vuelca inoperante y poco o nulamente fructífera, pues esa realidad exigirá rectificación y sus modelos, seguramente, no los aguantarán.

Sin embargo, en el devenir del proceso histórico, las sociedades enfrentan nuevos problemas, nuevos temas y, por lo tanto, nuevas tareas a realizar, provocando:

- intentos de volver sobre sí misma
- un nuevo clima cultural que comienza a formarse (una nueva forma de ver las cosas, los acontecimientos)
- surgimientos de un mundo que se eleva ante las elites superpuestas y comienza a integrarse a él
- la concientización, dando pie a la crítica: renuncia de optimismos ingenuos e idealismos utópicos
- la autoobjetivación (el sujeto se mira con sus propios ojos)
- la capacidad de proyección del sujeto

Es entonces cuando las imitaciones son sustituidas o derribadas, surgen modelos o esquemas de autoconfianza; nacen proyectos y planes, resultantes de estudios serios y profundos de la realidad. La sociedad llega a conocerse a sí misma, se asume como sujeto y frente al presente y futuro se sustenta un

optimismo crítico¹⁷. Esto es, por un lado, el **clima de esperanza**, el cual implica una sociedad vuelta sobre sí misma (autobjetivándose), un sinnúmero de tareas por cumplir y el fenómeno llamado “democratización fundamental”¹⁸.

Y por el otro, el sentido de **responsabilidad**, el cual es un hecho existencial. “La satisfacción de esta necesidad exige que el hombre tenga que tomar a menudo decisiones en problemas pequeños o grandes, que afecten intereses ajenos y propios, con los cuales se siente comprometido”¹⁹. Por eso, la responsabilidad es un hecho existencial y sólo puede ser incorporada al ser vivencialmente y no intelectualmente.

En este sentido se precisa dar soluciones a los problemas: *una* de estas soluciones la propone Freire a través de la **educación**. En primera instancia esta educación debe ofrecer reflexión al mismo sujeto-pueblo sobre sí mismo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la (nueva) cultura de la época de transición y facilite, además, la reflexión sobre el propio poder de reflexionar, tenga su instrumentación en el desarrollo de ese poder y de ella nazca la capacidad de opción.

Esto implica los varios niveles del poder de captación; es decir, analizar los grados de comprensión de la realidad en dos de los condicionamientos propuestos por Freire: el histórico y el cultural.

PRIMERO.- La “**intransitividad de la conciencia**” o falta de conciencia, es característica del estado de “inmersión” del sujeto, y al emerger éste, da un paso hacia la llamada “transitividad ingenua”. En esta última hay varias

¹⁷ El **optimismo crítico** nace y se desarrolla junto a un fuerte **sentido de responsabilidad** (de las elites dirigentes), porque quienes lo ejercen, se identifican con el pueblo y se comunican con él, a través de su *testimonio* y de la acción educativa. Este sentido de responsabilidad ayudará a evitar posibles distorsiones. *Ibid.* p. 46

¹⁸ La “**democratización fundamental**” implica una creciente participación del pueblo en su proceso histórico; presenta como abanico la diversidad de dimensiones interdependientes como la económica, social, política y cultural *Ibid.* p. 47

¹⁹ *Ibid.* p. 51 (nota al pie 20: Simone Weil. *Rajices del Existir*)

características -que como cité líneas arriba, son causa lógica de la actividad del ser ajustado, reflejo, del ser sectario-, y estas son:

- la falta de conciencia, es una falta de compromiso entre el Ser y su existencia (por eso, lo sujeta a un plano de vida más vegetativo, lo circunscribe a áreas estrechas de intereses y preocupaciones).
- escapa la comprensión de problemas que se sitúan más allá de su esfera biológicamente vital, o incapacidad de captación de situaciones, hechos y cosas.
- el discernimiento se dificulta
- se confunden los objetivos
- se confunden los desafíos del exterior
- no capta la auténtica causalidad, dando explicaciones mágicas

SEGUNDO.- La “**transitividad de la conciencia**”, en cambio, se logra en la medida en que el sujeto:

- amplía su poder de captación y da respuesta a las sugerencias y cuestiones del exterior
- aumenta su poder de diálogo, no sólo con otro ser, sino con el mundo. Se “transitiva”
- sus intereses y preocupaciones se prolongan a otras esferas, no sólo a la vital
- hace permeable al ser humano
- vence su falta de compromiso con la *existencia*

Por eso, **existir** es un concepto dinámico que implica un diálogo eterno del Ser con otro Ser y con el mundo. Y este **diálogo** del Ser con el mundo, sobre sus desafíos y problemas, es lo que lo hace histórico.

1.2.3. La Transitividad Ingenua

La conciencia transitiva es, en un primer estado, preponderantemente ingenua, y se caracteriza por:

- la simplicidad en las interpretaciones de los problemas
- la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el pasado
- la subestimación del Ser común
- una fuerte inclinación al gregarismo (característico de la masificación)
- la fragilidad en las argumentaciones
- un fuerte tenor emocional
- la práctica no propiamente del diálogo, sino de la polémica
- explicaciones mágicas (esta característica típica del estado de intransitividad, perdura aún en la transitividad)

1.2.4. La Transitividad Crítica

La crítica implica que el sujeto comprenda su posición dentro de su contexto; implica su injerencia, su integración, la representación “objetiva” de la realidad. De ahí que la **concientización** sea el desarrollo de esta toma de conciencia. La crítica, como la entiende Freire, no sólo resulta de las modificaciones económicas, por grandes que éstas sean, sino también del trabajo pedagógico crítico apoyado en condiciones históricas propicias.²⁰

En esta transitividad crítica, la *dirección* del acto educativo dialogal y activo, orientado hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por:

- profundizar en la interpretación de los problemas
- sustituir explicaciones mágicas por principios causales (razones, motivos científicos)
- comprobar los “descubrimientos” y estar dispuestos siempre a las revisiones

- esforzarse por evitar deformaciones en el análisis de problemas y en su comprensión
- negar la transferencia de la responsabilidad y de posiciones quietistas
- expresar seguridad en la argumentación
- practicar el diálogo y no la polémica
- percibir lo nuevo, no sólo por nuevo, y por
- no-negar lo viejo, sólo por viejo, sino por
- aceptar a ambos, en cuanto a su validez

Estos puntos son parte de los (auténticos) regímenes democráticos y corresponden a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas y dialogales. En oposición a formas de vida mudas (“cultura del silencio”), discursivas (la palabra sin reflexión) y de fases autoritarias (rígidas, militarmente autoritarias).

El paso de la conciencia intransitiva a la conciencia transitivo-ingenua, según Freire, era paralelo a la transformación de las pautas económicas de la sociedad (brasileña); se daba automáticamente en la medida en que la sociedad se urbanizaba, se complejizaban y diversificaban las formas de vida; es decir, los individuos cuando entran a un círculo mayor de relaciones y reciben un mayor número de sugerencias y desafíos, comienzan este proceso de transitividad de la conciencia. Lo importante, de acuerdo con Freire, no es el paso de lo crítico a lo ingenuo, sino el paso decisivo que llegaría a la conciencia transitivo-crítica, y éste no se daría automáticamente, sino a través de un trabajo educativo crítico capaz de responder al desafío de ascender de la ingenuidad al criticismo. Esta ascensión significa la inserción del individuo en su problemática y su capacidad de optar, así como al rechazo de prescripciones.

²⁰ Ibid. pp. 54-55 (nota a pie 23)

1.2.5. Los Oprimidos

Los seres oprimidos se caracterizan por ser: adaptados, acomodados, inauténticos, duales; son considerados como objetos, como “cosas” porque carecen de finalidades propias y éstas son aquellas que les prescriben los opresores. Los oprimidos son los explotados, los que no son reconocidos como “otro” por quienes los oprimen.

Los oprimidos están inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, por ello temen a la libertad y no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla.

En cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos, hay también una atracción irresistible por el opresor, por eso se dice que es dual, porque lo “alojan”, transformándose en “seres para otro”; es decir, dan lugar a los patrones de vida del opresor, los cuales constituyen una aspiración incontenible, quieren parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo. Esto se verifica en los oprimidos de los estratos medios, cuyo anhelo es llegar a ser iguales al “hombre ilustre” de la dominadora clase “superior”. Aunque hay una repulsión por el colonizador, hay también una “apasionada” atracción por él.

La solución -según Freire- no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a la estructura que los oprime, sino en **analizarla** y **transformarla** para transformarse en “seres para sí” y (en ella) descubrir que alojan al opresor, para construir la pedagogía liberadora. Y esta pedagogía, ahora del oprimido, es un instrumento crítico para este descubrimiento: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos.

Los oprimidos al no ser libres descubren que no llegan a Ser, quieren Ser, mas temen Ser; sufren una dualidad en la “interioridad” de su existencia, son

ellos y al mismo tiempo son el otro “yo” introyectado en ellos como conciencia opresora²¹.

Sin embargo, cuando los oprimidos descubren en sí el anhelo por liberarse, perciben que este anhelo sólo se hace concreto en la realización de otros anhelos, surgiendo también una lucha, la cual consiste en:

- Ser ellos mismos o ser duales
- expulsar o no al opresor desde dentro de sí
- desalienarse o mantenerse alienados
- seguir prescripciones o seguir sus opciones
- ser espectadores o actores
- actuar o tener la ilusión de decir su palabra²²

Como señala Freire, los oprimidos luchan por Ser (libres). Esta lucha se hace para superar la contradicción en que se encuentran.

La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. La liberación es un parto; los hombres y mujeres que nacen de él son seres nuevos y sólo son viables en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos.

En la liberación es indispensable que los oprimidos capten la realidad concreta de opresión como una situación que los limita y únicamente ellos pueden transformar. Al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, es fundamental que tengan en este reconocimiento el motor de su acción liberadora. “Como señala *Hegel*, solamente superan la contradicción en que se

²¹ La conciencia oprimida como la conciencia opresora -en situación de opresión (violencia)- constituye a los oprimidos en una dualidad (en su comportamiento, en la visión del mundo, en su ética) y se deben encarar como seres contradictorios, divididos: duales.

²² Esta última idea se refiere a las características de una “cultura del silencio”, en donde los oprimidos no tienen voz: están castrados en su poder de crear y recrear el mundo.

encuentran cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse.”²³

La **auto-desvaloración** es otra característica de los oprimidos y resulta de la introyección que hacen de la visión que de ellos tienen los opresores. Es decir, continuamente escuchan de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen, en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su “incapacidad”. Los oprimidos casi nunca se perciben como *creadores-formadores-promotores* de las relaciones que establecen con el mundo y con los otros seres, aunque este conocimiento sólo sea un conocimiento al nivel de la pura “doxa”²⁴.

Los oprimidos toman conciencia de las razones de su estado de opresión hasta el momento en que “aceptan fatalistamente” su explotación. Mas esta es una visión inauténtica de sí y del mundo, en donde los oprimidos se sienten como si fueran objetos poseídos por el opresor, dependientes emocionales. Este carácter de dependencia emocional y total de los oprimidos puede llevarlos a manifestaciones necrófilas, de destrucción de la vida, de la suya o de la del otro, también oprimido.

Sin embargo, cuando los oprimidos descubren nitidamente al opresor y se comprometen en la **lucha organizada** (característica de los seres de relaciones) por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento hecho a un nivel intelectual “debe estar” asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis.

²³ FREIRE *Pedagogía del Oprimido*, p. 40

²⁴ El ser humano en su acercamiento con el mundo hacia la realidad, en su movimiento en el mundo y con el mundo, tiene un primer momento, una primera percepción de la realidad que ofrece un conocimiento de ella y que los griegos llamaron *doxa* o mera opinión o creencia. El conocimiento que permanece en la *doxa* y que no busca alcanzar la razón de ser de la realidad, no alcanza a ser conocimiento, no es *logos* de la realidad. TORRES Novoa, Carlos Alberto *La Praxis Educativa de Paulo Freire*, p. 110

El esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica. La acción se hará praxis auténtica, si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica. Es en este sentido que la **praxis** constituye la razón nueva de la conciencia oprimida y la **revolución**, la cual instaura el momento histórico de esta razón y no podrá hacerse viable al margen de los niveles de la conciencia oprimida.

1.2.6. Los Opresores

Los opresores tienen las siguientes características: transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano (la tierra, los bienes, la producción, la creación de los seres humanos, los seres mismos, el tiempo en que se encuentran), todo se reduce a su poder de compra. De ahí su concepción estrictamente materialista de la existencia. El valor máximo radica en el tener más y cada vez más²⁵ a costa, inclusive del hecho del tener menos o simplemente del no tener nada de los oprimidos. Los opresores son quienes instauran la violencia, son los explotadores; los que despojados de su humanidad, niegan también la del otro (oprimido).

Los opresores sólo pretenden transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. Tal opresión sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al Ser más de los sujetos.

Otra característica, compartida entre oprimidos y opresores, es el miedo a asumir la libertad. En los opresores, es el miedo a perder la libertad de oprimir, miedo del cual se hacen objeto los oprimidos y pretendan llegar a ser los nuevos opresores. Los oprimidos temen a la libertad en la medida en que ésta exigiría de ellos la autonomía, la responsabilidad, sin la cual no serían libres.

²⁵ El antecedente de los Opresores es el Ser menos: ver características en el punto 1.1.3

Para respaldar la idea de posesión de un ser a otro Freire citó: “el placer del dominio completo sobre otra persona es la esencia misma del impulso sádico... el fin del sadismo es convertir un hombre en cosa, ya que mediante el control completo y absoluto, el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad”.²⁶

El **sadismo** aparece como una de las características de la conciencia opresora. Es decir, su amor es un amor a la inversa: un amor a la muerte y no a la vida.

El opresor, en la medida que desea dominar, se esfuerza por detener la ansiedad de la búsqueda, de la inquietud, del poder de creación que caracteriza la vida, esta conciencia también opresora mata la vida. De ahí que ellos se apropien cada vez más de:

- la **ciencia** como instrumento para sus finalidades
- la **tecnología** como fuerza indiscutible de mantenimiento del orden opresor, con el cual manipulan y aplastan²⁷

En la historia del ser humano se han dado dos tipos de uso de la tecnología:

- A) como poder: la tecnología se utiliza con fines opresores sobre la naturaleza y sobre la humanidad; para deshumanizar, y
- B) como parte de la ciencia: la tecnología que ayuda a la interpretación del mundo. Y de este modelo surja un nuevo tipo de ser antropológico, que la integre como extensión de sí mismo y de su vida cotidiana... para la humanización.

²⁶ Ibid p. 54 (nota a pie 14: Fromm, Erich, El Corazón del Hombre)

²⁷ Ibid p. 55

1.2.7. La Prescripción

Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la **prescripción**, la cual consiste en imponer una opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que colaboran en la transformación de la conciencia receptora en -lo que Freire denominó- conciencia que “aloja” la conciencia opresora.

El comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma con base en **pautas ajenas** a ellos, las pautas de los opresores.

1.2.8. La Oposición opresor-oprimido

En la lucha por superar la contradicción opresor-oprimido, es necesario el convencimiento de que ésta exige total responsabilidad. La lucha se justifica solamente por el hecho de tener “libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que el individuo sea activo y responsable, no un esclavo ni una pieza bien alimentada de la máquina”.²⁸

Los oprimidos deben luchar como humanos y no como “objetos” en esa relación de opresión en que se encuentran destruidos; para construirse es importante sobrepasar el estado de “objetos”. Los oprimidos no pueden comparecer a la lucha como “cosas” para transformarse después en sujetos.

La lucha por esta construcción se inicia con su auto-reconocimiento como mujeres y hombres destruidos. Esta es la práctica pedagógica propuesta por Paulo Freire, en donde el **método** deja de ser instrumento del educador, porque se transforman en la propia conciencia.

Al hacerse opresora la realidad, implica la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos. Estos últimos necesitan ganar la conciencia crítica de

la opresión en la praxis de esta búsqueda; sin embargo este es uno de los problemas más graves que se oponen a la liberación, porque la realidad opresora, al constituirse como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias.

Contrariamente, la acción liberadora implica un momento *necesariamente* consciente y volitivo en configuración e inserción continuas de estos seres en la historia. La acción dominadora no supone esta dimensión de *necesidad*, pues la propia funcionalidad mecánica e inconsciente de la estructura se mantiene a sí misma y, por lo tanto, a la de la dominación. Liberarse de esa fuerza exige la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Y sólo es posible hacerlo a través de la praxis: acción y reflexión.

Por esto, es necesario para Freire explicar y aclarar a la sociedad su propia acción. El pueblo cuanto más descubre la realidad objetiva y desafiadora sobre la cual debe incidir su acción transformadora, tanto más se “inserta” en ella críticamente. De este modo, activarán “conscientemente el desarrollo posterior” de sus experiencias.

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los individuos, tampoco se transforma por casualidad. Si los individuos son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, entonces la transformación de la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los seres humanos.

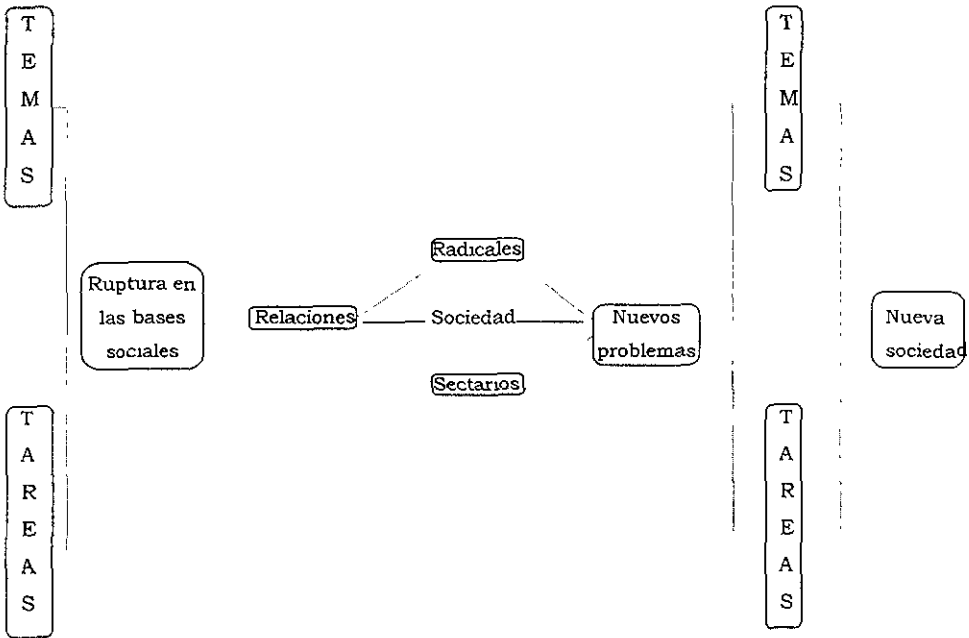
En un pensar dialéctico, la acción y el mundo se encuentran en íntima relación de solidaridad. Aún más, la **acción** sólo es humana cuando más que un mero hacer, es un quehacer. Vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión, ésta necesita a la acción.

El problema no radica solamente en explicar a las masas, sino en **dialogar** con ellas sobre su acción. Aquí Freire pone al diálogo como uno de los elementos base de las relaciones humanas y de la interacción con el mundo en general.

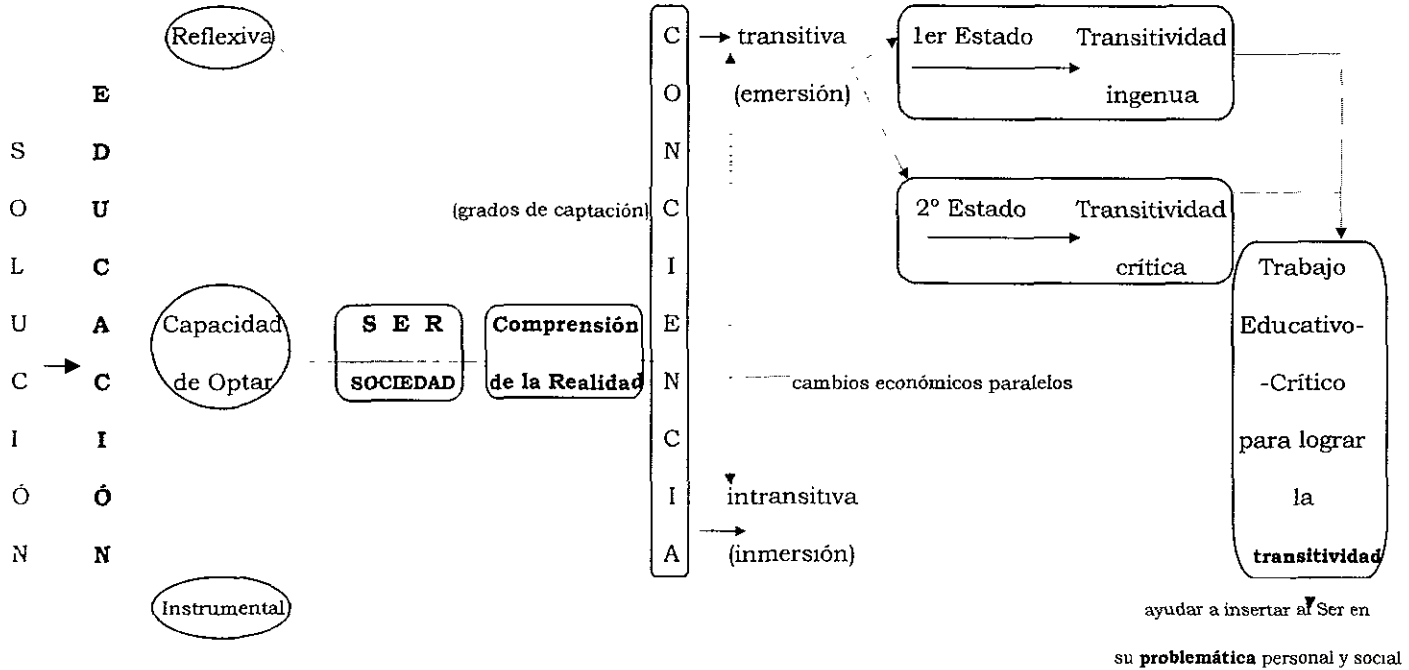
La pedagogía de los seres humanos es, en el fondo, la que se empeña en la lucha por su liberación y tiene sus raíces en el diálogo, el cual debe tener en los oprimidos uno de sus sujetos, quienes se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos.

El esquema 2 y 3 sirven para ubicar la relación y dirección que toma cada uno de los conceptos arriba mencionados:

Esquema # 2



Esquema # 3



1.3. La Instrumentación: Educación

En una sociedad, en la cual los cambios más importantes se producen por medio de la liberación colectiva y donde las revalorizaciones deben basarse en el consentimiento y en la comprensión intelectual individual, se requiere de un **sistema educacional** que concentre sus mayores energías en el desarrollo de los poderes intelectuales y dé lugar a una estructura mental capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos de pánico cuando llegue la hora del desprendimiento de muchos de los hábitos mentales.²⁹

1.3.1. La Educación para la libertad

La educación para la libertad o problematizadora³⁰, como cualquier otra rama del conocimiento, ayudaría a la mejora de pautas y contribuiría con una educación crítica y criticista; es decir, lograría el pasaje de la transitividad ingenua a la crítica, profundizando y ampliando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, haciendo resistente al ser humano ante la emocionalidad (irracionalismo³¹ de la conciencia ingenua) de la propia transición.

Para Freire el acto educativo-crítico es *una* respuesta a las condiciones de la transición -desde el campo de la pedagogía- la cual toma en cuenta el problema del desarrollo económico, el de la participación social en el mismo, y el de la inserción crítica del Ser en el proceso de “democratización fundamental”.

¿Cuál es la perspectiva de esta propuesta educativa? Según Freire:

- lograr el **desarrollo** económico como base de la democracia
- coincidir ese desarrollo con un proyecto autónomo de nación y

²⁹ FREIRE, La Educación como . pp. 83-84

³⁰ **Problematizar** es ejercer un análisis crítico sobre la realidad-problema

³¹ La irracionalidad produce posiciones sectarias, ver características en el apartado del Ser Sectario

- suprimir el poder inhumano (detentado por las clases ricas que oprimen a las pobres)

El desarrollo incluye ámbitos técnicos, políticas económicas, reformas estructurales profundas (como la acción educativa crítica) y lograr el cambio de mentalidad. En este sentido, es necesaria:

1) una reforma (urgente y total)

.del proceso educativo

.de alcances en la organización social / del pueblo

.del trabajo educacional en las instituciones

2) una educación para la **decisión** y para la **responsabilidad social** y **política**

1.3.1.1. Educación para el Desarrollo y la Democracia

Si Paulo Freire habla de democracia como el lugar a donde se debería llegar (la utopía real), es preciso definir qué es democracia. Desde su punto de vista, antes que forma política, es forma de vida; se caracteriza por la gran dosis de transitividad de conciencia en el *comportamiento humano* y requiere, para su desarrollo, ciertas condiciones en las cuales el ser humano se lance al debate, al examen de sus problemas y de los problemas comunes en los que participe. La democracia se hace con las manos, con el consentimiento del pueblo y, para ello, deben poseer considerable experiencia y conocimiento de la cosa pública y necesitar instituciones para la construcción de su sociedad.

Son varios los ítems que se pueden desglosar: “la democracia como forma de vida”, un estado de “transición de la conciencia”; condiciones para el desarrollo como el “debate, examen de problemas propios (existenciales) y comunes”, así como la “participación”. Además, el “consenso del pueblo”, “experiencia y conocimiento de la cosa pública”, y esto se entrelaza directamente con la “necesidad de las

instituciones” formadoras de criterios (instituciones u organismos con posibilidad de enculturizar o influir en las formas de interpretar al mundo: como la iglesia, la escuela, los medios de comunicación masiva, etc. -este punto se abarcará en el capítulo II).

Sin embargo, hay un problema que resalta el filósofo brasileño y que está presente aún hoy: la masificación³². En este sentido, Freire señala que la solución está en la aceptación de la realidad; la cual requiere, para la humanización del Ser, de una educación que:

- lo provea de instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una **civilización industrial**
- lo sitúe para discutir
 - .su problemática
 - .su inserción en esta problemática
 - .en diálogo constante con el otro
- lo advierta de los “peligros” de su tiempo (época histórica)
- reconozca y luche contra las prescripciones
- lo predisponga a
 - .constantes revisiones
 - .análisis críticos de sus “descubrimientos”
 - .una cierta rebeldía, (en el sentido más humano de la expresión)
- lo identifique con
 - .métodos y
 - .procesos científicos

En concreto, una educación que lleve al Ser a procurar la **verdad común**: escuchando, preguntando e investigando. Por eso, es imprescindible crear en una educación que provea de mayor conciencia, de su transitividad, críticamente o cada vez más racional.

³² Según Freire, la **masificación** exige comportamientos mecanizados de un mismo acto, en el cual se realiza una parte de la totalidad y de la cual se desvincula el individuo, “domesticándolo”. Hay una especialización exagerada del individuo -típica del mundo altamente técnico de hoy-, reduce sus horizontes, lo hace pasivo e ingenuo. Ibid. p. 84

La esencia de la democracia: el cambio constante. Los regímenes democráticos se nutren del cambio constante porque son flexibles e inquietos. Las personas en estos regímenes tienen mayor flexibilidad o permeabilidad de conciencia.

La no-correspondencia entre el **sentido de cambio** (característico de la democracia, y la **civilización tecnológica**) y una cierta rigidez mental, resultan en irregularidades de los regímenes democráticos como la falta de permeabilidad, exclusión del individuo de la órbita de las decisiones y no asumir posturas críticas crecientes frente a la vida.

Por ello, el individuo (de contactos/sectario) se identifica con formas místicas que explican su mundo y caracteriza su comportamiento: pierde el sentido, la dirección, convirtiéndose en un Ser sin raíces (masificado/alienado).

Ante esto, es necesaria una educación capaz de ofrecer comprensión del sentido cambiante del **tiempo-espacio** y ofrecer la convicción de participar en los cambios de la sociedad.

Y todo esto lo observa Freire para el aprendizaje de la democracia (visto, obviamente, desde el clima cultural de la fase de transición en que él sitúa su investigación), de la cual surge un saber en la vivencia misma de su acción. Esta democracia tiene sus bases en el desarrollo de la educación problematizadora que conlleva su propia interpretación del mundo; en suma, una educación que:

- discuta con el Ser-común su derecho a la participación
- lleve al ser humano a una nueva disposición frente a los problemas de su espacio-tiempo
- se exprese en un: “yo me maravillo”, y no sólo del “yo hago”
- sea vital; no en la lógica de “ideas inertes” en donde la mente se limita a recibir sin utilizar, verificar o transformarlas en nuevas combinaciones

- permita el debate y análisis de problemas, de la participación
- intensifique la experiencia democrática, alimentándola
- precise de una teoría inserta en la realidad, en contacto con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plena y prácticamente. En este sentido, teorizar es contemplar y, así, la **educación** deberá lograr:

- . el cambio de actitud y
- . disposiciones democráticas para sustituir:
 - .hábitos antiguos y culturales de pasividad, por
 - .hábitos de participación e injerencia

Estos cambios son condiciones que en la historia no se dieron y ahora es necesario aprovechar como nuevas condiciones para apelar a la **educación** como **acción social**. Esto sitúa a Freire en el gran desafío de su contexto histórico:

- 1) superar el índice de analfabetismo³³ y,
- 2) situarse en la necesidad de superar la propia “inexperiencia democrática” o
- 3) intentar ambas cosas a la vez

Las condiciones históricas llevaron a Freire a desarrollar la **conciencia crítica** y a proyectar los cambios directamente en la sociedad, indispensable para la democratización, con una educación en vínculo con la vida, centrada en la **palabra** llena de vida (conectada a la experiencia vivida) de esa realidad que representa, que despierte el gusto por el estudio, por la comprobación, la revisión de los “descubrimientos”, la cual desarrollará la conciencia transitivo-crítica.

Un grupo humano es crítico cuando más democrático y permeable es, y consecuentemente, más ligado a las condiciones de su circunstancia. Cuanto menos crítico, más ingenuamente se tratan los problemas y se discuten superficialmente los asuntos, esto lleva a la

³³ Freire se refiere a la “alfabetización mecánica” que se llevaba a cabo en Brasil, antes de su exilio

pasividad y al mero conocimiento memorizado, no exige la elaboración o reelaboración, y sitúa en la sabiduría inauténtica.

Existe, también, una creciente preocupación por identificar al sujeto, sistemáticamente, con su realidad. A esta situación Freire la llamó, **clima de transición** y es necesario aprovecharla para librar a la educación de las manifestaciones palabrescas, superar posiciones que revelan nula o poca creencia en el educando, en su poder de crear, de trabajar y de discutir.

Democracia y educación democrática se fundan en la **creencia** del **Ser**, creencia de discutir los problemas del trabajo, de la propia democracia, de su país, de su continente y del mundo.

Al hablar de democracia y educación democrática Freire hizo un análisis "retrospectivo" de la educación tradicional, autoritaria, impositiva, la cual se caracteriza por:

- dictar ideas
- no cambiar ideas
- dictar clases
- no debatir o discutir temas
- trabajar sobre el educando, no con él
- imponer un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda
- no ofrecer medios para pensar
- recibir las fórmulas dadas y guardarlas
- no incorporarlas (recetas) a la vida cotidiana, porque esto resultaría en la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y estudio. Exige reinención.

Este tipo de "educación" se liga a la formación de cuadros técnicos, de profesionistas, de estudiosos, de científicos, a quienes, desde este tipo de formación educativa les faltará siempre la visión de la problemática en general, (de lo social) del todo.

Por el contrario, la propuesta de Freire va en el sentido de lograr esa “formación globalizadora”, para ganar la batalla del desarrollo, que implica mano de obra calificada como la preparación de **técnicos especializados**, y ganar en la humanización del Ser; todo a la vez. Es la necesidad de una **visión armónica entre la posición humanista y la visión tecnológica**. Armonía que les dé una visión general del mundo.

La educación universitaria y pos-universitaria globalizadora contribuyen a la transformación de la realidad, con base en una verdadera comprensión de su proceso y lograr la identificación con el despertar de la conciencia nacional.

1.3.1.2. Educación y concientización

La armonía entre la posición humana, la tecnológica y la comprensión del proceso social en el que se encuentran, sólo será posible a partir del desarrollo de la conciencia crítica. El ser humano, como ser natural, conforma su conciencia con la experiencia cotidiana y la transforma según su entorno, por eso Freire caracterizó a la “conciencia” en tres etapas:

Ia. La Conciencia Mágica

El individuo, en esta etapa, capta los hechos y les otorga un poder superior, al cual teme porque lo domina desde afuera y al cual se somete con docilidad³⁴. Este tipo de conciencia es fatal porque lleva al individuo a cruzarse de brazos, a la pasividad, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda inmóvil, vencido. Para la conciencia fanática, cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional, lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación.

³⁴ Ibid p 102

2a. La Conciencia Ingenua

El sujeto se cree superior a los hechos, dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre, para entenderlos conforme mejor le agrada³⁵. Es propia la superposición a la realidad.

3a. La Conciencia Crítica

“Es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales”³⁶. En este nivel de la conciencia es propia la integración con la realidad.

A toda comprensión corresponde una acción: si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica, la acción también lo será; o también: si la comprensión es mágica, mágica será la acción. Luego entonces, captado un desafío, comprendido y admitidas las respuestas hipotéticas, el sujeto actúa.

En suma, se precisa de una educación que ponga a disposición medios con los cuales el sujeto sea capaz de:

- superar la captación mágica o ingenua de la realidad, y
- adquirir y desarrollar una captación crítica

Esta educación deberá mantener un nivel **instrumental**³⁷, porque con ella se identifican las condiciones de la realidad (espacio-temporales) y se ayuda a reflexionar al ser humano sobre su ontológica vocación de sujeto (Ser más).

³⁵ Ibid. p. 101

³⁶ Ibidem

³⁷ No se puede negar la **fuerza instrumental de la educación crítica**, la cual sería nula si estuviera superpuesta a las condiciones del contexto en el cual se aplica. Sola no hace nada, porque por el solo hecho de “estar sola” ya no es instrumental; si no corresponde a la dinámica de las otras fuerzas de transformación del contexto cultural, se torna puramente ornamental. De ahí que no pueda encamarse “la educación como un valor absoluto, y tampoco la escuela como una institución incondicionada” Ibid. p. 83 (nota a pie 4)

Paulo Freire, en “Pedagogía del Oprimido”, dice que la educación dirigida a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación de hombres y mujeres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo, no puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los individuos en sus relaciones con el mundo.

*Características de la educación problematizadora:

- responde a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad
- da existencia a la comunicación (niega los comunicados)
- se identifica con lo propio de la conciencia que es Ser, siempre, conciencia de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, en lo que se denomina “escisión”³⁸
- **escisión** en la que la conciencia es conciencia de la conciencia

La educación problematizadora, así, es un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes: educador, por un lado, educandos, por otro.

La educación problematizadora antepone la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. La educación problematizadora -situación gnoseológica- a fin de realizar la superación, afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

³⁸ La reflexión de la conciencia sobre sí misma es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mi mismo, soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión, objeto para mi mismo. FREIRE, *Pedagogía del Oprimido*, p. 85 (nota a pie 9. Jaspers, Karl, *Filosofía*)

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

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

Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los seres humanos se educan en comunión y el mundo es el mediador.

Los mediadores son los objetos cognoscibles que en la práctica “bancaria” pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos; no puede haber conocimiento, porque los educandos no son llamados a conocer, sino a memorizar el contenido narrado por el educador, tampoco realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.

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

El objeto cognoscible, deja de ser para el educador-educando una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos.

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

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

El papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos”.

La visión problematizadora, de carácter reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad; busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad.

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

La reflexión que propone Paulo Freire es sobre los sujetos en sus relaciones con el mundo; relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente, dialécticamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa.³⁹

³⁹ “La conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es,

Un ejemplo de ello es cuando un campesino declaró en cierta oportunidad en uno de los “círculos de cultura” (Chile), mientras se discutía a partir de una “codificación” el concepto antropológico de cultura:

- *“Descubro ahora que no hay mundo sin hombre”.*

Y cuando el educador le dijo:

- *“Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no sería todo esto mundo?”*

- *“No”* -respondió enfático- *“Faltaría quien dijese: esto es mundo”.*

El campesino quiso decir que faltaría la conciencia del mundo que implica, necesariamente, el mundo de la conciencia. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo **percibido**, el cual le da intención.

1.3.1.3. Percibidos Destacados

En la medida en que los seres humanos aumenten su campo de percepción y reflexionen simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, dirigirán también su mirada a “**percibidos**” que hasta entonces no se destacaban, “no estaban puestos por sí”.

En las “visiones de fondo” de los sujetos destacan “percibidos” y vuelcan sobre ellos su reflexión. Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y a veces, ni siquiera era percibido, se “destaca” y asume el carácter de problema y, por lo tanto, de desafío. A partir de este momento, el “percibido destacado” ya es objeto de “admiración” de los sujetos y, como tal, de su acción y de su conocimiento.

En la práctica problematizadora, por ejemplo, los educandos desarrollan así su poder de captación y comprensión del mundo y en sus relaciones con él, se les presenta no como realidad estática, sino como realidad en transformación, en proceso.

La tendencia, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores, es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Esto es, pensarse a sí mismos y al mundo simultáneamente sin dicotomizar este pensar de la acción. Esta acción es un esfuerzo permanente a través del cual los hombres y mujeres perciben continua y críticamente cómo “están siendo” en el mundo, **en** el que y **con** el que están. Y se puede expresar de la siguiente manera:

- **En la concepción bancaria:** los Seres, como “están siendo” en el mundo, mitifican la realidad
- **En la concepción problematizadora:** los Seres, como “están siendo” con el mundo, desmitifican la realidad.

La concepción y la práctica bancarias terminan por desconocer a los hombres y mujeres como seres históricos; en tanto que la problematizadora parte del carácter histórico (de un marco teórico general, para la interpretación de...) de la historicidad (de esos datos particulares que proporciona la historia) de los seres humanos.

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

En el hecho de tener conciencia de esa inconclusión, se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana; de la inconclusión de los Seres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente.

Permanente en razón de la inconclusión de ellos mismos y del devenir de la realidad.

La educación se rehace constantemente en la praxis: *para ser*, tiene que *estar siendo*. La duración como proceso radica en el juego de los contrarios: Permanencia - Cambio. Es decir, la educación problematizadora no es una fijación reaccionaria (de permanencia), es futuro revolucionario (implica el cambio).

De ahí que la educación problematizadora se identifique con Seres más allá de sí mismos; como “proyectos”; como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad es una amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver, sino una mejor manera de conocer lo que “está siendo”, para construir mejor el futuro. Así mismo, se identifica con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los sujetos, como seres conscientes de su inconclusión; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

En el párrafo anterior se encuentra una relación con “Pedagogía de la Esperanza” porque se refiere a las mujeres y a los hombres en continua liberación, quienes al plantearse como seres en la búsqueda eterna, como proyectos inconclusos, plantean la esperanza misma y se encuentran en una continua lucha por esa esperanza, trabajando por ella. Seres en búsqueda de la liberación, como proyectos, inconclusos, que cambian,... son elementos que “van conformando” a la esperanza como una necesidad ontológica.

El punto de partida del movimiento educativo-crítico radica en los mismos seres humanos. Sin embargo, como no hay seres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones seres-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en ellas y ellos, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora

inmersos, ora emersos, ora insertos. Solamente en esta situación pueden moverse los sujetos, la cual les determina la propia percepción que de ella están teniendo.

Este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al Ser más, a la humanización de mujeres y hombres. Y ésta, es su vocación histórica. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante ellos como desafío.

Esta búsqueda del Ser más, para Freire, debe realizarse en la comunión, en la solidaridad de *los que existen*. La búsqueda del "Ser más" a través del individualismo conduce al egoísta "tener más", una forma de "Ser menos". No es que no sea fundamental tener para ser, precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos, convertirse en la obstaculización al tener de los demás.

Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en luchar por la emancipación/liberación de los hombres y mujeres sometidos a la dominación.

En esta concepción liberadora **el mundo es algo sobre lo que se habla**, es el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora del Ser, de la Sociedad, de la cual resulta su humanización. Por esta razón, la concepción educativa-crítica no sirve al opresor. Además, porque ningún "orden" opresor soportaría que los oprimidos empezasen a decir: **¿ P o r Q u é ?**

1.3.2. La educación bancaria

Más sonido que significado...

Comúnmente las **relaciones educador-educandos** presentan un carácter especial y determinante: son fundamentalmente de naturaleza narrativa, discursiva y/o disertadora.

Narración de contenidos que por ello mismo tienden a petrificarse, o implica un sujeto -el que narra- y objetos oyentes, pacientes -los educandos.

La narración de contenidos en este tipo de educación se refiere a realidades como si fuera algo detenido, estático, dividido y bien comportado, o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos, deviene así, la suprema inquietud de esta educación, cuya tarea es “llenar” a los educandos con contenidos de dicha narración.

Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se generan 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.

Es por esto, por lo que una de las características de esta educación es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora.

La narración conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. La narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador.

La educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la **concepción bancaria** de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.

Al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres y mujeres no pueden **Ser**. En esta visión distorsionada de la educación,

no existe creatividad alguna ni transformación ni saber. (Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que como seres humanos realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. *Búsqueda es también esperanza*).

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. La absolutización de la ignorancia, constituye lo que se llama alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables; él será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda. (En cambio, **la razón de ser de la educación libertadora** radica en su impulso inicial **conciliador**. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que se hagan, simultáneamente, educadores y educandos).

La concepción bancaria se caracteriza por ser un acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos. Esta concepción mantiene y estimula la contradicción, por ello ocurre en ella que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados

- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél
- j) el educador es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos

Aquí el educador es quien sabe; saber que deja de ser un saber de experiencia realizada para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

En esta visión, las mujeres y hombres son vistos como seres de la adaptación, del ajuste y menos desarrollarán en sí la conciencia crítica, su consecuente inserción y transformación del mundo.

Freire critica la concepción educativa bancaria que confunde a los individuos con visiones parciales de la realidad y no busque, en consecuencia, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

La educación bancaria pretende transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. Así, los oprimidos siempre están dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". La solución no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse" a esta estructura, sino en transformarla para convertirse en "seres para sí".

El problema para los opresores también radica en que pensar auténticamente es peligroso para dicha estructura de opresión. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la

tentativa de hacer de los individuos su contrario: un autómata, que es la negación de su vocación ontológica (Ser más).

En los propios “depósitos” se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Los “depósitos” pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su “domesticación” y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático y despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos al descubrirse por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse.

Si los sujetos son estos seres de la búsqueda y su vocación ontológica es la de humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la “educación bancaria” pretende mantenerlos y al percibirla pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Freire siempre buscó la libertad y, por eso mismo, buscó una **educación humanista**, revolucionaria; su acción, al identificarse con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico debe empaparse de una profunda **creencia** en mujeres y hombres, creencia en su poder creador.

La concepción bancaria sugiere una dicotomía inexistente, la de seres-mundo. Hombres y mujeres que están simplemente **en** el mundo, espectadores y no recreadores de éste. Y concibe su conciencia como algo espacializado en ellos y no como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” de los sujetos, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y éstos se transforman en sus propios contenidos. De este modo, no distingue entre hacer presente a la conciencia y entrar en la conciencia.

La conciencia sectaria es la “pieza” pasivamente abierta al mundo, a la espera de que en ella entre. Freire a este respecto concluyó que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar esa “entrada” del mundo en la conciencia. Por lo tanto, el trabajo de la conciencia será el de imitar al mundo.

En esta visión sólo cabe a la educación apaciguar a los individuos más y adaptarlos al mundo. Uno de los objetivos fundamentales de esta conciencia, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, será dificultar al máximo el pensamiento auténtico.

El educador “bancario” no entiende que **permanecer** equivale al hecho de buscar Ser con los otros, a convivir, a simpatizar, este educador no creerá en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican **comunicarse**, lo que su práctica rechaza y teme.

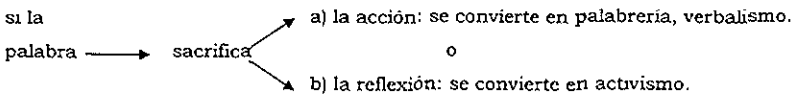
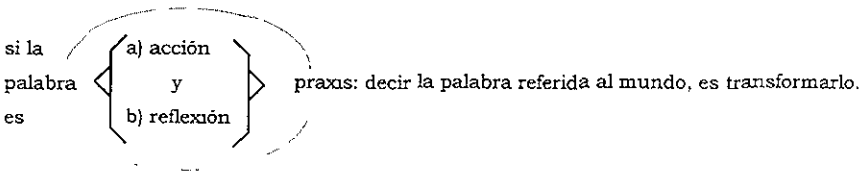
La educación bancaria no percibe que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad (entorno) y, como consecuencia, en la **intercomunicación**; no un pensar en forma aislada, sino en y por la comunicación en torno. Y si sólo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los individuos sobre los individuos. Tal superposición, que surge como uno de los rasgos fundamentales de la concepción “educativa”, la sitúa una vez más como práctica de la dominación.

1.4. La Instrumentación: diálogo - comunicación

1.4.1. La Dialogicidad de la Educación

*Consideraciones en torno a la **esencia** del diálogo*

El **diálogo**, como fenómeno humano, revela la palabra; ésta como algo más que un medio para que el diálogo se produzca, e impone buscar sus elementos constitutivos: acción y reflexión, en tal forma solidarios y en interacción radical. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión.



1.4.1.1. La palabra

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

Los seres humanos se hacen en la palabra, en el trabajo, en la reflexión. Decir la palabra verdadera es derecho de todos los sujetos. Decir la palabra referida al mundo, implica un encuentro de los Seres para la transformación de este mundo.

El diálogo es este encuentro de los Seres - Sociedades, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo sin agotarse en una relación yo-tú.

Si al decir la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres y mujeres lo transforman, el diálogo se dispone como el camino mediante el cual los sujetos ganan **significación** en cuanto tales. Por esto, **el diálogo es una exigencia existencial.**

El diálogo es un acto creador; la conquista implícita en él es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los seres y de las sociedades.

La autosuficiencia, en el diálogo, es incompatible: quienes carecen de humildad o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. Si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan ser humano como los otros, significa que le falta mucho por caminar y llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos, hay seres humanos en comunicación en busca de saber más: de sí mismos, de los demás y del mundo.

No hay diálogo tampoco si no existe una intensa fe en los sujetos mismos, en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear; fe en su vocación de Ser más. La fe en los Seres es un dato a priori del diálogo, existe aún antes de instaurarse éste.

El diálogo, al basarse en el amor, la humildad, la fe en los seres, se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en otro es una consecuencia natural. Los sujetos, en este poder de hacer y transformar, pueden renacer y constituirse, mediante la lucha por su liberación.

Si la fe en los sujetos es un a priori del diálogo, la confianza se instaura en él. La confianza, paralelamente, hace que los sujetos

dialogicos se sientan cada vez más compañeros en su pronunciamiento del mundo, por lo tanto, implica el testimonio de un sujeto al otro, de sus intenciones reales y concretas.

No hay diálogo tampoco sin la esperanza. La **esperanza** está en la raíz de la inconclusión de los seres humanos, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda, que, como ya se señaló, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás.

No hay diálogo verdadero si no existe en los sujetos un pensar crítico (en contraposición a un pensar ingenuo), el cual reconozca entre ellos una inquebrantable solidaridad y no acepte la dicotomía mundo-seres. Este pensamiento percibe a la realidad como un proceso y la capta en constante devenir y no como algo estático (pensar ingenuo).

El sujeto de pensamiento crítico ya no se preocupará por la conciencia de la temporalidad en sí misma, la superación de la situación de opresión y el espacio temporalizado, sino que ahora, para él, son un campo en continua transformación por la acción propia de los seres humanos y/o las sociedades.

El diálogo implica este pensar crítico y es capaz de generarlo. Sin diálogo no hay **comunicación** y sin ésta no hay verdadera **educación**. La educación instaurada como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

Para concebir a la educación como práctica de la libertad, la dialogicidad deberá empezar cuando el educador-educando se pregunta en torno a **qué** va a **dialogar** con los educandos-educadores; deberá empezar cuando surge la inquietud a propósito del contenido programático de la educación y no hasta el momento de encuentro del educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica.

1.4.1.2. El Contenido Programático

o acerca de qué dialogar

Para el educador-educando el **contenido programático** es la devolución organizada, sistematizada y acrecentada de aquellos elementos que (el pueblo) los educandos-educadores/educadores-educandos le entregaron en forma inestructurada.

La proclama de Paulo Freire de educación auténtica es hacerla de A con B (no de A sobre B), con la mediación del mundo, el cual impresiona y desafía a unos y a otros, originando diversas visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, dudas, esperanzas o desesperanzas, las cuales implican **temas significativos** con base en los cuales se constituirá el contenido programático de la educación.

El acercamiento a las masas populares, con esta práctica, se hace para conocer en diálogo con ellas la objetividad en que se encuentran, la conciencia que de esta objetividad (realidad) estén teniendo, de los varios niveles de percepción que tengan de sí mismas y del mundo en el que están y con el que están.

Es a partir de la situación presente, existencial y concreta (que refleje el conjunto de aspiraciones del pueblo) donde se podrá organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria (de movimiento, de cambio, de transformación).

Freire hace la siguiente deducción: plantearle al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta y presente como problema y, a su vez, lo desafíe, este hecho le exigirá una respuesta, no en el ámbito intelectual, sino en el de la acción: una pedagogía de la problematización.

El papel del educador-educando no es hablar al pueblo sobre su visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre la visión del otro y la propia. La visión del mundo, en ambos polos, expresada en diversas formas de acción refleja la situación en el mundo en el que se constituyen. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación. El lenguaje del educador o del político (y este último ha de tornarse también educador en el sentido más amplio de la palabra) así como el lenguaje del pueblo, no existen sin un pensar y; *pensamiento y lenguaje*, sin una estructura a la cual se encuentren referidos.

A fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente.

En esta dialéctica existe una continua búsqueda del contenido programático de la educación. Y es el diálogo el que instaura ese momento de búsqueda. Es en ese momento cuando se lleva a cabo la investigación del “universo mínimo temático” o “temática significativa” del Ser/Sociedad, o del conjunto de sus temas generadores.

1.4.1.3. La Investigación del Universo Temático

o Temática Significativa

La investigación implica una **metodología** que proporcionará la aprehensión de los “temas generadores”⁴⁰ y, consecuentemente, la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos. Se pretende investigar:

- el pensamiento del sujeto referido a la realidad

⁴⁰ Los temas son llamados también **generadores**, porque cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas. Ibid. p. 129 (nota a pie 18)

- el lenguaje del sujeto referido a la realidad
- los niveles de percepción sobre esta realidad
- la visión del mundo que envuelve a los temas generadores

En otras palabras, se busca saber cómo los Seres:

- asumen y construyen su vida
- transforman su entorno
- viven en un mundo significativo y simbólico (el mundo de la cultura y de la historia)

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

En la existencia del ser humano, el “aquí” no es solamente un espacio físico, sino también un espacio histórico; y al tener conciencia de sí y, por tanto, del mundo, (porque es cuerpo consciente) vive una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad.

Los sujetos al separarse del mundo que objetivan, al separar su actividad de sí mismos, al tener el punto de decisión de su actividad en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, sobrepasan las “**situaciones límite**” que no deben ser tomadas como si fueran barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera. Las situaciones límite son el margen real donde empiezan todas las posibilidades, no el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades; no son la “frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el Ser y el Ser más (más ser)”.⁴¹

⁴¹ Ibid. p. 116 (nota a pie de pág. Álvaro Vieira Pinto, *Consciência e Realidade Nacional*)

Para Freire, los hombres y las mujeres como cuerpos conscientes, conocen mal que bien sus condicionamientos y su libertad. En la vida personal y social encuentran obstáculos o barreras que es preciso vencer; a esas barreras se les llama “situaciones límite”, las cuales son percibidas como un obstáculo sin poder superarlo, o como algo que no quieren superar, o bien como algo que saben que existe y es preciso romper, empeñándose en su superación.⁴²

En el momento mismo en que los sujetos perciban y aprehendan cómo frenar dichas barreras, éstas se configurarán como obstáculos para su liberación, transformándose en “**percibidos destacados**”, en su visión de fondo, se revelarán como dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada. Los “actos límites” por tanto, se dirigirán a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva.

Los hombres y mujeres, como seres transformadores y creadores, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen bienes materiales, cosas sensibles, objetos y también crean instituciones sociales, ideas y conceptos. Los sujetos, a través de este permanente quehacer transformador, crean la historia y se hacen seres histórico-sociales. Este constante devenir se concreta en **unidades epocales**, las cuales están relacionadas unas con otras en la dinámica de la continuidad histórica. La unidad epocal o época histórica, como se le llama y se caracteriza (en el punto 1.1.3.), es el conjunto de ideas, concepciones, dudas, valores, desafíos y esperanzas.

La representación concreta de muchas de estas características, así como de los obstáculos al Ser más de los sujetos, constituirán los **temas de la época**; estos implican, a la vez, sus antagónicos e indican tareas a cumplir. Por ello, no hay manera de captar los temas históricos aislados, sueltos, desconectados, cosificados, detenidos, sino en

⁴² FREIRE, *Pedagogía de la Esperanza*, p. 194 (nota a pie 1)

relación dialéctica con los otros, sus opuestos. Los temas se encuentran envueltos en las situaciones límite, por un lado, y envolviéndolas, por otro.

En síntesis, las **situaciones límite** implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan. Cuando los sujetos las perciben como una frontera entre el Ser y el Ser más, se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción, en la cual se encuentra implícito el **inédito viable** como algo definido a cuya concretización se dirigirá la acción. Esto es, la exigencia de temas de carácter universal contenidos en la unidad epocal más amplia que abarca toda una gama de unidades y subunidades, continentales, regionales, nacionales, etc., diversificados entre sí.

Como **tema fundamental** de esta unidad más amplia, al parecer de los pedagogos -y de Freire- se encuentra el de la **liberación** como objetivo a alcanzar, que indica a su contrario, el tema de la **dominación**.

A fin de llegar a la meta de la liberación, es imprescindible la superación de la "situación límite", que es una totalidad, mediante la creación de otra totalidad: la del desarrollo.

La cuestión fundamental radica, en este caso, cuando falta comprensión crítica de la totalidad en que están los seres humanos, captándola en pedazos, en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Les sería indispensable tener ante, la visión totalizada del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto (un tipo de autopsia social), a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada.

Este es un esfuerzo que cabe realizar en la metodología de la investigación que propone Freire. El esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes.

Las dimensiones significativas constituidas de partes en interacción y al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. De este modo, el análisis crítico de una dimensión significativo-existencial posibilita a los individuos una nueva postura crítica frente a las “situaciones límite”.

Los hombres y las mujeres perciben que su comprensión y su razón de la realidad no están fuera de ella, como a su vez, no se encuentran dicotomizadas de ellos, como si fuera un mundo aparte, misterioso y extraño que los aplastase. En este sentido, la investigación del “**tema generador**” (en interacción), se realiza por medio de una “metodología concientizadora”; más allá de posibilitar la aprehensión, inserta o comienza a insertar a los Seres en una forma crítica de pensar su mundo.

Es importante subrayar, de nuevo, que el tema generador no se encuentra en los individuos aislados de la realidad ni tampoco en la realidad separada de ellos y mucho menos en una “tierra de nadie”, sólo está comprendido en las relaciones ser(es)-mundo.

Investigar el tema generador, es buscar el pensamiento de los sujetos referidos a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis.

La metodología exige que en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma: tanto investigadores como pueblo serían su objeto.

Los **temas** existen en los seres humanos, en sus relaciones con el mundo, referidos a hechos concretos. Un mismo hecho objetivo puede provocar, en una subunidad epocal, un conjunto de “temas generadores”, y en otra no provocar los mismos necesariamente. Existe relación entre el hecho objetivo, como un dato, la percepción que de él tengan y los “temas generadores”.

Las aspiraciones, los motivos, las finalidades implícitas en la temática significativa son aspiraciones, finalidades y motivos humanos incluidos, en un cierto espacio y **están siendo**; son tan históricos como los sujetos; no pueden ser captados fuera de ellos. Para captarlos y entenderlos es necesario comprender a Seres que los encarnan y la realidad referida a ellos.

La investigación temática es un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y de autoconciencia, la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador.

La investigación temática es un proceso de búsqueda de conocimiento y de creación; exige de sus sujetos descubrir, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpretación de los problemas. Es por esto, por lo que la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica, y tanto más crítica en cuanto se fije en la comprensión de la totalidad.

Así, como la **educación**, la **investigación** que a ella sirve, debe ser una operación simpática. Educación e investigación deben constituirse en la **comunicación**, en el sentir común de una realidad (sin ser mecanicista, separada y/o simplistamente bien “comportada”), en la complejidad de su permanente devenir. Investigadores profesionales y pueblo son ambos sujetos de este proceso. La investigación de la temática también envuelve a la investigación del propio pensar del pueblo y entre ellos referido a la realidad.

La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. No pensar auténticamente si los otros tampoco piensan; simplemente: no pensar por los otros, ni sin los otros.

Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación.

Al ser los hombres y las mujeres seres en “**situación**”, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y, a su vez, ellos marcan. La tendencia es reflexionar sobre la propia situación, en la medida en que, desafiados por ella, actúen sobre esta. La reflexión implica algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. Los Seres son porque están en situación. Esta reflexión sobre la situacionalidad equivale a pensar la propia condición de **existir**. Un pensar crítico a través del cual se descubren en “situación”.

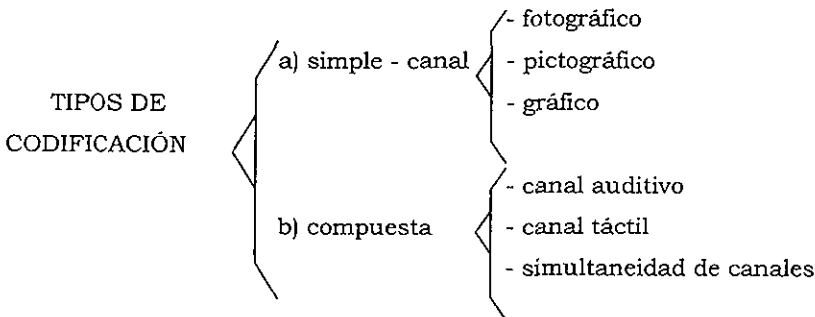
Los sujetos al emerger, surgen con capacidad para insertarse en la realidad que se descubre constantemente; de este modo, la inserción es un estado mayor que la emersión y resulta de la concientización de la situación. La inserción es la propia conciencia histórica; es decir, concientización es igual a profundizar en la toma de conciencia, característica de toda emersión.

El educador dialógico tiene como tarea la de trabajar en equipo interdisciplinario el universo temático recogido en la investigación y devolverlo como problema a los seres de quienes lo recibió, no como disertación.

En una visión liberadora, el contenido programático implica finalidades, las cuales deben ser las del pueblo, nacen de él, en diálogo

con los educadores, reflejo de sus anhelos y esperanzas. En suma, se busca:

- captar fielmente la sintaxis del pueblo
- al inédito viable, el cual se concreta en la acción y cuya viabilidad no era percibida, y
- el mejor canal de comunicación. Según Freire, una codificación puede ser simple o compuesta:



1.4.2. El Diálogo

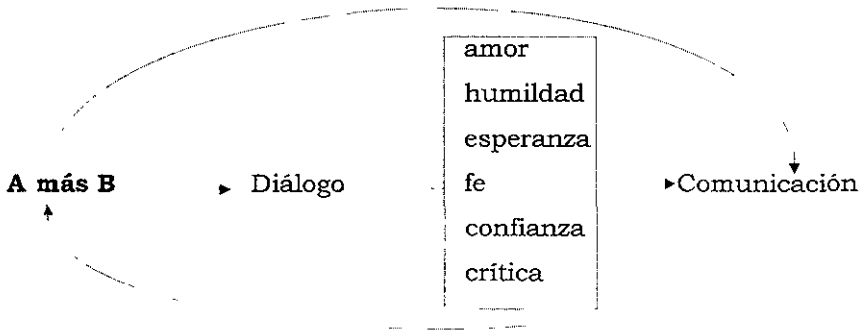
El diálogo es una relación horizontal de A más B, nace de una matriz crítica y genera crítica, por eso, sólo el diálogo comunica, porque se nutre esencialmente de amor y humildad. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe, se hacen críticos en la búsqueda de algo; se crea entonces una relación de “simpatía” entre ambos polos en busca de “algo” y sólo ahí, hay **comunicación**.

El diálogo es *relacional* y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes “admiran” un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen⁴³.

La tarea del diálogo es llevar a cabo una acción concreta que consiste en proporcionar medios para superar actitudes mágicas o

⁴³ FRI-IRF Pedagogía del Oprimido p 13

ingenuas a los sujetos, medios para crear un mundo de signos gráficos y para comprometerse con su realidad. Si se esquematiza, tenemos:



El Diálogo es el camino indispensable en cuestiones vitales:

- para todo el ser (diálogo en el ser social)
- como el orden político (el diálogo en lo social)

El Diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la **creencia** en el ser humano, en sus posibilidades; creencia de llegar a ser uno mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos. Esto parece ser una idea que se acerca al concepto de **igualdad** en sociedades democráticas.

El **diálogo** implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, autárquicas. Estas, por el contrario, constituyen un clima ideal para el antidiálogo.

En las relaciones humanas de dominio la distancia social existente no permite el diálogo. Éste, por el contrario, se da en árcas abiertas, donde el Ser desarrolla su sentido de participación en la vida común. El diálogo implica, por tanto:

- un mínimo de conciencia transitiva
- una responsabilidad social y política

El diálogo se ve -dice Freire- como este encuentro de los seres humanos en el mundo para transformarlo. Y la relación de los sujetos en el mundo y con el mundo es lo más concreto y real que existe.

El diálogo como encuentro de los hombres para el “pronunciamiento del mundo” es una condición fundamental para su verdadera humanización. Es de carácter eminentemente pedagógico y problematizante.

La Palabra como base de la Cultura

El concepto antropológico de **cultura** de Freire distingue, y no separa, los dos mundos: el de la naturaleza (estar en) y el de la cultura (estar con). Estar con el mundo implica hablar de relaciones, de integración entre las circunstancias del Ser y del mundo, dando sentido a la cultura. El sentido se significa como el camino a la libertad, la cual transforma al sujeto en un ser abierto y dispuesto a lo nuevo, plástico, advirtiendo la presencia del diálogo como fundamento de este cambio cultural y, por tanto, histórico. Paulo Freire también distingue de la cultura:

- el papel activo del Ser en y con su realidad
- el sentido de la mediación que tiene la naturaleza en:
 - .relaciones y
 - .comunicaciones entre los seres
- como el aporte de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador al mundo
- el sentido trascendental de sus relaciones
- la dimensión humanista (de la cultura)
- como adquisición sistemática de la experiencia humana,
- como incorporación por eso crítica y creadora (no como yuxtaposición de informes o prescripciones dadas)
- la democratización de la cultura: democratización fundamental

- el aprendizaje de la escritura y de la lectura, como llave con que el analfabeto iniciará su introducción al mundo de la **comunicación escrita**.

¿Para qué?

- para cambiar actitudes (anteriores)
- para descubrirse como hacedor de ese **mundo cultural**
- para descubrirse con aptitudes para crear y recrear
- para descubrir que **cultura** es (puede ser) toda creación humana

Estos descubrimientos no son sólo para el analfabeto, sino también para el letrado y aprendan a **re**-admirar y **re**-descubrir todo esto, a través del diálogo y comprender que en el ámbito cultural:

- saben, y
- tienen el mismo valor (todos) como individuos:

“hago zapatos, pero ahora descubro que tengo el mismo valor del doctor que hace libros”⁴⁴

Los sujetos descubren que son **iguales**; se re-conocen, descubren el valor de su persona y se afirman en sí mismos:

“Sé ahora que soy culto” -afirmó enfáticamente un viejo campesino. Y al preguntarle cómo lo sabía, respondió con el mismo énfasis: “Porque trabajo y trabajando transformo al mundo”⁴⁵

Los individuos descubren quiénes son, con relación a qué y a quienes; saben que cultura, es igual a transformación del mundo, a creación humana.

⁴⁴ FRIJOLE. La Educación como p. 107

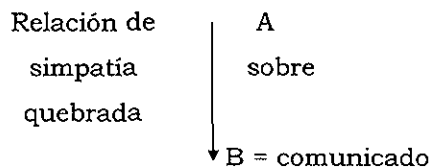
⁴⁵ Ibidem

1.4.3. El Antidiálogo

El Antidiálogo implica una relación vertical de A sobre B:

- es desamoroso
- es acrítico; no genera crítica
- no es humilde
- es desesperante
- es arrogante
- es autosuficiente (en el sentido de no necesitar del otro)
- rompe la relación de simpatía entre los polos
- no comunica; hace comunicados

Antidiálogo



Matriz: desamor, sin humildad, desesperanzado, sin fe, sin confianza, acrítico.

Para Freire es necesaria una pedagogía de comunicación y vencer al desamor acrítico del antidiálogo. Quien dialoga, lo hace con alguien y sobre algo (sobre un referente común: el mundo como mediador).

1.4.4. La Acción antidualógica

Las características generales de la teoría de la acción antidualógica-opresora son: la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural.

1.4.4.1. La Conquista

La conquista surge como una necesidad. Todo acto de conquista implica un sujeto que conquista y un objeto conquistado. El sujeto determina sus finalidades al objeto conquistado, a lo poseído por el conquistador, éste imprime su forma al conquistado, quien al introyectarla se transforma en un ser ambiguo. Un ser que “aloja” en sí al otro.

El antidiálogo se impone al opresor, en una situación objetiva de opresión para, en la conquista, oprimir más no sólo económica, sino culturalmente, robando al oprimido su palabra, su expresividad y su cultura.

Los opresores se esfuerzan por impedir a los oprimidos el desarrollo de su condición de admiradores del mundo. Dado que no pueden conseguirlo en su totalidad se impone la necesidad de mitificar el mundo.

La acción de conquistar se realiza a través de “comunicados”, de “depósitos”, de aquellos mitos indispensables para el mantenimiento del status quo. El mito, por ejemplo, de que el orden opresor es un orden de libertad.

1.4.4.2. La División

Conceptos como los de unión, organización y lucha, son calificados como peligrosos y su “puesta” en práctica son un factor indispensable para el desarrollo de una acción liberadora. Dividir, por el contrario, es condición indispensable para la continuidad en el poder de las minorías.

Una de las características de dividir es la **visión focalista** de los problemas y no la visión en tanto dimensiones de una totalidad. Cuanto más se pulverice la totalidad, tanto más se intensifica la alienación, y más fácil será dividir a los oprimidos y mantenerlos así.

Las formas focalistas dificultan la percepción crítica de la realidad y mantienen aislados a los oprimidos de la problemática general con otras áreas que están en relación dialéctica con la suya.

Un ejemplo propuesto por Freire: la existencia de las clases sociales, en relación dialéctica las unas con las otras, hablan de la necesidad de comprensión, de armonía, entre los que compran y aquellos a quienes obligan a vender su trabajo. La armonía, en el fondo, es imposible, porque existe ese antagonismo indisfrazable existente entre una clase y otra.

Dividir es mantener el status quo como objetivo fundamental de la teoría de la acción dominadora antidialógica.

Para el opresor es fácil obtener, como resultado de su acción divisoria, la inseguridad del oprimido, la cual es provocada por la dualidad en que se encuentra (alojar al opresor).

En cambio, toda unión de los oprimidos entre sí, que "siendo" acción, apunta a otras acciones, implica tarde o temprano que al percibir éstos su estado de despersonalización, descubren que, en tanto divididos, serán presas fáciles del dirigismo y la dominación.

Sólo en la medida en que mujeres y hombres hagan al mundo y lo hagan con su trabajo transformador se realizarán. La realización de los Seres radica en la construcción de este mundo; unificados y organizados harán de su debilidad una fuerza transformadora, con la cual podrán recrear al mundo y hacerlo más humano.

1.4.4.3. La Manipulación

La manipulación se hace a través de toda una serie de mitos. Por ejemplo, el modelo que hace de sí misma la burguesía para presentárselo a las masas como su posibilidad de ascenso, e instaura así la convicción de una supuesta movilidad social. Y esta movilidad es posible sólo en la medida en que los sujetos (pueblo, sociedad) acepten los preceptos impuestos por la burguesía.

En ciertas condiciones históricas, la manipulación se da también por medio de pactos entre la clase dominante y las masas dominadas. En estos casos, los pactos son sólo medios utilizados por los dominadores para la realización de sus finalidades.

Sin embargo, el antídoto para esta manipulación y sus finalidades se encuentra en la organización críticamente consciente de los oprimidos, cuyo punto de partida es la problematización de su posición en el proceso; por ejemplo: desde la problematización de la realidad nacional, hasta la propia manipulación.

1.4.4.4. La Invasión Cultural

Consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, a quienes les imponen una visión del mundo, frenando su creatividad e inhibiendo su expansión. Los invasores actúan; los invadidos tienen la ilusión de que actúan en la actuación de los invasores.

La invasión cultural tiene doble fase:

- 1) es en sí dominante, y
- 2) es táctica de dominación.

Toda dominación implica una visión manifiesta físicamente, en forma visible y en ocasiones disfrazada, en la cual el invasor se presenta

como si fuese el amigo que ayuda. La invasión es una forma de dominar económica y culturalmente al invadido.

Como manifestación de conquista, la invasión cultural conduce a la inautenticidad del ser de los invadidos; su programa responde al cuadro valorativo de sus actores, a sus patrones y finalidades. A los invasores sólo les interesa saber cómo piensan los invadidos su propio mundo con el objeto de dominarlos cada vez más.

Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en el convencimiento de los invadidos sobre su inferioridad intrínseca, en la medida en que éstos se reconocen como “inferiores”, reconocen necesariamente la “superioridad” de los invasores. Los valores (ámbito cultural) de los opresores pasan a ser la pauta de los invadidos.

Cuando más se acentúa la invasión, más se aliena al ser de la cultura de los invadidos y mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquéllos: andar como aquéllos, vestir a su manera, hablar a su modo: tener lo que aquéllos.

El **yo social** de los invadidos, como todo yo social, se constituye en las relaciones socioculturales dadas en la estructura, y es tan dual como el ser de la cultura invasora. En el reconocimiento crítico de la contradicción es necesario que el **yo oprimido** rompa esta casi “adherencia” al **tu opresor**, “separándose” de él para objetivarlo. Al hacerlo, “ad-mira” la estructura en la que viene siendo oprimido, como una realidad deshumanizante.

La acción antidialógica es una modalidad de la acción cultural de carácter dominador y es, también, instrumento de ésta.

En la medida en que una estructura social se denota como estructura de carácter rígido, dominador, las instituciones formadoras que en ella se constituyen estarán marcadas por su clima, trasladarán

sus mitos y orientarán su acción al estilo propio de la estructura (sociedad). Tampoco escaparán a las influencias de las condiciones estructurales objetivas. Esto es, funcionan en las estructuras dominadoras como agencias formadoras de “invasores”.

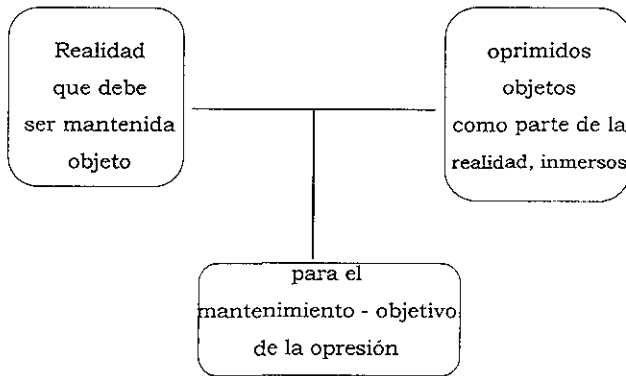
Por ejemplo, en las relaciones entre padres e hijos, se reflejan de modo general las condiciones objetivo-culturales de la totalidad en que participan. En consecuencia, esta influencia del hogar y la familia se prolonga en la experiencia de la escuela; aquí, los educandos descubren pronto que para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse/ajustarse a los preceptos hechos en forma vertical, y uno de estos preceptos es: el no pensar.

El acumulación de modelos y preceptos de esta índole ayudan en la introyección de la autoridad (en este caso paterna) a través de un tipo rígido de relaciones y es en la escuela donde se remarcan, así como su tendencia a transformar profesionales con miedo a la libertad; esto es, la aceptación de dichos patrones rígidos en que se deforman.

La renuncia al acto invasor significa, en cierta forma, superar la realidad en que se encuentran como dominados, por un lado, y como dominadores, por otro; también significa renunciar a todos los mitos que nutren a la acción invasora, para dar existencia a una acción dialógica, dejando de significar estar “sobre” o “dentro” como “extranjeros”, para estar con ellos, como compañeros.

Teoría de la Acción Opresora

Actores - Sujetos



Elaborado con base en Freire, Paulo; Pedagogía del Oprimido, p. 172

1.4.5. La Acción dialógica

La teoría de la acción dialógica se caracteriza por: la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural.

1.4.5.1. La Colaboración

En la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran en colaboración para transformar el mundo.

El **yo** dialógico sabe que es precisamente el **tú** quien lo constituye, sabe también que, constituido por un tú -un no yo- este tú se constituye a su vez, como yo, al tener en su yo un tú. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo.

La colaboración sólo se da entre sujetos y en niveles distintos de función y, por lo tanto, de responsabilidad. El diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración. En ella, los sujetos se vuelcan sobre la realidad de la que dependen, la cual, problematizada, los desafía. La respuesta a los desafíos es la acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla.

En la teoría de la acción dialógica son sujetos quienes transforman el mundo para la liberación de hombres y mujeres.

La teoría dialógica exige el descubrimiento del mundo y descubrirlo es desmitificarlo. Nadie descubre el mundo a otro, aunque cuando un sujeto inicie el esfuerzo de descubrimiento de los otros, es preciso que éstos se transformen también en sujetos en el acto de descubrir. El descubrimiento del mundo y de sí mismos, en la praxis auténtica, hace posible su adhesión a las masas populares.

La confianza como base del diálogo no es un a priori de éste, sino la resultante del encuentro en que los seres se transforman en sujetos de la denuncia del mundo para su transformación.

1.4.5.2. Unir para la Liberación

La situación concreta de opresión -al dualizar el yo del oprimido, al hacerlo ambiguo, emocionalmente inestable, temeroso de la libertad- facilita la acción divisora del dominador y dificulta la acción unificadora indispensable para la práctica liberadora.

Si para dividir es necesario mantener el yo dominado “adherido” a la realidad opresora, mitificándola; para el esfuerzo de unión, el primer paso lo constituye la desmitificación de la realidad.

Para mantener divididos a los oprimidos se hace indispensable una **ideología** de la opresión, entonces, para lograr su unión es imprescindible una forma de **acción cultural** a través de la cual conozcan el por qué y el cómo de su “adherencia” a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella; es necesario, por tanto, desideologizar.

Lo fundamental de la acción dialógica liberadora no es “desadherir” a los oprimidos de una realidad mitificada en la cual se hallan divididos para “adherirlos” a otra. El **objetivo** de la acción dialógica radica en proporcionar a los oprimidos el reconocimiento del por qué y del cómo de su “adherencia”, para que ejerzan un acto de adhesión a la praxis verdadera de transformación de una realidad injusta.

La conciencia de clase implica significar la unión de los oprimidos, la relación solidaria entre sí, sin importar cuáles sean los niveles reales en que éstos se encuentran (socioeconómicos; en el sentido que da Freire: proletariado y burguesía). La “adherencia” a la

realidad exige que la conciencia de la clase oprimida pase por la conciencia del Ser oprimido; es indispensable que éstos, adheridos de tal forma a la naturaleza y a la figura del opresor, se perciban como Seres a quienes se les ha prohibido estar siendo.

Los oprimidos al descubrirse a través de una modalidad de acción cultural, dialógica, problematizadora de sí mismos, en enfrentamiento con el mundo, significa, en un primer momento, descubrirse como: Pedro, Josefa o Antonio,... con todo el profundo significado que tiene este descubrimiento.

El descubrimiento (como quehacer) es una percepción distinta del significado de los **signos** como mundo, hombre (Ser/Sociedad), cultura, naturaleza (árboles, animal...), trabajo; asumiendo un significado verdadero que antes no tenían. Ahora se reconocen como seres transformadores de la realidad a través de su trabajo creador, algo que para ellos era misterioso; como seres-sujetos descubren que no pueden continuar como objetos poseídos, y de la toma de conciencia de sí mismos como seres oprimidos, derivan a la conciencia de clase oprimida.

La unión de los oprimidos es un quehacer en el dominio de lo humano y se verifica, por eso mismo, en la realidad, la cual será comprendida al captarla en la dialecticidad entre la infra y la supraestructura. En este sentido, la unión de los oprimidos debe ser: acción cultural.

1.4.5.3. La Organización

El opuesto antagónico de la organización de las masas populares es la Manipulación.

La organización está directamente ligada a la unidad y resulta de un desdoblamiento natural, producto de la unidad de las masas

populares. De este modo, al buscar la unidad, el liderazgo buscará también la organización de las masas, lo cual implica el testimonio que debe prestarles a fin de demostrar que el esfuerzo de liberación es una tarea en común: la liberación de los seres humanos.

Al buscar la unidad, el liderazgo busca también la organización de las masas populares. La organización no será jamás una yuxtaposición de individuos que, gregarizados, se relacionen mecanicistamente.

Sin liderazgo, disciplina, orden, decisión, objetivos, tareas a cumplir y cuentas que rendir, no existe organización y, sin ésta, se diluye la acción revolucionaria.

El objetivo de la organización es liberador y, por lo tanto, niega la cosificación de las masas populares, niega si el liderazgo manipula a las masas.

Por el contrario, la organización de las masas populares en clases, es el proceso a través del cual el liderazgo revolucionario (a quienes, como a las masas, se les ha prohibido decir su palabra⁴⁶) instauro el aprendizaje de la pronunciación del mundo. Y por ser verdadero este aprendizaje, es dialógico.

En la teoría dialógica se niega tanto al autoritarismo como al desenfreno. Al hacerlo, afirma tanto la autoridad como la libertad. Si bien no existe **libertad** sin **autoridad**, tampoco existe la segunda sin la primera. Toda libertad contiene en sí la posibilidad de llegar a ser autoridad (claro, depende de circunstancias especiales y de niveles existenciales distintos).

La organización al implicar autoridad no puede ser autoritaria y la que implica la libertad no puede ser licenciosa. Por el contrario, lo

⁴⁶ Freire al referirse a la "palabra" lo hace como acción y reflexión, es decir, la palabra como praxis
REFERIRI Pedagogía del Oprimido, p. 231

que ambas (como unidad) buscan instaurar, es el momento altamente pedagógico en que el liderazgo y el pueblo hacen juntos el aprendizaje de la autoridad y de la libertad (verdadera), a través de la transformación de la realidad que media entre ellos.

1.4.5.4. La Síntesis Cultural

Toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla.

Toda acción cultural tiene su teoría, determina sus fines y, por tanto, delimita sus métodos. La acción cultural o está al servicio de la dominación o al de la liberación. Ambas, dialécticamente antagónicas, se procesan en y sobre la estructura social, la cual se constituye en la dialécticidad **permanencia-cambio**. Esta relación explica que la estructura social, para Ser, debe estar siendo, o en otras palabras, estar siendo es el modo de “duración” que tiene la estructura social.

En la síntesis cultural los sujetos no llegan al mundo popular como invasores; vienen para conocerlo con el pueblo y no para “enseñar”, transmitir o entregar algo a éstos.

En la síntesis cultural, los sujetos se integran con el pueblo, quienes también se transforman en sujetos de la acción que ambos ejercen sobre el mundo.

En la síntesis cultural no existen espectadores y la realidad es la incidencia de la acción de los sujetos (actores).

En cuanto a la investigación de los “temas generadores” del pueblo, al tener como objetivo fundamental la captación de sus temas básicos, a partir de cuyo conocimiento es posible la organización del

contenido programático para el desarrollo de cualquier acción con él, se instaura como el punto de partida del proceso de acción, entendido como síntesis cultural. Dicha investigación tiene como sujetos de su proceso, no sólo a los investigadores profesionales, sino también a los sujetos del pueblo, cuyo universo temático se quiere encontrar.

En este primer momento de la acción, momento investigador, entendido como síntesis cultural, se constituye el clima del acto creador, que ya no se detendrá y tiende a desarrollarse en las etapas siguientes de la acción.

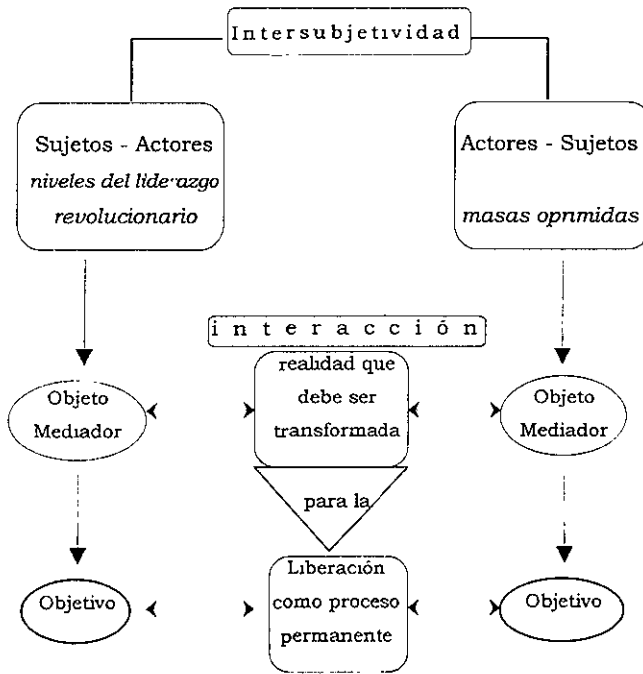
En la síntesis cultural de los actores-sujetos, haciendo de la realidad objeto de su análisis crítico al que no dicotomizan de la acción, se insertan, como sujetos, en el proceso histórico.

La síntesis cultural:

- no niega las diferencias que existen entre una y otra visión, muy al contrario, se sustenta en ellas
- sí niega la invasión de una por la otra; y
- afirma el aporte indiscutible que da una a la otra

Para Freire, la solución está en la síntesis cultural. Por un lado, incorporarse al pueblo en la aspiración reivindicativa; por otro, problematizar el significado de la propia reivindicación. Al hacerlo, estará *problematizando la situación histórica, real, concreta* que, como totalidad, tiene una de sus dimensiones en la reivindicación salarial.

Teoría de la Acción Revolucionaria



Elaborado con base en Freire, Paulo; Pedagogía del Oprimido, p. 172

1.5. El método activo: enunciación de los elementos componentes

El método es la forma exterior y materializada en actos, que asume la propiedad fundamental de la conciencia: la de su intencionalidad. Lo propio de la conciencia es estar con el mundo y este procedimiento es permanente e irrecusable. Por lo tanto, la conciencia en su esencia es un "camino para", algo que la circunda y que ella aprehende por su capacidad ideativa.

Por definición, la conciencia es método, entendido éste en su sentido de máxima generalidad. Tal es la raíz del método, así como tal es la esencia de la conciencia, que sólo existe en tanto facultad abstracta y metódica.

Las técnicas del método de alfabetización de Paulo Freire surgen como la línea axial del método, alcanzando y dando sentido humanista: la alfabetización como concientización. Aunque valiosas en sí, tomadas aisladamente no dicen nada del método mismo. Sin embargo, para fines de este trabajo, únicamente interesa mencionarlas como fases de elaboración del método propuesto, ya que su desarrollo no se llevará a cabo:

- 1.- **Obtención** del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará.
- 2.- **Selección** del universo vocabular estudiado.
- 3.- **Recreación** de situaciones existenciales típicas del grupo con que se va a trabajar.
- 4.- **Elaboración** de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo.
- 5.- **Preparación** de fichas con la descomposición (codificación-decodificación-codificación) de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores.

¿Cómo salen los vocablos de su universo y cómo vuelven a él? “Un mínimo de palabras con una máxima polivalencia fonémica es el punto de partida para la conquista del universo vocabular. Estas palabras, oriundas del propio universo vocabular del alfabetizando, una vez transfiguradas por la crítica, retornan a él en acción transformadora del mundo”⁴⁷.

El método Paulo Freire ayuda al alfabetizando a replantearse críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad, saber y *decir* su palabra. “Con la palabra el hombre se hace hombre”.⁴⁸ Cuando el sujeto dice su palabra asume conscientemente su esencial condición humana.

El siguiente cuadro integra, de manera general, la visión teórica con la que se construyó este capítulo. Es decir, se observan los conceptos eje (o nociones universales de este trabajo), así como las etapas o libros que ubican y expresan dicha relación conceptual.

⁴⁷ Ibid pp. 5 y 6 (“Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire”, Emanuella Fiori)

⁴⁸ Ibidem p. 9

1.6. Cuadro General

Etapa Concepto	La Educación como Práctica de la Libertad	Pedagogía del Oprimido	Pedagogía de la Esperanza
1) SER	- de Relaciones - de Contactos	- Ser más y Ser menos	R
2) SER SOCIAL (Ser y Sociedad)	- Radical - Sectario	- Oprimidos - Opresores	e
3) EDUCACIÓN	- Educación para la Libertad	- Educación Bancaria	f
4) DIÁLOGO / COMUNICACIÓN	- Dialogicidad de la educación - Diálogo - Antidiálogo	- Acción Dialógica - Acción Antidialógica	l
5) MÉTODO	Pasos: 1) Obtención. 2) Selección 3) Recreación 4) Elaboración 5) Preparación	- Instrumento - Conciencia para el Ser	e x
			i ó n

CAPÍTULO SEGUNDO

La Comunicación Educativa en el Aula

La Comunicación Educativa en el Aula

Este capítulo se limitará a resumir el trabajo de investigación que han realizado una serie de profesores – investigadores (concretamente el trabajo de Torres Lima, Héctor) en Comunicación Educativa (en el Aula), ya que será el objeto de referencia –y no el objeto de estudio- de la cual partirá la reflexión en esta propuesta.

Generalmente se cree que el cambio de instrumentos de comunicación (biológicos por tecnológicos) hace más eficiente el aprendizaje y que el secreto, por lo tanto, radica en dos cuestiones:

- cambiar la forma de pensar del profesor para dejar de lado la enseñanza que emplea a la comunicación cara a cara, y
- aprender a producir y/o usar expresiones educativas a través de algunos medios tecnológicos de comunicación.

El primer aspecto, el cambio en la mentalidad del profesor tiene más relación con “decisiones personales”, las cuales van desde el deseo de experimentar diferentes formas de enseñanza, cierta inclinación a usar “aparatos” tecnológicos e indicar cierta tendencia hacia la modernidad, así como promover una enseñanza más activa para posibilitar el intercambio en los estudiantes en los papeles de emisor-receptor (alter-ego) y algunas otras más, siempre desde lo individual.

El otro aspecto se enfoca a la curiosidad de aprender la producción de programas educativos para televisión, en radio, textos programados, uso de imprentas y computadoras, filminas, fotografías, entre otros. El aprendizaje de la producción de expresiones (educativas) por estos medios conlleva técnicas como la sistematización de contenidos, elección del instrumento tecnológico de comunicación más adecuado, del guionismo, la escenografía, la ambientación, la producción y la post-producción.

Dentro del campo de la Pedagogía existen textos con indicaciones acerca de los contenidos escolares, los cuales mientras más concretos y manipulables se les presenten a los alumnos, mayor es la factibilidad de aprenderlos con éxito; es decir, poner a los estudiantes en contacto con la realidad. Como no siempre se puede, entonces se trata de homologar lo más posible los conceptos a las realidades a que se refieren esos contenidos escolares.

El empleo de expresiones educativas con I. T. C. no es solamente “pasar” una clase a una cinta de audio, de video, en diapositivas, antes es necesario reconocer los fines institucionales, su correspondencia con los de la sociedad en general, saber cómo se da la educación, los diversos aspectos involucrados en una clase, cómo organizar los contenidos considerando los diversos aspectos psicológicos (cognoscitivos) y sobre todo, reconocer la pertinencia del uso de I. T. C. en una clase. Uno de los principales problemas es la insuficiencia en bibliografía referente a este tema.

Este capítulo se limita a caracterizar teóricamente a la comunicación educativa en el aula (C.E.A.), a partir de los ámbitos histórico, referencial, social, y comunicativo. Esta separación del objeto de estudio tiene la finalidad de presentar en cada una de estas esferas las características que adopta la **Comunicación Educativa en el Aula**, para diferenciarla de otras formas de hacer educación, puesto que resulta necesario conocer las variables intervinientes y, con ello, actuar de mejor manera en el plano de las situaciones concretas.

Estas líneas, por tanto, son una opción en el abanico de respuestas a la necesidad de resolver la carencia de una teoría sobre el área de la C.E.A., y considerar que dicha opción abordará saberes tanto pedagógicos como comunicativos.

2.1. La Comunicación Educativa en el Aula en el Entorno Histórico

La enseñanza, parte de la educación, exige la competencia de la comunicación, ya que sin esta última no se da la primera, por lo tanto, la relación comunicación y educación es una constante histórica.

El ser humano prehistórico que por primera vez deseó dejar sus conocimientos a otros seres con el fin de preservarlos, utilizó la relación comunicación - educación. Los instrumentos que usó para ello debieron ser los biológicos, como la voz producida por los órganos fonadores y la exhibición de su cuerpo, entre otros. Con el tiempo, los instrumentos de la comunicación variaron debido a los avances tecnológicos de cada grupo social, así, por ejemplo, se piensa en la pintura, la escultura, la escritura en papiro, en piedras, en cerámica, el cine, la fotografía, las marionetas, la cartografía, la radio, la televisión, las computadoras, etc.⁴⁹

Durante muchos años, la relación comunicación - educación se contempló dentro de la acción misma de educar, es decir, con los métodos y procedimientos para educar, el contenido de la educación, las actitudes del "enseñante" y los instrumentos de la comunicación usados para educar, entre otros aspectos más, se concebían como componentes indiferenciados de la educación.

Entre los componentes de la educación importa resaltar a los instrumentos de la comunicación (de aquí en adelante se denominarán sólo instrumentos) ya que no fue hasta la década de 1920, cuando se recapacitó en que según el instrumento utilizado se lograban **aprendizajes diferenciados**.

Una analogía de lo antes enunciado es: la energía atómica existe desde la creación o explosión del universo que hoy conocemos, sin

⁴⁹ Una recopilación de las formas históricas de la Comunicación Educativa se encuentra en Moreno García, R y M I. López Ortiz. "Historia de la Comunicación Audiovisual". Ed. Patria, México, 1966

embargo, no es hasta la década de 1940 (principalmente) cuando se le “descubre”, estudia y aplica; y desde ese entonces existe una disciplina científica que estudia a la energía atómica (la física atómica).

La analogía anterior da pie a la explicación en el caso de la relación comunicación-educación. Esta existió desde el nacimiento mismo de la educación, pero no es hasta que se diferencia, se “descubre” y estudia en forma separada de la educación misma que se habla de la comunicación educativa como campo de estudio.

Esto no quiere decir que antes no existiese, sino que el ser humano no la había “descubierto”, no la había nombrado y, por lo tanto, no la diferenciaba ni estudiaba de manera específica. Lo mismo con la energía atómica; existía, hasta se utilizaba de alguna manera, pero no era estudiada hasta un cierto momento histórico.

Con lo anterior, se dan elementos para argumentar que el campo de la comunicación educativa nace en la década de 1920 como objeto de estudio diferenciado y estudiable, sin negar que ya existía.⁵⁰

Hay algunas condiciones específicas que anuncian ya a la comunicación educativa, y se observa como elemento desencadenante: *el avance tecnológico aplicado a los instrumentos de comunicación.*

Un avance tecnológico muy importante fue la escritura aplicada sobre piedras y papiro (en cualquiera de sus formas) por más rudimentario que parezca. Sin embargo, esta tecnología no era de uso masivo, no se producía ni exhibía para el conjunto del grupo social en cuestión, sino que era producida para una cierta elite con conocimientos y funciones sociales especializadas, como por ejemplo los sacerdotes, chamanes, brujos, sabios, entre lo más importantes; es decir, aquellos sobre quienes recaía la función de mantener (producir y/o reproducir) las

⁵⁰ Mas adelante, este argumento permitira diferenciar historicamente a la Comunicación Educativa de la didáctica.

tradiciones, costumbres y explicaciones que daban sentido a la vida comunitaria.

A este respecto, ni la invención de la imprenta que permitió el uso de la información contenida en libros (escritura) fue tan importante como para que todos los individuos del grupo social tuvieran acceso a tales conocimientos. La razón consiste en que para leer, es necesario aprender a hacerlo y sólo algunos individuos de la sociedad tenían esta posibilidad.⁵¹

Saber leer y escribir todavía está reservado para quienes asisten a un proceso de instrucción -por fortuna cada vez mayor-, y aquí es de importancia resaltar que la habilidad de leer es necesariamente enseñada.

La tecnología “reproduce” la realidad de manera más analógica, como es el caso de la fotografía (aunque ésta tiene diferencias con el lenguaje verbal); sin embargo, el uso de este instrumento de comunicación no se difunde como práctica común a toda la sociedad, sino nuevamente a un grupo reducido de “iniciados” en tales prácticas. Lo mismo sucede en los comienzos del cinematógrafo, cuyo avance sustancial con respecto a la fotografía, es la reproducción de movimientos “naturales” y cuyas imágenes son muy similares a las que percibe el ojo humano.

Con el advenimiento de los medios electrónicos de comunicación, las formas de transmisión que recogen la voz e imagen humanas, son percibidas por los sentidos de manera tan parecida a sus formas naturales que quien recibe tales mensajes no necesita de una instrucción tan sistematizada y especializada como el de la lecto-escritura. Actualmente, estos instrumentos de comunicación son adquiridos por

⁵¹ Esto no niega la existencia de esfuerzos muy importantes para lograr que cada vez el número de alfabetos sea mayor en cada sociedad, hasta el grado de que la enseñanza de la lecto-escritura se haya convertido en un deber de los Estados Modernos.

más y más personas al grado de que casi todas las familias tienen un aparato con estas características.

Está claro que desde la invención de la radio (en la década de 1890) su uso no se generalizó en la población, sino hasta 1919 cuando se hace la primera transmisión pública (casi veinte años después de su invención por Marconi y casi treinta de la aplicación de las ondas electromagnéticas por Hertz) y desde luego no había muchos radiorreceptores. Algo parecido sucedió con la televisión.

Es preciso explicar más la idea referida a que el uso y percepción de las emisiones a través de medios electrónicos no necesitan de mayor instrucción para ser decodificadas. Aparentemente un niño de cinco años que ve la televisión (un medio índice) no necesita ir a la escuela o de alguien que le enseñe a “ver” televisión, siempre y cuando ver la televisión sea una práctica común en la casa de ese niño; es decir, este niño con ojos y oídos, ve y escucha la televisión; en esa medida sólo necesita de sus capacidades biológicas naturales para percibir el mensaje y “entender” de qué se trata.

Desde luego, lo escrito arriba, no es precisamente así, la decodificación en los humanos no es la simple traducción de señales, no es sólo ver la televisión, sino “entenderla”, lo cual implica:

- seleccionar datos del conjunto de señales emitidas por el televisor
- valorar, lo cual es un acto reflexivo (subjetivo) por parte de la persona
- capacidad socialmente adquirida para relacionar el contenido del mensaje con un tema de interés para el grupo social al cual pertenezca la persona
- capacidad de proporcionarle un sentido a lo que ve y escucha
- conocer el código empleado por la misma televisión (este código parece que se aprende por sí mismo)

Para que la persona (en este caso, el niño) realice todo esto, necesita de muchos aprendizajes (principalmente de socialización y culturales). La idea de esta explicación radica en diferenciar que estos aprendizajes se adquieren gradualmente gracias al contacto del niño con quienes le rodean y al establecimiento de las relaciones sociales de parentesco o amistosas; a diferencia de aprender a leer y escribir, para lo cual es necesario que asista a una institución dedicada para ello: la escuela.

Lo importante a rescatar de este primer apartado es que desde 1921 los educadores se dedicaron a observar y utilizar tales medios (en aquel entonces radio, cine y la fotografía, aunque este último no electrónico) en el acto educativo. A partir de este momento, se gestó el nacimiento de la comunicación educativa, aunque por aquellos años se le llamó comunicación audiovisual o auxiliares de la enseñanza⁵². El término comunicación educativa surge en la década de los 60, junto con un sinónimo, el de educocomunicación⁵³.

Para resumir, según esta perspectiva, la C.E.A. como objeto de estudio es relativamente nueva (1920s) y surge gracias al uso de los instrumentos tecnológicos de comunicación aplicados a la educación. La característica de estos instrumentos consiste en presentar expresiones cada vez más analógicas al objeto de referencia en el aula.

⁵² Moreno y García, R. y M. L. López Ortiz Op. Cit. p. 319

⁵³ Frajoso Franco, David, "Perspectiva de Educación para la Comunicación, una opción para formar en los niños un juicio crítico hacia los medios de comunicación social" Tesis de Licenciatura. México, UNAM-INEP. Acatlan, 1987 p. 90

2.2. La Comunicación Educativa en el Aula como una Forma de Enculturización

En los grupos humanos existen diversas instancias sociales que proveen a los miembros de esa comunidad de un conjunto de interpretaciones sobre el entorno (ya sea material, social o ideal) y del acontecer en ese entorno. Estas instancias, entre otras, son: la familia, la escuela y los medios de comunicación, las cuales informan sobre el acontecer en el medio ambiente intelectual, social o físico, además de proporcionar un conjunto de valores, creencias, actitudes y modelos que permiten la interpretación de esos ambientes, los sucesos en ellos y la intervención en los mismos.

En el proceso de enculturización de un individuo (en relación intragrupal) o grupo (en relación intergrupala) se pone en relación: lo que pasa (sucesos), los fines y las creencias que los grupos sociales quieren preservar. Cuando a un grupo (por ejemplo escolar) se le dice lo que ha pasado en el entorno y cómo está este último, y se le proporcionan además, ciertos parámetros para la interpretación o intervención en ese contexto, y ese grupo (escolar) los interioriza y los adopta como suyos, entonces se dice que ha sido enculturizado.

Estas interpretaciones también provienen de otros grupos (por ejemplo, de los profesores, directivos de la institución escolar, asociación de padres de familia e incluso del Estado mismo) interesados en que los individuos del primer grupo (el escolar) inserten esas interpretaciones como suyas para, posteriormente, relacionar algún suceso (votaciones para elegir a un representante de alumnos) con fines (la democracia que busca el conjunto de la sociedad en cuestión) y creencias (como la mejor manera de vivir en sociedad).

Un ejemplo más característico de la cultura fue cuando un grupo social (denominado burguesía) se interesó en cambiar las interpretaciones sobre el "tiempo social": el concepto de tiempo en función de las fiestas

pagano-religiosas, por el concepto de tiempo en función de la producción industrializada, para que los "hombre-masa" relacionaran el tiempo de trabajo, con el tiempo propio (de ocio) y con la creencia de que los seres humanos son dueños de sí mismos, tanto para vender su fuerza de trabajo, como de su tiempo.

Como se deduce, la enculturización tiene afectaciones en el nivel cognitivo de los enculturizados; por ello, este proceso no es completo sino hasta que el individuo los ha interiorizado (como temas y tareas de su época); así mismo, es importante indicar que no a toda intención de enculturizar por parte de alguien (Ego) se da una interiorización de tales interpretaciones en otro (Alter). La enculturización es una *posibilidad* factible pero no obligatoria; pensar en que siempre hay enculturización es caer en un modelo de "aguja hipodérmica" cuya inadecuación ha sido confirmada.

La enculturización se produce y reproduce al mismo tiempo que las organizaciones sociales, dado que en éstas actúan seres que, al relacionarse, intercambian interpretaciones y éstas guían la acción. Es en la producción y reproducción de las instituciones sociales y de enculturización, donde se dan los cambios inherentes al desarrollo de los mismos individuos y de las instituciones.

Por ejemplo, en el caso de la escuela (una organización social) en donde al interior de ésta, se trata de enculturizar a los estudiantes, no sólo se da al mismo tiempo la enculturización de los alumnos, sino la producción y reproducción de la misma organización social en los alumnos, profesores, directivos, padres de familia y Estado.

Dado lo anterior, se comienzan a estudiar interrelacionadamente los cambios sociales, el desarrollo de los miembros o instituciones y las interpretaciones sobre la realidad (entorno).

En la enculturización que se hace en la escuela o también en otras organizaciones sociales, aunque aquí sólo se destaque a la escuela, en algunas ocasiones las representaciones de los individuos coinciden con las del grupo social. Esto sucede porque los sujetos participan de la misma sociedad en la cual se les está enculturizando, es por ello que la enculturización proporcionada en las escuelas proviene tanto de profesores, directivos, entre otros, y de los mismos alumnos. Esto se explica porque tanto profesores, directivos y alumnos (como principales agentes educativos) pertenecen a la sociedad, en la cual desarrollan y cambian, producen y reproducen a la cultura y a la escuela misma.

Ellos son quienes están interesados (en diversos niveles y grados de compromiso) en preservar ciertas interpretaciones acerca de la realidad, con la finalidad de adoptarlas e interiorizarlas. Se asienta así, la posibilidad de enculturizar o no, y de las variaciones individuales que cada miembro le quiera y pueda dar.

Ahora bien, estas coincidencias son susceptibles de aparecer en cuanto representaciones (ideas, creencias, valores, etc.), expresiones (actos que recurren al uso de símbolos para sustituir a los actos ejecutivos que modifican el entorno) o en las prácticas sociales. A veces existe congruencia entre lo que se piensa, dice y hace, aunque otras veces no. (Recordar la posibilidad lógica de seis interacciones diferentes⁵⁴). Cuando existe congruencia entre pensar, decir y hacer, es porque ese individuo o miembro del grupo ha asumido como imagen (interiorizó como suyo) una interpretación colectiva y con ello obtuvo cierta validez social, puesto que asumió un conjunto de roles prescritos socialmente para una persona con "X" características.

Por ejemplo, un alumno eventualmente coincide al nivel de representaciones con una forma de ser, (una definición heterosexual). La

⁵⁴ Pienso-dice-hace, piensa-hace-dice, hace-dice-piensa, hace-piensa-dice, dice-piensa-hace y dice-hace-piensa. Sin olvidar que en cada caso, los contenidos pueden ser diferentes, aunque desde luego es difícil que una sola persona pueda tener estas seis formas diferentes de "ser". A nivel hipotético, se piensa que una misma persona tiene en un sólo contenido una posibilidad de elección y que generalmente es concurrente en otros muchos contenidos.

colectividad prescribe un conjunto de roles sociales correspondientes a esa forma de ser; el alumno las expresa (dice que es hombre o mujer y que le "gustan" sólo las personas del sexo opuesto), asume esa imagen como suya (como autoimagen) y actúa ejecutivamente en consecuencia (por tanto se hace novio de una muchacha o novia de un muchacho), con lo cual ese alumno cumple las funciones asignadas a un rol y con ello validez como "ser social"; aunque esta situación actualmente ha cambiado.

Por tanto, existen coincidencias entre un cambio social y la transformación de las representaciones colectivas y por ello, a veces las transformaciones en las representaciones colectivas coinciden con los cambios sociales. Por ejemplo, en el caso de un educador cuando coincide en sus expresiones con ciertos roles prescritos socialmente (representaciones colectivas) y con ciertas interiorizaciones subjetivas (autoimagen) que a su vez coinciden con roles sociales y representaciones colectivas⁵⁵.

Hasta aquí, se describió el proceso de enculturización con ejemplos escolares; y de manera general se explicó la existencia de dos formas de enculturización complementarias:

- de la sociedad al individuo y
- del individuo hacia la sociedad

Líneas arriba, se conceptualizó a la educación en su función enculturizadora, conviene ahora especificar la función enculturizadora de la comunicación educativa en el aula. Y esta es una instancia enculturizadora siempre y cuando:

⁵⁵ Por ejemplo, cuando la homosexualidad, para contraponer este ejemplo a la heterosexualidad, se convierte en un movimiento social para legitimarla, también se da un cambio en las representaciones colectivas y en no pocas ocasiones los profesores aceptan como una **forma** de ser **válida** la homosexualidad, independientemente de las prácticas sexuales del profesor. Es decir, ante un cambio social, se pueden expresar representaciones colectivas o individuales y proporcionar interpretaciones que validen o no a tales cambios sociales.

- contenga una interpretación acerca de la realidad y
- los agentes educativos la interioricen y la lleven al nivel de las representaciones, expresiones y prácticas sociales, aunque se presente alguna incongruencia entre esos niveles.

Es importante enfatizar que la enculturización en C.E.A. es una *posibilidad*, independientemente de que tenga o no la intención o finalidad de enculturizar. Esto es posible porque un agente educocomunicativo puede llevarla a cabo y no lograrla, o bien, puede enculturizar sin proponérselo.

La enculturización es un proceso que se lleva a cabo con modelos básicamente generales para permitir la interpretación del entorno y de lo que en él sucede. Por lo tanto, las variables del proceso enculturizador son:

- a) la enculturización es una *posibilidad* de la C.E.A.
- b) puede ser intencional o no
- c) contiene interpretación(es) del entorno y los cambios que en él suceden
- d) las interpretaciones son interiorizadas por los individuos
- e) las interpretaciones pueden ser expresiones de representaciones colectivas y/o subjetivas y pueden coincidir ambas
- f) las manifestaciones de la enculturización se dan en tres niveles: el de las representaciones, de las expresiones y de las prácticas sociales
- g) las expresiones de las representaciones son susceptibles de coincidir con los cambios sociales y con el desarrollo propio de las personas y de las organizaciones sociales que enculturizan

Con la finalidad de entrever algunos aspectos de interés para continuar, se recapitula. En primer lugar y en función del apartado anterior en donde se desarrolla a la C.E.A. en el contexto histórico se observará cómo ésta, como objeto de estudio, es contemporánea al modelo del capitalismo (culturalmente hablando), como una opción para llevar a los miembros del grupo social un mensaje educativo capaz de ser

captado por ellos para facilitar el aprendizaje de contenidos acerca de ambientes o entornos o para proporcionar interpretaciones sobre esos mismos entornos (enculturizar).

Esto es, se observa que la C.E.A. como objeto de estudio es resultado de una visión en donde los productos son para una colectividad homogeneizada (llamada masa) a la cual se le proporcionan mensajes producidos de manera industrial; es decir, bajo condiciones de producción caracterizadas por un trabajo de diversas personas organizadas bajo múltiples divisiones sociales y técnicas de producción.

La división social del trabajo está determinada por un proceso de producción de bienes que la sociedad ha establecido, tales como el que haya ciertos grupos sociales poseedores de los medios de producción y otros quienes son poseedores de la fuerza de trabajo. Así por ejemplo, cuando se estudia la C.E.A., son ciertos grupos de profesores y/o directivos y/o sectores dentro del Estado, a quienes les interesan que ciertas interpretaciones sean generalizadas y se les encarga a otras personas la producción y/o estudio de mensajes educativos en donde se utilicen instrumentos de comunicación con ciertos avances tecnológicos y ya no sólo instrumentos de comunicación biológicos (voz y cuerpo de los docentes).

La división técnica del trabajo se refleja en la producción de C.E.A., cuando se necesita de personas que ideen mensajes, otras que produzcan, otras que difundan, estudien y utilicen dichos mensajes. Estas son las características diferenciadoras sustancialmente del trabajo docente en el aula: unos, quienes utilizan "todavía" sus propios recursos expresivos y otros, quienes utilizan recursos tecnológicos para sus clases.

2.3. La Comunicación Educativa en el Aula como Práctica Social

Otra forma de ubicar las características de la C.E.A., es considerarla como una práctica social; es decir, situar al acto mismo de la C.E.A. como un hecho concreto que se realiza en la vida cotidiana de los miembros de las sociedades -al menos occidentales.

Para ello, hay que ubicar a la C.E.A. como una práctica educativa en sí misma, dado que es una forma específica de educar, como existen otras⁵⁶, por ejemplo se dice que los medios de comunicación masiva son factores educativos, así como la mayor parte de lo que acontece en la vida misma del individuo. Sin embargo, estudiar todas las formas e instancias educativas correspondería a otro tipo de trabajo, por lo que aquí importa caracterizar a una de esas formas, a la C.E.A.

Lo anterior no quiere decir que la C.E.A. no se utilice en otras instancias y/o formas educativas, sino que su uso es más frecuente específicamente en una: la escuela, con esto se deja la posibilidad, como sucede por ejemplo, en cursos de capacitación al interior de las empresas del sector económico, en departamentos de educación continua, educación para adultos u otras instancias y/o formas, en donde se utiliza a la comunicación educativa en el aula.

Cuando se estudia a la C.E.A. como práctica social, es importante considerarla (además de como un hecho histórico y con posibilidades enculturizadoras) circunscrita en lo educativo, sobredeterminada por el acto de educar y por lo cual queda abierta la *posibilidad* de que en cualquier forma, lugar y modo se emplee a la C.E.A.

⁵⁶ No se olvide la existencia de diversas instancias educativas tales como la familia, la iglesia, los talleres laborales, etc. Sin embargo, aquí solo se tratará a una instancia educativa: la Escuela, la institución escolar, porque esta es la institución social encargada específicamente de educar y porque en ella se localiza la Comunicación Educativa en el Aula.

Ahora bien, si la C.E.A. está sobredeterminada por lo educativo, ésta a su vez se encuentra inmersa en una práctica social. La educación es un hecho social y está en congruencia con los fines últimos de la especie humana (sobrevivir como especie biológica), de la cultura (salvaguardar el conjunto de interpretaciones que se dan sobre el acontecer y lo que en él pasa para que el ser humano tenga un sentido en la vida) y del mismo grupo social (para conservar territorio, bienes materiales y formas de producir satisfactores materiales y/o inmateriales).

Para sustentar estas ideas, es necesario considerar a la educación como un hecho concreto y específico de la condición humana y como un recurso con bases estructurales de índole natural. Es decir, la educación es una conquista humana que tiene bases filogenéticas en la capacidad de aprendizaje de las estructuras biológicas de las cuales el ser humano ha evolucionado.

No se quiere decir que la *educación* es una repetición de lo innato natural de muchas especies con capacidad de aprendizaje, sino sencillamente entenderla como *una conquista natural humana, basada en la capacidad biológica de aprender, con una función principal: ayudar a sortear las dificultades mismas de la vida humana y a sobrevivir, en donde elabore recursos sociales y no sólo naturales.*

La educación está equifinalizada con la cultura, dado que como se argumentó, tiene posibilidades de ayudar a interiorizar, en algún miembro del grupo, un conjunto de interpretaciones sobre el acontecer y de los cambios dentro del acontecer. Por ejemplo, desde la Antigua Grecia existe una constante en los valores culturales de la educación: la virtud como modelo arquetípico en los discursos pedagógicos. Esta virtud, si bien ha sido definida bajo condicionantes sociales e históricas específicas, no cabe ninguna duda de que está presente en la educación como un concepto teleológico.⁵⁷

⁵⁷ En otras palabras, la escisión entre lo propiamente educativo y lo cultural se da en circunstancias en

La educación fue privilegiada desde la Antigüedad para asegurar que los miembros de un grupo social transmitieran de una generación a otra y/o entre los miembros de una misma generación el conjunto de conocimientos que les fueron "heredados" por generaciones pasadas y los que esa misma generación o individuo hayan adquirido en el transcurso de su vida.

También, la educación es un proceso de exclusión / inclusión social, en la medida en que expresa la capacidad de "indicar" a sus miembros cuáles son las "formas de vida" que a ese grupo le interesa preservar. Y quienes no están de acuerdo, tienen la posibilidad de salirse y/o ser "expulsados" de ese grupo o bien de excluirlo de ciertas tareas o roles sociales indicados sólo para quienes concuerden con las "formas de vida" del grupo.

Con los tres párrafos anteriores, se argumenta en favor de la relación que guarda la educación con la especie, la cultura y la sociedad, y no se entienda como una práctica social de manera aislada dentro de la realidad.

Cualquier estudio por realizar sobre educación debe comprender, como premisa, el análisis concreto de la situación social específica en la cual se ubique, porque el acto educativo depende directamente de esas condiciones concretas y específicas de la sociedad en cuestión.

Dada esta perspectiva, resulta de interés identificar las instancias sociales más influyentes en lo educativo y observar cuáles son las relaciones que se establecen. Para ello se considera que lo social⁵⁸ está

donde se transmite un conocimiento útil-concreto (educación) y las representaciones colectivas (lo cultural). En el ejemplo de la virtud, esta como concepto no cambia, lo que se modifica son los rasgos de lo virtuoso, quizá hasta el punto del antagonismo: en Grecia, Ulises es presentado como un arquetipo de lo virtuoso, es un guerrero muy hábil y tramposo, pero en la actualidad quien mata y hace trampa no es considerado virtuoso. Entonces, el concepto sigue como una forma de interpretación, aunque los rasgos hayan cambiado.

⁵⁸ Se denominara como sistema social de aquí en adelante, sin olvidar que la lógica que rige a este capítulo es la Teoría General de Sistemas. Así mismo, porque este capítulo respecto la estructura

compuesto por un nivel de relaciones que el poder político establece a nivel superestructural y las relaciones que los sujetos establecen para producir satisfactores materiales e/o inmateriales en el ámbito estructural.⁵⁹

Aquí se considera que el ejercicio del poder político y la producción de bienes materiales e/o inmateriales son constantes casi siempre ligadas al acto educativo en la medida en que éste se encuentra prefigurado a partir de ciertas relaciones de “dominación social” y de “preparación para producir algo”. Ya en líneas anteriores se caracterizó la equifinalización de la educación en cuanto su utilidad para preservar conocimientos, formas de vida y de sobrevivencia de un grupo social “X”, por ello la educación está fundamentalmente dirigida a conservar tales prácticas sociales, como es el legitimar las condiciones en que se realiza el ejercicio del poder político con la finalidad de que el grupo conserve esas mismas características que le permiten la sobrevivencia e identificación frente a otros grupos.

La educación está dirigida a enseñar a los miembros de ese grupo social “X”, las formas en que se producen / reproducen los satisfactores a las necesidades materiales y/o espirituales que le permiten sobrevivir y diferenciarse de otros grupos. En otras palabras, la escuela sirve para capacitar a ciertos individuos en un conjunto de actividades productivas socialmente útiles; de igual forma se dice que las instituciones educativas son una especie de fábricas o de “agregadoras” de valores hacia los individuos que cursan por los diferentes niveles o grados. A mayor nivel educativo más acumulación de valor tienen y, por lo tanto, más capacitados para el proceso productivo.

Por su parte, el ejercicio del poder político se simboliza en el acto educativo principalmente al ejercer un consenso sobre las bondades de

metodológica del trabajo realizado por TORRES Lima, Héctor, “La Comunicación Educativa. Objeto de Estudio y Áreas de Trabajo”. Tesis de Maestría. México, U N A M, Facultad de Filosofía y Letras, 1994.

⁵⁹ No se considera el nivel infraestructural en la medida en que se toma la aceptación de condiciones materiales y por consecuencia con poco interés para los fines de este trabajo.

las actuaciones políticas y de esta manera evitar sanciones corporales o represiones que excluyan a los sujetos del grupo social. Así, tanto el poder político como la producción se encuentran implícitos en los actos educativos. Las siguientes líneas identificarán los tipos de implicaciones, la flexibilidad de las mismas, el grado de implicación y las dependencias que se establecen.

Es importante mencionar que al analizar a la educación como práctica social, se deberán clasificar sus características en dos niveles diferentes: el estructural, definido como aquellas características que les son sobredeterminantes y le permiten funcionar de manera congruente con el todo social⁶⁰, en donde desde luego hay una cierta mediación cuando se establecen relaciones entre el ejercicio del poder político, la producción de bienes y la educación. Y en el nivel funcional, donde se encuentran las formas, tipos y producción al interior del ámbito educativo.

Respecto a las características estructurales del sistema educativo, existen implicaciones obligatorias entre el poder político y la producción; es decir, siempre que aparece el acto educativo hay una relación específica de dominación social y de producción. Luego entonces, todo acto educativo se ve involucrado en una relación (profesor-alumno) estructural de lucha por el poder y por transmitir conocimientos útiles para producir satisfactores. De ahí, se infiere una doble implicación:

Poder Político... Implicado Obligatoriamente en... la Educación
La Producción... Implicada Obligatoriamente en... la Educación

Y cuando hay un cambio en lo social (en la política y/o en las formas de producción de bienes) se da un cambio en la educación; es decir, existen dependencias de la educación con respecto al sistema

⁶⁰ Esta particularidad es la que J. Piaget llamaría "TOTALIDAD", como una de las características de las estructuras, y aclara que el todo funciona como las partes y las partes como el todo; pero tanto el **todo** como las **partes** se diferencian por jerarquías y funciones. Un riesgo es caer en asociaciones atomistas o en totalidades emergentes. Confróntese con Piaget, J. "El estructuralismo" Buenos Aires. Proico, 1968, pp. 12-14

social, por lo tanto, si hay un cambio en la educación se tienen repercusiones en la producción y en el ejercicio del poder político; lo cual quiere decir, que hay interdependencias y éstas son solidarias; esto es, lo que le pase a uno (sistema educativo) tiene repercusiones en el otro (sistema social). Sin embargo, esta dependencia es asincrónica. Por ejemplo, en el caso de México al darse una revolución social en 1910, se genera en 1921 un cambio muy importante en educación: Vasconcelos crea la Secretaría de Educación Pública, dando un giro muy importante al sistema educativo. Un ejemplo inverso fue la creación del Instituto Politécnico Nacional, cuyas repercusiones se sintieron directamente en el sector productivo. Otro ejemplo, en 1929, cuando la U.N.A.M. adquirió su autonomía, se consolidó una forma específica del ejercicio del poder político. Con lo anterior, se establece que la educación depende (de manera sobredeterminada) de factores externos (estructurales), tales como el ejercicio del poder político y la producción de bienes.

Las consecuencias de lo anterior se ven claramente en la especificidad educativa, cuando se seleccionan los contenidos escolares. Esto es, que a determinadas políticas y posición del gobierno en cuestión y cuando tienen incidencia en lo educativo, los contenidos escolares se modifican; o cuando hay modificaciones en la producción social de satisfactores, se encontrarán con un correlato educativo en el sentido de que los contenidos y las habilidades a desarrollar en la enseñanza se modifican; se excluyen conocimientos no útiles y se incluyen otros considerados como socialmente útiles, en la medida en que ahora se necesitan tales contenidos educativos (de capacitación, para el caso de la producción) y los "otros" (los viejos) dejan de ser importantes, en cuanto que ya no se usan en la práctica cotidiana.

Un ejemplo de lo anterior es lo que sucede con la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva⁶¹ en México: al depender de cómo producen bienes expresivos en los medios de comunicación masiva, la repercusión es directa en el proceso del acto de enseñar y conlleva en ello

⁶¹ U.N.A.M., I.N.U.P. Acatlan

al ejercicio del poder político; es decir, se establece la necesidad de formar profesionales en el ramo periodístico, siendo esa una sobredeterminación del mismo sistema político sobre las universidades. Y como consecuencia, en las escuelas y facultades se promueve la misma carrera; aquí la selección de contenidos no se rige por criterios propiamente académicos, sino más bien por el mercado laboral, esto es, por las condiciones sociales de producción de la comunicación tecnológica.

Las dependencias solidarias y las implicaciones obligatorias entre política-producción-educación generan como consecuencia lógica una relación dialéctica entre la funcionalidad / disfuncionalidad de muchos de los elementos de la educación.

Para proseguir con el caso de la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva, en donde se expone una problemática con matices funcionales / disfuncionales: uno de los principales objetivos de la carrera es que los estudiantes sepan escribir y redactar sobre asuntos de interés para la comunidad e igualmente de manera breve, sencilla y amena; sin embargo, las condiciones actuales en las que se producen los periódicos hacen imperativo que las máquinas de escribir mecánicas resulten totalmente obsoletas para la práctica periodística.

La pregunta es: ¿qué se debe enseñar? ¿El empleo de la tecnología de las computadoras? o ¿a “saber qué decir y cómo decirlo”, aunque sea en maquinaria que nunca será empleada en las condiciones laborales? La solución pareciera ser muy sencilla. Sólo bastaría comprar equipo de cómputo y enseñarles a los alumnos, en lugar de escribir en máquina mecánica a escribir en el teclado de las computadoras; pero ante la decisión política (no sólo, ni específicamente de las universidades) de apoyar principalmente a carreras no humanísticas, no sociales, los presupuestos para comprar el equipo necesario no existen (por lo menos hasta el momento en que este trabajo de investigación se realiza).

Si una de las funciones de las escuelas es la capacitación de los estudiantes para lograr un mejor desempeño laboral y se les brindan varias escuelas en donde se estudia lo mismo, entonces, se piensa (como factible) en una gran funcionalidad del sistema educativo, pero se contrapone la falta de presupuesto y, en consecuencia, una serie de deficiencias en la preparación / capacitación de tales alumnos.

Es claro, que la relación función / disfunción no es una característica exclusiva del sistema educativo y no se puede simplificar, por ello, es importante mencionar que muchas de las funciones / disfunciones de este sistema tienen su origen en la funcionalidad / disfuncionalidad del propio sistema social que sobredetermina al primero.

Con lo expuesto, la reflexión es sobre las relaciones entre política, producción y educación, como relaciones de carácter obligatorio, dependencias solidarias y asincrónicas, en donde las relaciones son poco flexibles y si se ve desde la educación, tanto la política como la producción se incorporan a lo educativo.

También, las relaciones entre política, producción y educación son relaciones con muy poca flexibilidad, esto es, reconocen como poco factible que otros componentes se inmiscuyan y dichas dependencias no sean solidarias. Ahora bien, si se ve desde la educación, tanto la política como la producción no son componentes propios de la educación, pero intervienen en ella, por lo cual son elementos incorporados.

Como ya se apuntó, las características funcionales de la educación dependen del desarrollo propio e interno de ella misma y al mismo tiempo están sobredeterminadas por las características estructurales.

En este apartado se caracteriza de manera abstracta a la educación como práctica social y su concretización debe hacerse con base en una sociedad específica e históricamente determinada, esto es debido a la multiplicidad de factores y variables que le dan una manera de ser y no

otra, están en la medida de la combinación única que una práctica adopta y la convierten en diferente de otra, sin que por ello dejen de reconocerse ciertos elementos y relaciones comunes a cualquier práctica educativa.

Las características funcionales de la educación tienen tres componentes principales: la forma, los tipos y la manera en que se produce / reproduce la educación como una práctica social:

A. Forma

Si la educación, por una parte, está sobredeterminada por ciertos factores (ejercicio del poder político y la producción de bienes materiales e/o inmateriales), también es cierto que necesita de otros para que la misma educación, al menos la enseñanza, pueda darse. En estos factores se encuentra la comunicación, sin ella la primera no se da, no tendría un vehículo de transporte para emitir informaciones de la experiencia de un individuo a la cognición de otro. En este sentido, la comunicación es necesaria para que el acto educativo logre su finalidad: "pasar" ciertas experiencias de un enseñante a un enseñado, y viceversa.

Si se acepta como válido lo anterior, entonces la forma que adquiere la educación será la misma de la comunicación; es decir, en una analogía el agua (la educación) adquirirá la forma de su contenedor y vehículo que la transporta (vaso), con lo cual el vaso se diferencia del agua y viceversa; y el agua siempre que sea transportada requerirá de un recipiente al cual el agua se adapte en cuanto a forma. En este sentido, las formas educativas se adaptan a las diferentes formas de comunicación que históricamente han existido: de individuo a individuo (interpersonal), en grupo, por redes y tecnológica. En las siguientes líneas se especifica cada una de estas formas.⁶²

⁶² Conviene mencionar que estas cuatro formas de comunicación que históricamente se han dado, coexisten en la actualidad, pero socialmente una se convierte en hegemónica sobre las otras, por lo que las otras se especializan en ciertos "fenómenos" para las cuales son imprescindibles. Un ejemplo, cuando se está sentado a la mesa y se pide a la persona de junto que le dé a uno el salero, resulta poco económico y sin interés, que se utilice comunicación grupal o masiva

La comunicación de individuo a individuo exige ciertas particularidades como estar cara a cara, en un mismo lugar, tiempo y circunstancias, tanto quien desea comunicar como quien es comunicado (actores de la comunicación). En la enseñanza de individuo a individuo, se encuentran un enseñante (profesor) y un enseñado (alumno) en el mismo lugar, tiempo y circunstancia. Quizá, ésta es la forma más antigua de llevar a cabo el acto educativo: cuando un padre o “mayor” le enseña a su hijo o miembro de la comunidad a hacer, interpretar o representar un acontecer y/o a producir un cambio en ese acontecer. Actualmente, esta forma existe en diversas instancias sociales tales como la familia, amigos, talleres laborales, asesoría académica individual, etc.

En la actualidad, aunque tal forma de educación exista, socialmente no es reconocida; es decir, el que un individuo aprenda de su padre (o maestro de oficio) una serie de habilidades y/o conocimientos, el grupo social al que pertenece ese individuo no le valida esas habilidades y/o conocimientos como socialmente útiles a menos que sea capaz de demostrar ante formas institucionalizadas la posesión de tales conocimientos, y de esa manera posiblemente el grupo social otorgará un reconocimiento; de lo contrario el individuo tendrá que demostrarlo constantemente a quien así lo solicite.

La comunicación grupal se realiza entre más de dos actores, generalmente utilizando las mismas capacidades físico-biológicas naturales, de las cuales también se hacen uso en la forma “individuo a individuo”, por lo cual se deduce que los actores están reunidos en una misma circunstancia, tiempo y lugar. Si el grupo no está reunido (más de dos personas) entonces no será grupal. La forma de hacer comunicación educativa (en el aula) a través de grupos, posiblemente tuvo su mejor época en la Grecia Antigua y quizá debido a su éxito se le conserva hasta nuestros días como una de las formas principales de educar: se reúne a

un grupo de alumnos o discípulos alrededor del profesor o maestro y éste enseña sus conocimientos para que los discípulos lo aprendan.⁶³

La comunicación por redes se da cuando la información se transmite por ciertos “conductos” preestablecidos y sólo a aquellos que pertenecen a ciertos grupos, elites o (número reducido de) personas, quienes entre sí intercambian documentos, libros, informaciones o conocimientos. Este tipo de comunicación se dio principalmente en la Edad Media, en donde ciertos “religiosos” formaban grupos muy cerrados y sólo entre ellos se “pasaban” ciertas informaciones.

En la actualidad existen dos principales formas de subsistencia de la comunicación por redes en el campo educativo:

- gracias a los sistemas de cómputo hay informaciones que dependiendo de la suscripción (y habría que recordar que para obtener la suscripción es necesario cubrir un conjunto de requisitos, que mientras más especializado es el grupo, más cerrado se encuentra y, por lo tanto, la información llega a niveles confidenciales) se establecen canales específicos.
- los llamados “colegios invisibles” en los cuales sólo “los que saben” participan; éstos se dan en los corredores de los institutos de investigación, pasillos de las escuelas, congresos, etc. En los colegios invisibles sólo participan algunas personas y no admiten fácilmente a otras.

Dos ejemplos característicos del ámbito educativo fueron seleccionados para retomar el caso de la comunicación por redes, que si bien aparece pocas veces sola y más bien se conjuga con las otras formas, no deja de existir. El requisito fundamental para la comunicación por

⁶³ Esta forma ha caído en varios vicios y no en pocas confusiones por parte del profesor y de los alumnos, tales como el que el profesor es el único que sabe que la “verdad” está en lo que el profesor dice y que los alumnos no saben, entre otras.

redes es el establecimiento de “conductos” para circular sólo por ahí la información que interesa únicamente a los miembros de ese grupo.

La última forma de comunicación que aquí se clasifica es la tecnológica, en donde la competencia de los medios tecnológicos de comunicación con todas sus características, es el elemento definitorio más claro. La intervención de tecnología permite la producción (emisión) cada vez mayor de mensajes a perceptores que son considerados como anónimos y heterogéneos y quienes son comunicados de manera simultánea.

Esta forma de educar concibe a esta interacción física entre enseñante-enseñado y enseñado-enseñante como no necesaria, sino sustituirla por “imagen” (ya sea visual, sonora y/o verbal) en donde se “supone la presencia” de un enseñante, para quienes aprenden y se “supone la presencia” de enseñados para quien enseña, dado que los actos de enseñar y aprender son producidos temporalmente antes y otros después.

El concepto “educación en su forma masiva” no se refiere a la llamada masificación de la enseñanza, en donde se concibe la atención a *N* alumnos en un aula. Aquí se considera que aunque haya muchos alumnos en un salón de clases, y donde haya agentes educativos en persona, “en vivo”, es la C.E.A. en forma grupal y no masiva, por tanto, este término para este trabajo se restringe a las condiciones enunciadas en el párrafo anterior.

Cualquiera de las formas de comunicación educativa en el aula antes descritas conllevan una relación funcional / disfuncional implícita: la relación entre un enseñante (profesor) y un enseñado (alumno); es decir, ambos aparecen en una relación en la cual el profesor desea enseñar y, consecuentemente, otorgar un voto de calidad (que muchas veces es objetivo o subjetivo, válido o no) conocido como calificación aprobatoria o reprobatoria; por otra parte, el alumno desea aprender y

estar sujeto al voto de calidad para que la institución educativa valide socialmente sus conocimientos.

Sin embargo, en esta relación, en la cual parece que todo funciona bien, hay profesores que aparecen como “reprobadores” (por cualquiera de las muchas causas que se argumenten, incluyendo el que no enseñe bien) y muchos alumnos aparecen como “aprobadores” (aun recurriendo a una serie de actos no aprobados por las mismas instituciones educativas, incluyendo el acto de “copiar” o “simular que se ha aprendido”).

La disfunción / función de la relación profesor-alumno se manifiesta en los índices de reprobación / aprobación. Bajo otra perspectiva, es una expresión de las relaciones de dominación entre profesor y alumno, en donde se encuentra una psicopatología en ese vínculo⁶⁴. En este hecho, muchos otros estudiosos encuentran un campo propicio para la didáctica; es decir, para proponer un cambio en las relaciones de profesores y alumnos.

De lo anterior se desprende que la comunicación educativa en cualquiera de sus formas, exige de la competencia de la didáctica que permite explicar, orientar y guiar las relaciones que se establecen entre los agentes educativos en el acto mismo de la enseñanza, lo que significa que la C.E.A. es un área diferenciada de la didáctica y que necesita de ella.

B. Tipos

Existen dos tipos de educación: el privado y el público. Esta clasificación no se refiere a la propiedad de la escuela, si pertenece al gasto del Estado o al de particulares, sino en el sentido de la utilidad que

⁶⁴ Bohoslavsky, R. H. “Psicopatología del Vínculo Profesor - Alumno. El profesor como agente socializante”. En “Revista de Ciencias de la Educación” Año II, N° 6, nov. 1976, pp. 38-41

la educación representa ya sea para un individuo en particular o bien para la sociedad o grupo social al cual pertenezca el individuo (pública).

Por educación de tipo público se entiende a aquella en la cual un alumno produzca / reproduzca ciertas conductas útiles al grupo en el cual se desenvuelve sin importar o bien se pongan en segundo plano, los intereses particulares del alumno como individuo.

Aunque a veces es difícil separar entre un aprendizaje que no tenga un correlato o trascendencia individual y a largo o mediano plazo su correlato o trascendencia social; en la realidad educativa tanto el profesor como los alumnos encuentran una cierta disfunción entre lo que se predica y lo que se hace, por la simple razón de obedecer (lo que se hace) a una lógica vivencial, operativa y de corto plazo.

Por ejemplo, en las escuelas mexicanas se enseña que *“el Cielo, un soldado en cada hijo le dio a la Patria”*; posiblemente alguno de los estudiantes que piense en ello diga que él no desea ir a la guerra y morir luchando por la Patria; y posiblemente, el profesor le indique que defender a la Patria es un deber de mexicano e incluso debe ofrendar la vida (como lo han hecho los héroes) en beneficio del país; y puede ser que el profesor también piense que a él mismo no le gustaría ofrendar su vida por la Patria.

En este ejemplo se observa claramente los dos tipos de educación, el público que preserva históricamente a un determinado grupo social, y el privado que atiende a una necesidad particular del individuo, subjetiva y válida para ese individuo ante la posibilidad de perder la vida defendiendo a la Patria. Esto no deja de causar una relación de función/disfunción al interior de la propia educación y con la finalidad de guiar, orientar y esclarecer precisamente ese “deber ser” de la educación, tanto a escala social como individual, todos los discursos pedagógicos plantean una teleología, a veces dando énfasis a lo social, a veces a lo individual y, en ocasiones, estableciendo relaciones entre ambos tipos.

Uno de los factores que influyen (ya se mencionaron las características estructurales y la forma) en los perfiles de egreso de los estudiantes es la corriente pedagógica que la institución educativa predique con relación a la teleología de la educación. Esto es, las instituciones especializadas en educar, tienen un perfil de egreso manifiesto o no; en donde se eligen ciertas premisas teleológicas de la educación que imparten y, con base en ello, enfatizan aspectos privados y/o públicos, entre otros.

La posibilidad de elección y hasta de combinación es muy grande, debido a tantas posturas pedagógicas. Y es en función de tal elección que las instituciones educativas obtienen algunos parámetros para excluir o incluir ciertos contenidos educativos y no otros (recuérdese que las otras instancias -arriba mencionadas- también tienen esa función) y de esta manera la educación adquiere un carácter de actualidad y prospectiva, de “mirar” al futuro y al mismo tiempo legitimar con ello su propia existencia.

A pesar de que cada una de las corrientes pedagógicas plantea diversas posibilidades para que la sociedad, los hombres y las mujeres (en lo individual) sean de una determinada manera; todas estas corrientes coinciden cuando menos en dos aspectos: una, excluyen/incluyen ciertos contenidos y segunda, plantean un deber ser en general: la virtuosidad, en donde los atributos de ese concepto cambian de sociedad en sociedad.

Lo anterior, se refiere a la comunicación educativa en el aula en el sentido de que todo su acto está sobredeterminado por los tipos de educación, con todo lo que ello implica y que es descrito en las líneas anteriores.

C. Producción / Reproducción

Por esta categoría se entiende la manera en que se realiza (produce socialmente) la educación. Así, se clasifica en:

- La no institucional, en donde no hay institución que dedique recursos materiales y humanos específicamente a la educación; es decir, en donde no hay infraestructura especializada, personal capacitado en esa actividad y un conjunto de ideas sistematizadas para guiarla. Una de las primeras instituciones educativas es la familia, y recae principalmente en la figura materna y/o paterna; esos padres no están capacitados profesionalmente para educar; su función principal no es la de enseñar, aunque ocupen parte de su tiempo en ello.

- La institucional, en donde aparecen ciertos agentes sociales cuya principal función es dedicarse profesionalmente a la enseñanza, y paralelo a esto se formará la escuela como una institución dedicada específicamente para ello, con personal capacitado, con licencia para ejercer la docencia, además de una cierta infraestructura e ideas para enseñar, así como un aparato administrativo que garantice su funcionamiento.

La clasificación anterior no dice que el ejercicio de la educación no haya existido o haya sido de mala calidad, sino que las instituciones y quienes en ellas estaban, ejercían otras funciones (la educación era una de ellas). La función principal de quienes la hacían, no era la de educar aunque educaran, no es sino hasta un cierto avance en las necesidades de las sociedades y grupos humanos que se crean las instituciones educativas cuya única función es esa, y para ello se profesionaliza a ciertos agentes para que dediquen su tiempo y su persona a enseñar.

La creación de esta institución especializada en educar, hizo visible una disfunción/función ocasionada por el monopolio que ciertas

instancias sociales ejercían sobre la educación; así ésta es objeto de lucha, ya sea por parte de los grupos hegemónicos o por los subalternos que componen a una sociedad específica. En la Antigüedad el monopolio de la educación estaba en manos de los filósofos, de los sofistas, magos y brujos. En la Edad Media apareció una institución que se apoderó de la educación: la Iglesia, cuya función no era precisamente la de educar, pero se la atribuyó como si fuera de ella y la legitimó como una de sus tareas, hasta el grado de que sólo era posible estudiar en los conventos, como lo afirman muchos de los libros clásicos de la historia de la educación.

En el Renacimiento y de manera más clara en el Capitalismo es cuando la institución social más importante, el Estado, se hace cargo de la educación y comienza a preparar y poner en práctica las políticas educativas a través de leyes orgánicas y subsidios hacia las mismas instituciones educativas, entre otros mecanismos.

Algunas consecuencias de la institucionalización monopólica de la educación del Estado son:

- la enseñanza de la moral como una conversión del virtuosismo político de la "polis"
- la enculturización sobre un consenso para ejercer el poder político y no emplear así la violencia física, la solidaridad de las crisis de legitimación política y las crisis educativas, y
- un isomorfismo entre la organización burocrática del Estado con la administración escolar

La organización burocrática de la administración escolar no depende tanto de la voluntad política o de los administradores educativos, sino que está preformada, sobredeterminada, por la división social y técnica del trabajo, en el sentido de que hay quienes son autoridades y de quienes obedecen, quienes tienen ciertas funciones específicas como escribir en máquina, llevar el control de los alumnos y de los profesores, de mantener las instalaciones, así como de la enseñanza propiamente

dicha. Sin embargo, a pesar de estar sobredeterminada por el modo de producción económica y de la formación social específica, hay ciertos espacios para que cada sociedad y escuela planteen ciertas diferencias entre ellas.

Que la producción social de la educación se dé con ciertas diferencias y particularidades, depende de la enorme gama de posibilidades para elegir; asimismo, es importante destacar que la comunicación educativa en el aula está sujeta, tanto como la educación, a las condicionantes antes expuestas, tal como se plantea para el subnivel de los tipos y las formas del nivel funcional de la educación como práctica social.

Cuando se lleva a cabo un acto educativo, se elige de entre un conjunto de posibilidades, ciertas características y otras no, lo cual no excluye que las funciones/disfunciones se dejen de dar, sino que se “embozan”, encubren y aparentemente se “resuelven” con la finalidad de proporcionar una congruencia en un plan curricular. En este sentido se entiende por plan curricular una posibilidad de planear y ejecutar la educación entre un conjunto muy grande de posibilidades (las aquí enunciadas), aunque tal elección sea consciente o no, manifiesta o latente.

Características de la Educación⁶⁵

Características	Componentes	R a s g o s	Disfunción / Función generada
E S T R U C T U R A L	Social	<p>a) implicación obligatoria</p> <p>b) poco flexible</p> <p>c) el poder y la producción → son componentes ←</p> <p>d) las dependencias son solidarias y asincrónicas</p>	<p>E D U C A C I Ó N</p> <p>producción // reproducción</p>
F U N C I O N A L	Forma	<p>individuo - individuo</p> <p>grupal</p> <p>redes</p> <p>tecnológica</p>	<p>enseñante // enseñado</p>
	Tipos	<p>Pública</p> <p>Privada</p>	<p>individuo // sociedad</p>
	Producción	<p>no institucional (no profesional)</p> <p>institucional (profesional)</p>	<p>monopolio del estado // posiciones subalternas</p>

⁶⁵ Tomado de TORRES Lima, Hector, Op. Cit., p. 120

Como práctica social⁶⁶

Influencias	Especificidad de la función / disfunción en la educación	Plano de la selección de opciones
Mercado laboral Respuestas políticas a la Demanda de las Necesidades sociales	selección de contenidos escolares	PLAN
Aprobación // reprobación	didáctica (relación de dominación en la relación profesor alumno)	
teleología de los discursos pedagógicos	perfiles de egreso	CURRICULAR
política educativa (leyes orgánicas y subsidios)	estructura académico administrativa (división social y técnica del trabajo)	

⁶⁶ Ibid p. 121

2.4. La Comunicación Educativa en el Aula en el Entorno Comunicativo

En este tema se especificarán las características propias de la C.E.A. bajo una perspectiva comunicativa; es decir, se caracterizará a los componentes comunicativos. Para ello, es preciso considerar a los elementos definitorios del sistema de comunicación, los cuales son: actores, instrumentos, expresiones y representaciones. Y a continuación se explican:

A. Los actores de la C.E.A.

Los actores de la comunicación desempeñan diversas funciones según el sistema en el que actúan y cuando lo hacen en el sistema de la comunicación desempeñan cuatro funciones:

- actores mediadores,
- actores emisores-fuente,
- actores receptores y
- actores controladores.

Por nivel de actuación se entiende no a los tipos de actuación, ni a una clasificación de acuerdo a la génesis de las acciones, sino al lugar y rol que ocupan los actores para actuar. Partir del rol de actuación, permite conocer una cantidad reducida de lugares desde donde se actúa y en consecuencia los roles que cubren. Un mismo actor tiene la posibilidad de cubrir varios roles y un rol puede desempeñarse por varias personas.

Las posiciones de los actores de la C.E.A. son:

1. Quienes viven la experiencia de recibir un mensaje educomunicativo
2. Quienes controlan el momento o la circunstancia de la recepción del mensaje de la C.E.A.
3. Quienes producen los materiales para las expresiones de la C.E.A.

4. De quienes se retoman o provienen las informaciones que son los referentes de la C.E.A.

Los actores que realizan las acciones antes enunciadas son:

1. Quienes reciben son receptores y se les denominan alumnos (o profesores)
2. Quienes controlan las circunstancias de la recepción se les llama controladores y se les conoce como profesores de grupo, instructores o coordinadores.
3. Quienes producen técnicamente la expresión hacen los guiones, planifican la expresión y los contenidos; los locutores y los profesores-monitores, son denominados mediadores.
4. De quienes se retoman o proporcionan las informaciones para los contenidos que los mediadores reelaboran en programas y son las fuentes de información, se les conoce como autores, investigadores o libros de texto.

A continuación, se explican las características de cada uno de estos actores.

Los alumnos, en la C.E.A., se homogeneizan en cuanto reciben todos un mismo producto-programa y esto es posible porque cuando el material se planifica y elabora, se toma en cuenta a un receptor-alumno virtual, ideal. Un alumno que resulta de un concepto que posee cualidades de todos los alumnos reales y de ninguno; consecuentemente los alumnos-receptores a pesar de ser heterogéneos en cuanto poseen características individuales reales, son homogeneizados en la C.E.A.

Estos alumnos también se convierten en "sujetos" transformables o modificables como consecuencia de ser ellos de quienes se espera que aprendan. La escuela busca dirigirse a las esferas intelectual, emotiva y psicomotora de los alumnos, y en la medida en que éstas se modifican, se habla de aprendizaje. El aprendizaje representa otra problemática que no

se resolverá en este apartado, e independientemente de qué se concibe como aprendizaje, todo acto educativo lo busca en el alumno y en consecuencia también la C.E.A. buscará como fin, el aprendizaje en sus receptores.

Los controladores son quienes conducen y reproducen ciertas condiciones de recepción; es decir, (desde una perspectiva bancaria de la educación) son los profesores que exponen los programas de C.E.A. frente a sus alumnos. Estos controladores pueden ajustarse a las indicaciones que los mediadores planearon para el uso de los programas, o bien, hacer modificaciones leves o drásticas; pueden estar de acuerdo con los contenidos o corregirlos, o hasta resemantizar no sólo los contenidos, sino todo el programa.

Los controladores deciden qué hacer y en qué momento son, de acuerdo a circunstancias específicas (ideológicas y/o institucionales), los que hacen que la C.E.A. sea aceptada o no como una práctica educativa común en el sistema educativo.

Este último punto es importante, sobre todo porque son los profesores quienes difunden y "acostumbran" a los receptores a estos programas; aunque no son los únicos en influir a adoptarla como práctica generalizable, dado que los recursos económicos (para la compra de los programas, adquisición y mantenimiento del equipo, infraestructura, salas de proyección, etc.), las relaciones sociales de producción establecidas para la enseñanza (por usar este concepto para designar el establecimiento de jerarquías laborales) y la aceptación meramente ideológica o superestructural del grupo social en el que se usa o no C.E.A., son también condicionantes y, una vez más, son los controladores quienes deciden las ventajas o desventajas de los programas verbo-audio-visuales en el salón de clases (o espacio designado para el acto de enseñanza-aprendizaje).

En cuanto a los mediadores de la C.E.A., quienes realmente producen los materiales-programas y a quienes se les define como educadores, nunca funcionan como individuos aislados, sino como un equipo necesariamente interdisciplinario, como un equipo en donde existe una división técnica del trabajo muy marcada.

Esta división no es casual, se debe fundamentalmente a la génesis de la comunicación educativa en el aula, esto es, al empleo de tecnología. Debido a ello hay tres grandes clasificaciones u ocupaciones:

a) Los planificadores y los guionistas, quienes deciden qué organización y estrategia particular deben llevar los contenidos en el programa. Eligen la lógica y el tipo de argumentación; cómo hay que decirlo y quien lo va a decir. Para ello, elaboran formatos de programas, crean personajes totalmente ficticios o con características reales, manejan el vocabulario de acuerdo a su receptor virtual, discurren las acciones de los personajes y plantean o sugieren las condiciones de recepción.

Estos mediadores son especialistas en el tema y generalmente son profesores convencidos de las ventajas del uso de medios audiovisuales en la enseñanza, se relacionan con comunicadores que hacen guiones (elaboran el relato en cuanto a las acciones de personajes y la forma misma del relato adecuada al tipo de instrumento tecnológico que se emplee). Estos comunicadores se especializan en estrategias de selección de medios y en condiciones de recepción.

Hay también psicólogos educativos y pedagogos, quienes diseñan y eligen los fines y medios con los cuales deben coincidir los programas, definen la organización de los contenidos (deductiva, inductiva, de lo simple a lo complejo o viceversa, de lo concreto a lo abstracto o viceversa) y las actividades anteriores o posteriores que los alumnos-receptores y los profesores-controladores deben realizar

- b) Los realizadores son los técnicos especializados en la producción material de programas. Estos técnicos concretizan las acciones de los planificadores y guionistas, se encargan de escenografías, luces, tomas, grabación, edición y reproducción de cintas magnetofónicas, videográficas, fotografías, acetatos, programas de cómputo, etc. En ellos recae la calidad técnica de los materiales.
- c) Los directivos quienes se encargan de mantener la infraestructura y definen las jerarquías y el tipo de relaciones y honorarios dentro del "equipo".

Son quienes contratan y venden programas a los clientes (escuelas); sin embargo, cuando al parecer su función es meramente administrativa, son ellos quienes sobredeterminan a los otros mediadores debido a que la C.E.A. se encuentra inmersa en una formación socio-económica-cultural-histórica concreta (particularmente en el caso de México, por ejemplo: país capitalista monopólico dependiente, altamente burocratizado).

Los directivos sobredeterminan a la C.E.A., por estar sujetos a las condiciones de un mercado en el caso de ser empresas privadas o bien, a decisiones políticas, educativas o presupuestales, en el caso de formar parte de alguna institución oficial.

Para concluir con los mediadores, es importante mencionar, precisamente por qué son mediadores y qué median. Como se podrá apreciar en los párrafos anteriores no se ha mencionado quiénes deciden los contenidos; esto es, lo que se refiere propiamente a qué se enseña: si la teoría "X", el procedimiento "Y", o la definición "Z".

Determinar concretamente qué es lo que se dice, no corresponde a los mediadores, sino a los actores con el rol de emisores-fuente, a uno o varios que hablarán desde el relato que los mediadores elaborarán, si les toca hacerlos "hablar desde el relato", es decir, ponerles un discurso

seleccionado por los mediadores de acuerdo con un principio de referencialidad para hacerlos creíbles.

En esta medida, los mediadores sólo seleccionan tanto a personajes, como lo que éstos dicen. En otras palabras, seleccionan únicamente lo que su modelo mediador les permite decir y organizar.

En la medida en que “traducen o interpretan” de acuerdo a sus intereses, consciente o inconscientemente, es que median, y lo hacen en dos niveles:

- una mediación cognitiva correspondiente a la aplicación intelectual de lo mediado; y
- a una mediación estructural que tiene que ver con la organización de los contenidos y con el instrumento o canal a emplear (radio, televisión, computadora, etc.).

Se media en cuanto no es posible presentar a todos los autores que hablen del tema, no es recomendable decir todo lo que un autor ha escrito o dicho de un tema y no es posible, en la mayoría de los casos, decir en un programa lo que el autor ha dicho en la misma forma que lo ha hecho. Tanto pedagogos, profesores, psicólogos y comunicadores se encargan de emplear otro vocabulario que no es el del autor y lo descifran para el alumno. Estas tres formas de selección (del autor, del tema y de la forma de decirlo) son mediaciones.

Los emisores fuentes son quienes actúan en otro de los niveles y cuya función, al menos en la C.E.A., es la de servir como fuentes de información, de quienes se obtiene el “*qué*”, el referente se dirá en el relato a claborar por los mediadores. Es necesario señalar que existen dos tipos de emisores fuente:

- a) Los identificados en el relato con nombre propio (quienes más adelante conformarán, entre otros, el grupo de actores personajes) y sirven en el

relato para darle mayor credibilidad, o enfatizar en algún punto. Estos emisores fuente identificados, suelen ser científicos sociales o en ciencias naturales o bien escritores literarios, compiladores, cronistas, etc., de quienes se retoman y median sus expresiones (generalmente escritos en forma original) o bien lo hecho en su vida real (biografías, descubrimientos, inventos).

b) Los no identificados generalmente son expresiones o actos ejecutivos (hechos) cuya difusión en la sociedad es tan amplia que no necesitan de una "autoridad en la materia" para ser creíbles o retomarlos en el relato. Por ejemplo, en un programa en donde el contenido sea la enseñanza de la suma, no se dice quién la usó por primera vez o quién la ha modificado. Otro ejemplo, es cuando un programa de historia de México, bajo una perspectiva historicista, relata la guerra de independencia; en este caso los libros de texto son la fuente de información, una monografía comprada en la papelería de la esquina, o un destacado historiador, sin ser identificados en el relato, no son nombrados como personajes y, si acaso, al final del programa se cita la fuente.

De los emisores fuente se destaca que son expresiones no producidas por los mediadores, personas reales o instituciones sociales. Son las fuentes o los responsables de lo que "dicen los contenidos" que a su vez son lo que los mediadores utilizan como "materia prima" en sus relatos. A manera de síntesis, respecto de los actores de la C.E.A., se presenta el siguiente cuadro en donde se aprecian tres hileras que describen las características esenciales de los cuatro tipos de actores (columnas), sólo basta buscar el cuadro en el que las columnas e hileras coincidan:

Actores Carácter	Mediadores	Emisores	Receptores	Controladores
Acciones como actores de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Producen técnicamente la expresión - Planifican la expresión - Estructuran los contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionan los datos o informaciones que son referidos en las expresiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Reciben las expresiones - Decodifican simbólicamente las señales moduladas en la expresión 	<ul style="list-style-type: none"> - Controlan el momento o la circunstancia de la producción y/o recepción de la expresión
Denominación en la C.E.A.	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicos - Guionistas - Locutores - Profesores - monitores - Planificador de contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Autores de libros - Investigadores - Libros de texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - de grupo - Profesores - Coordinadores
Acciones como actores de la C.E.A.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajan en equipo interdisciplinario - Deciden la organización y estrategia de los contenidos: la lógica y argumentación - Crean personajes reales o ficticios - Sugieren las condiciones de recepción 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionan los contenidos académicos a los mediadores - Pueden aparecer identificados en la expresión de la C.E.A. con nombre propio o no 	<ul style="list-style-type: none"> - Se le considera como receptor virtual y homogéneo - Es "el objeto a transformar" 	<ul style="list-style-type: none"> - Conducen y reproducen las condiciones de recepción - Hacen o no modificaciones leves o drásticas

B. Los instrumentos de la C.E.A.

En el trabajo de investigación de Torres Lima, Héctor –citado líneas arriba- se sostiene que el uso de la tecnología en la educación es la causa desencadenante del fenómeno de la comunicación educativa en el aula. También, dicho uso de tecnologías está bajo los auspicios de un modelo cultural mediador (el capitalista monopólico), el cual conlleva una formación socioeconómica y cuyas características esenciales son: la masificación social, la producción en serie de bienes materiales e inmateriales y una división técnica del trabajo nunca antes vivida. Es necesario retomar ahora estas anotaciones, porque cuando se mencionan los instrumentos de la C.E.A., sólo se habla de ellos por el significativo desarrollo que tienen en nuestros días.

Con el avance tecnológico se implica la rapidez en la producción de expresiones, la posibilidad de repetir y difundir mensajes, así como la accesibilidad a las masas. Se piensa en el libro, la televisión, la radio, las fotocopias, los proyectores de diapositivas, de cuerpos opacos, de acetatos; en grabadoras, videograbadoras, computadoras y lo que hoy día éstas significan para la comunicación mundial como es el caso de Internet, correos electrónicos, universidades virtuales..., en fin, el ciberespacio y la telemática, entre otras.

Estos medios de comunicación son el origen de un cambio sustancial en la forma de vida actual. Ciertamente coexisten con otros medios poco tecnificados como la voz, ademanes y expresiones corporales tan antiguas que recuerdan viejos esquemas de cuando los seres humanos no eran tales. Coexisten y al mismo tiempo los dominan, no en broma se dice que es la era de las comunicaciones.

Hasta hace pocas décadas, los medios impresos se produjeron industrialmente, el más viejo de todos: el libro, al reproducirse y producirse con mayor rapidez, causó un impacto digno de ser considerado. Este impacto de los medios sólo es posible por el uso de la

tecnología y tuvo impacto en lo económico, lo social y lo político, así como en la educación, la cual “volvió la mirada” hacia ellos y comenzó a hacer uso de éstos.

La utilización de tecnología en el aula afecta directamente la relación profesor-alumno, y es intervenida: cuando se utilizan las diapositivas y las grabaciones de audio para hacer más vivencial la experiencia del aprendizaje; la televisión para alcanzar cada vez a mayor número de estudiantes y a menor costo; la computadora para organizar mejor los contenidos y borrar las diferencias individuales bajo la premisa de la igualdad educativa; de la telemática para poner en contacto a cualquier estudiante mexicano con los enormes bancos de datos de casi todo el mundo desarrollado y en desarrollo.

En estas líneas no se cuestionan las bondades o males del uso que se le dio, da o dará a estos instrumentos, únicamente se presenta el panorama y, por lo tanto, se enuncian a los instrumentos de la C.E.A. con sus características esenciales y el valor tecnológico que adquieren en nuestros días.

Entonces, estudiar a un profesor y la forma cómo utiliza su cuerpo, el pizarrón, el gis o equivalentes para enseñar, es campo de la **didáctica**. En cambio, si se habla de la introducción de algún medio tecnológico de comunicación, de un instrumento tecnológico, entonces se habla del estudio de la comunicación educativa en el aula. Y la didáctica, la pedagogía, la psicología, la comunicación, la sociología, la economía, la política y otras, tienen mucho que opinar y hacer en un trabajo interdisciplinario, en equipo, en donde rige la división técnica del trabajo.

En este orden de ideas, el hecho mismo de la escritura en papel o el dibujo y la pintura en piedras, cuevas, monumentos o pirámides, implica el uso de una tecnología avanzada. Sin embargo, cuando se refiere al empleo de tecnología, es para designar el uso de electricidad, electromagnetismo y otros tipos similares de canales sólo posibles a partir

de las formulaciones matemáticas de la existencia de las ondas electromagnéticas.

Una de las consecuencias directas de la delimitación anterior, es que los libros no son considerados como instrumentos de la C.E.A. No se quiere decir con esto, que esta área de la educación ignore o desdeñe su importancia, sino por ser el libro precisamente el instrumento que conserva las expresiones de científicos, filósofos y literatos, a través del tiempo, se conviertan en fuente de información para los alumnos/receptores, profesores/controladores y para los mediadores.

Otra consecuencia es no considerar a las pinturas, a los objetos materiales, a las esculturas y a los monumentos como instrumentos de la C.E.A., aunque en su elaboración hayan empleado tecnología. Se especificó líneas arriba cómo se considera en este trabajo a la tecnología.

C. Las Expresiones de la C.E.A.

Cuando se enunciaron las características de los actores, se explicó cómo los actores mediadores al elaborar el relato dentro del programa, llevan a cabo mediaciones de acuerdo al nivel o grado escolar, características específicas del alumno virtual y a las particularidades concretas de los mediadores, entre otros aspectos. Ahora se explicará la mediación de la expresión: la del propio sistema educativo, o conocida como currícula, planes de estudio o programas de estudio.

Es verdad que conceptos como curriculum, planes de estudio y programas educativos, designan objetos diferentes para algunos autores y otros lo matizan o clasifican de manera diferente. Por lo pronto, no conviene a los fines de este trabajo tomar partido en dicha discusión, sino analizar cómo se realiza otra mediación a través del propio sistema educativo, aparte de la mediación hecha por los actores de la C.E.A.

Cuando se trata a la institución educativa como tal, es ineludible abordar aspectos tales como si es ella una institución al servicio del Estado o mantiene o preserva el status social, o bien, si obedece a la teoría o corriente pedagógica "X" o "Y". Se considera aquí a la escuela como un sistema dinámico, abierto y contradictorio, la cual sintetiza un conjunto de interrelaciones endógenas a la propia institución y exógenas al sistema escolar y, en última instancia, expresas en el curriculum.

De las principales fuerzas internas se enuncian las siguientes:

- a. Los contenidos de enseñanza-aprendizaje en constante cambio, o son modificados, o permanecen de acuerdo al avance científico, a los planteamientos científicos y epistemológicos de la ciencia particular en cuestión.
- b. Los actores educativos en la administración (burócratas, dirigentes sindicales, Secretarios de Estado, directores de escuela), en la planificación/supervisión (elaboradores de planes y programas de estudio, investigadores de métodos de enseñanza, formadores de profesores, personal académico que vigila la aplicación de los contenidos y métodos), en el salón de clases (y quizá los más importantes y en quienes se concretizan todos los demás: alumnos y profesores de grupo) y personal de apoyo (intendencia, técnicos y personal de construcción y mantenimiento de las instalaciones físicas).
- c. Los métodos de enseñanza, al igual que los contenidos, son cambiados, modificados o mantenidos de acuerdo a los modelos emergentes, decadentes o dominantes en el campo pedagógico/didáctico de la institución educativa.

Cabe agregar una cuarta fuerza interna. El producto de las interacciones entre las tres anteriores: las relaciones sociales, a veces tan conflictivas que abarcan e influyen determinantemente las acciones cotidianas de los seres humanos. A veces se agudizan de tal forma las

contradicciones entre los actores educativos en cuanto a las jerarquías, las formas de tomar decisiones y a salarios, y se ve a la institución educativa como una empresa productora de bienes materiales con trabajadores y empleados que establecen relaciones sociales de producción antagónicas.

No se niega este hecho, ni se trata aquí de discutir si los profesores, planificadores, personal de apoyo, venden o no fuerza de trabajo y generan plusvalía, sólo se enuncia que en las escuelas se encuentra eso, y por ubicarse históricamente en una sociedad con relaciones sociales antagónicas, producto de una división de clases, la escuela no escapa a ello; no por eso debe confundirse con una empresa económica de incitativa privada.

Como se aprecia, explicar fenómenos educativos sólo desde su interior es inoperante. Es necesario retomar (dialécticamente) las interrelaciones que se establecen con la sociedad en su conjunto.

Estas interrelaciones no deben considerarse como una dependencia, sino como una afectación de la sociedad a lo educativo y viceversa; y asincrónicamente. Es decir, las interrelaciones son muy complejas y no obedecen todas a causas homogéneas, por lo tanto, identificar cómo y qué tipo de afectaciones se dan, no es un asunto a discutir aquí. En cambio, sí mencionarlas como acciones que deben considerarse para explicar finalmente lo que interesa: la mediación educativa.

Las soluciones, las determinaciones y las formas en que la institución educativa resuelve, sintetiza, antagoniza y contradice tanto sus dinámicas endógenas como externas y las hace patentes (explícita o implícitamente) se ajustan más o menos al modelo mediador hegemónico en esa sociedad. Es de acuerdo a un paradigma mediador general que las expresiones de la C.E.A. sufren una mediación. Un ejemplo sencillo (en apariencia) aclarará:

Hasta hace algunos años, en escuelas primarias oficiales, los procesos de lecto-escritura en los primeros años se regían por “X” modelo de enseñanza correspondiente a un “X” modelo pedagógico y, a la vez, a una teoría “X”, cuando emerge una teoría “Y”, explicando mejor desde la psicología y la pedagogía el funcionamiento de la estructura cognoscitiva del niño aprendiz; se generan “traducciones”, adaptaciones, modificaciones, en suma: entra una mediación a competir en todos los niveles endógenos y con algunos exógenos al sistema educativo, “imponiendo” así, un modelo “Y” de enseñanza-aprendizaje de lecto-escritura en las primarias oficiales, lo cual no asegura la utilización por parte de los profesores o estén de acuerdo con él.

Importa resaltar que ahí se medió, y ésta es propia y exclusiva de la educación. Ahora bien, cuando interviene la C.E.A., los actores mediadores “deciden” (de acuerdo a intereses personales, grupales, institucionales y/o sociales) si utilizan -para emplear las literales del ejemplo anterior- el método “X” o “Y”. Sin embargo, a pesar de que los mediadores son quienes deciden en última instancia una estrategia, método o versión del contenido, no crean o producen otros diferentes a los ya aceptados.

Esta aseveración necesita más explicaciones, sobre todo porque, al parecer, las expresiones de la C.E.A. son novedosas de suyo. Para explicarlo, se analizará a la expresión con respecto a su presentación:

1. La expresión es transmitida por un instrumento tecnológico e “impacta” la percepción del receptor, precisamente por usarla - tecnología.
2. No permite una retroalimentación directa con los mediadores y, en ocasiones, tampoco con el profesor del grupo hasta que la emisión termina.

3. La expresión supone un conocimiento nuevo para los alumnos/perceptores, (como refuerzo de lo ya explicado por el profesor del grupo o sustituya a la explicación, o empleado como una estrategia introductoria), siempre será un conocimiento por aprender.
4. Las expresiones de la C.E.A. van acompañadas de un conjunto de actividades complementarias a la expresión propiamente dicha. Este es un punto central, porque aquí los mediadores ponen un cuidado especial y es donde generalmente se le solicita al alumno/perceptor realizar actividades: desde hacer resúmenes, discusiones grupales, hasta elaborar expresiones audiovisuales con los mismos contenidos.
5. En la medida en que las expresiones van dirigidas a un sistema específico con currículum, plan de estudios, programas y un sistema de evaluación del aprendizaje, dichas expresiones no hacen modificaciones sustanciales, si lo hicieren simplemente no se usarían: los controladores no verían conveniente el uso de expresiones con contenidos, métodos, estrategias y cuando el profesor de grupo emplea contenidos, métodos y estrategias "X".
6. Todas las expresiones son altamente sistematizadas y organizadas en cuanto a los contenidos, es decir, el orden en la exposición de contenidos obedece a un cuidadoso plan elaborado por los planificadores.

Así, concluimos en que las expresiones de la C.E.A.:

- . están doblemente mediadas: por el propio sistema educativo y por los actores mediadores de la C.E.A.
- . suponen un nuevo conocimiento para ser aprehendido por el alumno.
- . se acompañan de un conjunto de actividades complementarias.
- . no son disonantes en esencia con los modelos mediadores del sistema educativo.
- . son sistemáticas y organizadas.

Hasta aquí, se trató una parte de las expresiones: las mediaciones en las expresiones, y con ello, la consecuente explicación de algunos aspectos relativos a las propias expresiones. Ahora, se tocarán las especificaciones concretas de las expresiones para luego adaptarlas a la C.E.A.

Las expresiones se componen⁶⁷ de:

- a) Sustancias, son cualquier cosa de la naturaleza, objeto fabricado y/u organismo vivo.
- b) Sustancias expresivas, son las materias informadas o entidades perceptibles ante algún sentido de Alter.

Existen tres tipos de sustancias expresivas:

Primera. Sustancia expresiva proveniente de la naturaleza, en donde el actor de la comunicación le asigna a cualquier cosa de la naturaleza (sustancia) funciones expresivas. Por ejemplo, cuando se usa una piedra para señalar en la carretera una zona de deslave.

Segunda. Sustancia expresiva con objetos fabricados, en donde el objeto fabricado proviene de la naturaleza y es trabajado por el ser humano para convertir, a ese objeto en sustancia expresiva. Existen, asimismo, dos tipos de objetos fabricados para expresarse:

- Objetos producidos específicamente para producir señales comunicativas; como los semáforos, el lápiz, las hojas de papel, etc.
- Objetos producidos para servir a otros usos no comunicativos, y se utilizan de manera secundaria para generar expresiones. La función principal de estos objetos es la de satisfacer necesidades sociales; por ejemplo: un muro de una casa, la vestimenta de una persona, un trapo rojo, etc.

⁶⁷ Según Manuel Martín Serrano

Tercera. Sustancia expresiva corporal, se refiere al movimiento del cuerpo, al repertorio de articulaciones (gestos y posturas) útiles, en la mayoría de los casos, para expresar necesidades, sentimientos y estados de ánimo.

c) Trabajo expresivo, la generación de señales, objetivo de la sustancia expresiva, es necesario aplicar un cúmulo de energía, la cual debe ser modulada para llegar de manera armónica a los sentidos de Alter; por ejemplo, el trabajo de escribir es una modulación de energía, porque permite deslizar el lápiz sobre el papel.

Así, en la C.E.A. cualquier cosa que los actores de la comunicación consideren pertinente, puede usarse como sustancia, siempre y cuando esa "cosa" (sustancia) sea capaz de contener información (los contenidos propios de la educación) a través de señales ajustadas a los rangos de percepción de los actores receptores (alumnos).

En la C.E.A. se usan hojas de papel, cartulinas, acetatos, cintas videográficas, disquetes, entre otros, para sustituir simbólicamente (a través de grabados, palabras, pinturas, fotografías, tomas, etc.) aspectos de la realidad. En estos aspectos de la realidad, también para el caso de la televisión, cine y programas animados de computación, se utilizan sustancias expresivas corporales, que algunos actores (reales o ficticios) realizan con los movimientos de su cuerpo.

Para concluir este apartado, cualquier "cosa" (sustancia) a emplear en la comunicación educativa, en donde haya un trabajo expresivo (modulación de la aplicación de una energía para sustituir a la realidad que se desea representar, ya sea de manera principal o secundaria) forma parte de la misma expresión.

Enrique Arellano⁶⁸, en un trabajo de comunicación educativa en el aula, propone los siguientes ejemplos que sirven para clarificar lo antes expuesto:

Sustancia expresiva de la naturaleza empleada en una clase:

Maestro	Alumno
Cuando lleva material para ejemplificar su clase, como un pedazo de tiza para escribir en el pizarrón	Cuando realizan un ejercicio similar al expuesto por el maestro.

Sustancia expresiva como objetos fabricados, cuya función principal es comunicar:

Maestro	Alumno
Gis, pizarrón, hojas de papel, lápiz, pluma, acetatos, disquetes, cintas para cassettes de audio y video, etc.	hojas de papel, lápiz, pluma, acetatos, disquetes, cintas para cassettes de audio y video, etc.

Objetos fabricados cuya función no es primordialmente comunicar:

Maestro	Alumno
La vestimenta del docente puede significarle "algo" al alumno, aunque esto no tenga nada que ver con los contenidos de la clase	El vestido puede significar "algo" para el maestro, aunque no tenga que ver con los contenidos de la clase

Sustancia expresiva corporal:

⁶⁸ Arellano Aguilar, Enrique C.: "Comunicación Educativa: una alternativa para la enseñanza de las Teorías de la comunicación en Diseño Gráfico" México, U.N.A.M. - F.N.E.P. - Acatlán, 1992. Tesis de

Maestro	Alumno
<p>Al exponer una clase, el docente realiza</p> <p>Actos comunicativos con su propio cuerpo;</p> <p>Modula éste con sus movimientos, así como</p> <p>Al escribir y hablar a fin de que su mensaje</p> <p>Llegue mejor a sus alumnos</p>	<p>Al exponer una clase el alumno, realiza actos comunicativos con su propio cuerpo; modula éste con sus movimientos, así como al escribir y hablar</p> <p>con la finalidad de que su mensaje llegue mejor a sus compañeros y al maestro</p>

D. Representaciones de la C.E.A.

El pensamiento, si se considera inicialmente como toda actividad mental que un sujeto desarrolla, esta actividad puede incluir las tres estructuras básicas que Freud menciona:

1. **Ello**
2. **Yo**
3. **Super Yo**

El “Ello” se define como el conjunto de factores psicológicos presentes al nacer, incluyendo los instintos; es el reservorio de la energía psíquica y provee la fuerza necesaria para la actividad de los otros sistemas.⁶⁹

El “Ello” no permite elevar la energía, desencadenándose en estados de tensión, en esta última, el Ello funciona para lograr la inmediata descarga de esa tensión; este principio de reducción se denomina también principio de placer. Para lograr este objetivo el “Ello” dirige dos procesos:

1. Acción refleja, que es congénita o automática, como el estornudo y el parpadeo.
2. Proceso primario, en donde se procura la descarga de la tensión mediante la formación de una imagen del objeto capaz de eliminarlo, esto es, genera una experiencia alucinatoria, la cual se denomina realización del deseo.

Al “Yo” se le define como el conjunto de factores existentes en virtud de que las necesidades del organismo requieren apropiadas relaciones con el mundo objetivo. El “Yo” obedece al principio de la realidad en cuanto impide que la descarga de tensiones se realice hasta el descubrimiento del objeto adecuado, para la satisfacción de la necesidad.

El “Yo” es el ejecutivo de la personalidad, porque orienta los caminos para la acción, selecciona las características del ambiente a los que ha de responder y decide cuáles instintos y cómo serán satisfechos.

El “Yo” está gobernado, no por el principio del placer como el “Ello”, sino por el principio de realidad, el cual tiene a sus servicios un proceso llamado secundario. Este último, consiste en descubrir la realidad mediante un plan de acción que se desarrolla por la razón; es decir, por la resolución de problemas.

En cuanto al “**Super Yo**”, se define como el representante interno de los valores tradicionales y de las normas sociales. Al “Super Yo” le concierne decidir qué está bien y qué mal, y sea posible actuar de acuerdo a los cánones autorizados por los agentes de la sociedad. El “Super Yo” opera bajo dos sistemas:

1. La conciencia moral, dada cuando el niño aprende a orientar la conducta según los lineamientos trazados por los mayores, en respuesta a los premios y castigos.
2. El ideal del “Yo”, cuando el infante merece la aprobación o el premio parental; si la conciencia castiga al individuo conduciéndolo a sentirse

culpable, el ideal del “Yo” lo premia llevándolo a sentirse orgulloso de sí.

Con la estructuración del “Super Yo”, el control “paterno” es sustituido por el autocontrol.⁷⁰

A partir de estas definiciones, la actividad mental (pensamiento) es un conjunto de elementos que establecen interrelaciones muy complejas al interior del mismo y con el entorno que rodea al individuo que piensa. También es de mencionarse que el pensamiento, así caracterizado, incluye aspectos poco estudiados y de los cuales poco se sabe, lo que se conoce de este pensamiento en la actualidad está parcializado en diferentes ramas; por ejemplo, el psicoanálisis estudia más las relaciones provenientes del Ello y sus afectaciones en el Yo, para conformar una personalidad y cierto tipos de conductas; la psicología experimental proporciona más elementos para interpretar cómo actúa o se comporta un individuo; el cognoscitivismo trataría de identificar cómo es que se construye el conocimiento racional (Yo).

Para este trabajo, lo importante a resaltar es cómo se construye ese pensamiento racional, más que el emotivo o la introyección de normas y valores. Así mismo, conviene decir que cuando el individuo aprende, entran en juego todas las instancias psíquicas, el cuadro siguiente permitirá observar:

Interrelaciones de la Educación con la Comunicación y Cognición

Afectaciones	Condicionantes		Ajuste Temporal
De la comunicación a la educación	Necesaria	Aunque no Suficiente	S I M U L t á n e o
	La calidad la afecta		
De la cognición a la educación	Necesaria	Aunque no Suficiente	
	La calidad la afecta		
De la educación a la comunicación	La afecta	Si el referente es el uso y práctica de lenguajes	A Sin cró ni co
De la educación a la cognición	La afecta	Si el referente son las formas de conocimiento	

El interés por el Yo radica en que ésta es la instancia psíquica que más activa se encuentra en el proceso educativo.

Conviene ahora caracterizar con más cuidado a esta instancia: el conocimiento se produce en un prolongado proceso de construcción, elaboración de modelos, teorías y de búsqueda de evidencias empíricas para los mismos. Es la misma forma en la que el niño adquiere conocimientos por un proceso de construcción, más que por observación y acumulación de información.⁷¹

El conocimiento no puede reducirse a fragmentos de información aislados e inconexos, por el contrario, está organizado y estructurado en teorías, donde cada concepto se elabora sobre una red completa de otros conceptos. El conocimiento individual se organiza en estructuras y, como tales, confieren significación y potencialidad cognitiva a cada porción de

⁷¹ Pérez Gómez, Ángel Y., "Piaget y los Contenidos del Currículo" En "Revista de Cuadernos de Pedagogía", N° 78, junio 1981, año VII, p. 33

experiencia. El proceso de construcción cognitiva supone la ampliación permanente de estructuras de asimilación, mediante la acomodación de las mismas para acoger significativamente el nuevo material asimilado.

A partir de las experiencias de intercambio con el entorno, cada individuo organiza de manera peculiar, la representación del mismo entorno en estructuras o conjuntos relacionados de contenidos que sirven de base y orientación de los futuros intercambios. El pensamiento del Yo, no es una colección de contenidos, de conciencia de imágenes, ni sólo un juego de operaciones actuantes vivientes.

Todo **aprendizaje** es el resultado de un proceso activo de asimilación de informaciones nuevas y esquemas de conocimiento ya elaborados. Un **esquema** es una totalidad organizada, cuyos elementos internos se implican mutuamente, se reestructuran como consecuencia de la asimilación y la intervención activa del sujeto sobre los objetos materiales o sobre las relaciones conceptuales; son la base de toda adquisición cognoscitiva coherente, significativa y duradera.

El conocimiento aprendido no es jamás un puro registro, una copia fiel, sino “el resultado de una organización en la que interviene, en grados diversos, el sistema total de esquemas de que dispone el sujeto”.⁷²

Con lo anterior, se deja por sentado, al menos teóricamente, que no toda la información se percibe y aquella percibida no toda es asimilada a los esquemas mentales previos; así como hay aprendizajes que no se asimilan y quedan como “estructuras aisladas” y, por tanto, no son significativas ni duraderas, además de provocar incoherencias (disonancias).

En la C.E.A. se dan aprendizajes coherentes e incoherentes, significativos y no significativos, duraderos y perecederos, claro, depende

de si la información es asimilada o no, si se incorpora a los esquemas previos o no, si es significativa o no.

Cada una de las disyuntivas anteriores implican a su vez sendas problemáticas para la C.E.A., es decir, se trata de que la información contenida en las expresiones de la C.E.A. se perciba por los actores receptores, para lo cual es necesario diseñar situaciones de recepción, acomodar las señales a capacidades perceptivas del receptor (modulación de la energía expresiva) y las expresiones sean “entendidas” (decodificadas).

El objetivo es promover aprendizajes para su “enlace” con los esquemas previos de Alter, para lo cual, si se trata de comunicación educativa en el aula, es necesario un alto grado de sistematicidad, orden y lógica en los nuevos contenidos con respecto a los “viejos”, y los contenidos “nuevos” sean congruentes con respecto a los “viejos”.

El objetivo de los aprendizajes promovidos por la C.E.A. es el de usarlos constantemente y hacerlos duraderos, lo cual obliga a los actores mediadores a diseñar estrategias de “conexión” y relación de la información con la vida real de los receptores; es decir, que se dé la práctica. Pero al mismo tiempo, se deben brindar esas posibilidades en los contenidos mismos, para que Alter por sí mismo conceptualice y ponga en práctica sus mismas suposiciones. Hasta aquí los planteamientos son:

1. La representación tiene como elementos (entre otros) a las estructuras psíquicas Yo, Ello y Super Yo, que interactúan en toda la vida del individuo; no obstante,
2. la instancia que actúa más en el momento del aprendizaje es el Yo,
3. ésta se organiza en estructuras, confiriendo significación y potencialidad cognitiva a cada porción de la experiencia.
4. En el proceso de construcción individual del conocimiento supone la ampliación permanente de estructuras de asimilación, mediante la

acomodación de las mismas para acoger significativamente el nuevo material asimilado, por lo cual, la C.E.A., al promover aprendizajes debe considerar lo antes dicho.

Ahora, se tocarán otros aspectos de las representaciones en general, y no sólo a una estructura psíquica. Las representaciones se usan para servir:

- a) De modelos y guiar la acción
- b) De modelo para la cognición
- c) De modelos intencionales

Con esto, si bien es cierto que el Yo es la estructura psíquica con mayor grado de actuación en el momento del aprendizaje y en el de la aplicación o uso de ese aprendizaje, tampoco actúa solo, está en permanente interrelación con el Super Yo (como cuando el conductor del automóvil no piensa en una maniobra o se atribuyen, “sin pensar” juicios de valor a los hechos del entorno) o con el Ello (como cuando algo gusta o desagrada y “no se sabe” por qué).

Además, aprender y usar el conocimiento involucra integralmente al ser humano. Ser humano, en el sentido de “individuo”, y también en el sentido de género, “a todos los individuos”. Es decir, todos los humanos, por naturaleza genética, tienen las posibilidades de aprender y de involucrar todo su ser en los momentos del aprendizaje y uso de él.

El “aprendizaje” no es una conquista humana, es un logro de la evolución de muchas especies de seres vivos, los estudios etológicos así lo demuestran. Muchas especies de animales (incluyendo al Humano) aprenden, por lo cual, aprender es consustancial a ciertas especies biológicas. Este comentario, introduce a la vez otra perspectiva: la relación entre aprendizaje y educación.

En líneas atrás, cuando se caracterizó a la comunicación educativa en el entorno social, se resaltó a la educación como un acto social, un fenómeno que exige la transmisión de una serie de conocimientos, valores y actitudes socialmente válidos y útiles de un grupo social a otro. También se mencionó, que cuando por primera vez en la historia un individuo transmitió a otro sus conocimientos, experiencias, actitudes y valores (considerados como importantes) la educación se generó. Por lo cual, según se desarrolló y complejizó la sociedad, se conformaron diversas instancias sociales que, entre otras actividades, realizaron las educativas. Organizaciones sociales tales como la familia, el taller laboral, la iglesia... hasta la creación de una institución especializada en la propia labor educativa: la escuela.

La escuela, institución con reconocimiento y validación social para dedicar recursos materiales y humanos específicamente y de manera profesional a las actividades educativas, por ejemplo no niega la labor educativa de la familia, aunque cada vez más tiende a suplir a la familia en las funciones de transmisión de valores, experiencias y actitudes que socialmente son deseadas entre los miembros del grupo social en cuestión.

De ahí que la educación institucionalizada gaste más recursos (materiales y humanos) en indagar sobre su propia función: educar. Es en las instituciones educativas donde se (trata de) propicia(r) de manera sistemática, ordenada, progresiva e integral, el aprendizaje con los alumnos.

Por lo tanto, el aprendizaje se promueve, se potencia, se facilita en las escuelas (otra vez es la única institución social profesionalmente dedicada a ello), y todos los humanos, asistan o no a la escuela, aprenden de su entorno. De otra manera no se entiende cómo es posible que permanezcan vivos, si no es a través de la asimilación y acomodación a sus esquemas cognitivos de la información proveniente del entorno, para prevenir sus acciones. Así, el punto central donde incide la escuela, es el

aprendizaje. Aunque no es la única vía para incidir en ese aprendizaje. Se deja por sentado entonces que:

- a) Aprender es una conquista biológica de diversas especies y no sólo de la humana.
- b) Se aprenden modelos que guían la acción, la cognición y la atribución de juicios de valor, así como la aplicación de los mismos.
- c) La educación es un acto social
- d) Hay diversas instancias sociales que educan, pero la única especializada en ello, es la escuela.
- e) La escuela como institución se encarga de promover los aprendizajes que el grupo social en cuestión ha reconocido como válidos y útiles.
- f) Por lo tanto, se puede aprender por la simple interacción con el entorno natural, y se educa por la simple interacción con el entorno social (educación no institucionalizada), entornos en los cuales se desarrolla el individuo.

De acuerdo con los razonamientos anteriores, se deja claro que una "cosa" es el aprendizaje (conquista biológica) y otra la educación (hecho social), que todos los humanos aprenden, que se educan por la vía de diversas instituciones sociales, y la única socialmente dedicada a la educación es la escuela, que ésta trata de promover el aprendizaje de aquellos modelos que guían la acción, la cognición y la asignación de juicios de valor que el grupo social en cuestión reconoce como importantes y necesarios para permanecer (reproductiva y productivamente) como grupo social diferenciado de otros grupos sociales.

Los aprendizajes promovidos en las escuelas procuran lo integral (con respecto a las áreas intelectual, psicomotriz y emotiva; en otros términos, se refiere a los modelos guías de la acción, la cognición y la asignación de juicios valorativos, o bien al Yo, Ello y Super Yo, guardando sus respectivas diferencias teóricas y conceptuales). lo armónico (en cuanto promuevan aprendizajes en las tres áreas sin desvincularlos, pues

la naturaleza humana interrelaciona las tres áreas), y lo progresivo (de los aprendizajes más sencillos a los más complejos, de los concretos a los abstractos, de los singulares a los generales, de manera sistemática y coherente).

Manifiestas ya las diferencias y relaciones del aprendizaje y la educación, para los fines de este trabajo, conviene relacionar tales conceptos con la C.E.A.

La comunicación educativa es una forma de educar y, consecuentemente, de promover aprendizajes, los cuales deben relacionarse con las representaciones, así como con los actores, los instrumentos y las expresiones. Aunque tiene marcadas diferencias con las formas de producir la educación anterior a la década de 1920.

Quedó asentado que la comunicación educativa en el aula es una forma condicionada por el avance tecnológico, por el desarrollo de la sociedad capitalista, de los modelos culturales y sociales, los medios de comunicación masiva y la propia institución escolar, así como una forma condicionada de producir educación, ya sea institucionalizada o no, y por consecuencia tiene las mismas implicaciones que el acto educativo en general.

Depende también de actores, instrumentos y expresiones de la C.E.A., las representaciones relacionadas al acto educativo tienden a variar en cuanto al sentido, significación y tipo de relaciones que establecen. Es decir, no es lo mismo que un alumno esté presente en una clase cuando el profesor habla y proporciona explicaciones y aclaraciones sobre un tema, que una persona acostada en la cama de su recámara y “reciba una clase por televisión”, o sentada frente al monitor de su computadora interactuando con un programa (software) cuyo objetivo sea enseñarle a elaborar y procesar los datos de una encuesta para la materia de Opinión Pública.

Cualquier forma de educar necesita promover aprendizajes y, al mismo tiempo, cambian relaciones y significaciones de los componentes del acto comunicativo al interior del proceso educativo.

La comunicación educativa en el aula, finalmente, es una práctica educativa emergente que se generaliza en la sociedad; es propia del sistema capitalista monopólico; enculturiza como cualquier otra forma de educación; tiene las mismas condicionantes sociales que otras formas educativas; y en la forma de producción y en las relaciones que guarda con los demás elementos comunicativos se encuentran más marcadas las diferencias con otras formas de educar.

CAPÍTULO TERCERO

Paulo Freire y La Comunicación Educativa en el Aula

Freire y la Comunicación Educativa en el Aula

En los capítulos precedentes se planteó en primer lugar, y desde el punto de vista de quien esto escribe, la concepción de Freire acerca del Ser Humano, de la Sociedad, de la Educación y de la Comunicación; en segundo lugar, la perspectiva de la comunicación educativa en el aula hasta ahora prevaleciente en un grupo de académicos de la E.N.E.P. Acatlán. Esto con la finalidad de expresar las características de las dos líneas fundamentales que dan pie a una propuesta desde Freire para la C.E.A.

Las circunstancias que obligan a re-pensar la C.E.A. desde Freire se originan en la falta de una explicación de carácter filosófico de la misma. Lo cual se muestra en el capítulo II en donde no aparece explícita (o implícita) una fundamentación filosófica. Esto es, la C.E.A. no plantea de origen un *proyecto* de ser humano, y cuando un planteamiento teórico no parte desde una concepción ontológica de ser humano, se considera, es susceptible de cometer errores lógicos y relacionales (o por omisión); por lo tanto, es susceptible de ser incongruente en los propios planteamientos y sobre todo al enunciar una teleología de un discurso pedagógico.

Por consiguiente, los principales objetivos de este tercer apartado consisten en 1) aclarar *errores, incongruencias y/o falta de planteamientos teleológicos* de lo enunciado hasta ahora de la C.E.A.; 2) establecer las bases de un discurso pedagógico basado en Paulo Freire y 3) ofrecer un conjunto de posibilidades a partir de Freire para que el educador sea capaz de construir, por sí mismo y críticamente, el discurso pedagógico de la C.E.A.

La pertinencia de lograr estos objetivos radica en que no es posible actuar críticamente si primero no se analizan y evidencian los errores, incongruencias y faltantes de lo que se estudia y, al mismo

tiempo, explicar la importancia de encontrar una solución, así como brindar la posibilidad de que sean las propias personas, en este caso lectores y/o educadores, quienes una vez con plena conciencia de sus circunstancias y de su realidad elaboren los propios discursos pedagógicos y se asuman en ellos. Éstos deberán ser diferentes unos de otros y coincidentes en lo esencial: ***la búsqueda de la libertad del ser humano por la vía de la educación dialógica.***

Para alcanzar lo anterior será necesario, en un primer momento, dejar por establecido el deseo de cuestionar a la comunicación educativa en el aula y exponer las bases reflexivas que posibiliten la diversidad de respuestas de acuerdo a las circunstancias (objetivos, temáticas a tratar y tareas concretas a realizar). Y, en un segundo momento, problematizar este objeto de conocimiento a partir de preguntas generales y particulares⁷³, no para responderlas, sino para encontrar la importancia de responderlas y, con ello, proporcionar argumentos para que el lector construya los juicios pertinentes y se posibilite la integración a sus circunstancias.

En un tercer momento, y desde la postura freiriana, no importa conocer la especificidad de la respuesta, sino las razones, argumentos, experiencias, elecciones y consecuencias de la respuesta; es decir, importará conocer la expresión de la plena conciencia de las relaciones del objeto (comunicación educativa en el aula) con el sujeto (lector o educador) y la realidad del sujeto (situación educativa específica en el aula). En otras palabras, la respuesta a la importancia de la pregunta deberá ser el fundamento a la respuesta misma y, en última instancia, es en estas razones en donde todos aquellos que se propongan hacer C.E.A. desde Freire deberán coincidir.

Y, en un cuarto momento, al no responder a la pregunta, al menos no en este trabajo de investigación, se insiste en que cada lector

⁷³ Estas preguntas se elaboraron bajo seis ámbitos fundamentales e interrelacionados: histórico, cultural, social, educativo, comunicativo y cognitivo. (Véase el anexo 2, en donde se describe la forma en cómo se diseñaron estas preguntas)

deberá elaborar la propia y dado que el carácter de este estudio es una tesis, la propuesta concreta y única de quien esto escribe se realizará hasta las conclusiones.

De acuerdo a los párrafos anteriores, la organización de este capítulo consiste primero en hacer algunas aclaraciones respecto a la C.E.A.; enunciar el universo de preguntas problematizadoras y por último argumentar *por qué* es importante responder a esas preguntas.

3.1. Aclaraciones sobre la C.E.A.

Se establece que la Comunicación Educativa tiene tres áreas de trabajo: la Comunicación Educativa para los Medios, la Comunicación Educativa por los Medios y la Comunicación Educativa en el Aula. Hasta este momento, la última es abordada y desarrollada desde diversos trabajos que, de manera resumida, ya se encuentran en el segundo capítulo del presente trabajo.

Conviene mencionar ahora que los trabajos realizados sobre la C.E.A. tienen errores lógicos, relacionales e incongruencias entre sus planteamientos⁷⁴; sin embargo, no se puede decir que no se hayan trabajado ya sobre alguno de ellos; es decir, se han elegido, organizado y sistematizado experiencias, así como realizado actos dadas ciertas circunstancias de carácter teórico, metodológico y técnico; también es necesario dejar claro que lo que aquí se planteará, si bien es cierto que sigue siendo C.E.A., deberá organizarse y sistematizarse de manera diferente, ya que se partirá desde una propuesta freiriana, la cual no se había considerado para la comunicación educativa en el aula como tal.

En consecuencia, se propone la posibilidad de hacer C.E.A. desde una perspectiva dialógica que conduzca a la liberación, a la cual se le denominará Dialogicidad y Comunicación Educativa en el Aula

⁷⁴ Estos aspectos se muestran en líneas subsiguientes de manera específica al responder acerca de la importancia del universo de preguntas problematizadoras

(D.C.E.A.). Término que antepone una concepción inicial de carácter ontológico desde la noción de un Ser Libre a través del diálogo comprometido en la acción.

La D.C.E.A. sitúa la importancia de procurar la constitución y formación de un determinado tipo de ser humano a través del uso de tecnología en el aula y así hablar de un posible Ser de relaciones en búsqueda de su integración, de su existencia y que está en permanente proceso de concientización crítica como un elemento esencial de él mismo.

Hasta este momento, por no existir una reflexión que vislumbre a la C.E.A. como dialógica, conviene replantear algunos términos:

- I. La C.E.A., como tal, parte de una concepción de educación bancaria, o cuando menos no se le ha formulado un planteamiento cuya *finalidad* o propósito sea la de liberar cultural, social, comunicativa y cognitivamente al ser humano. Aún a pesar de que en algunos planteamientos hechos en investigaciones como la de González Morales⁷⁵ incluyeran teorías ejes como la educación integral, aprendizaje grupal o comunicación participativa. La inclusión de éstas se realizó bajo premisas de carácter técnico, de ahí que González Morales planteara que la teoría eje quedara a elección del investigador-educomunicador, así como a conveniencia de la institución educativa. En tanto, lo que posibilitará la función concientizadora y liberadora de la C.E.A. no es el empleo técnico de términos (teorías pedagógicas y de aprendizaje), sino el planteamiento sistemático y reflexivo de un objetivo integral con dirección humanista.

⁷⁵ GONZÁLEZ Morales, Laura, "Un Modelo de Comunicación Educativa en el Aula a Nivel Superior" Tesis de Licenciatura México, U.N.A.M., I.N.E.P. - Acatlan 1993

II. La D.C.E.A. será un término empleado en este trabajo para diferenciar a la base de la cual se parte (C.E.A. sin dirección humanista, concientizadora y liberadora). La D.C.E.A. se propondrá siempre como teoría eje, la cual quedará (o no) a elección del educador. Es decir, en adelante se entenderá a la C.E.A. como una forma de educación con bases bancarias no explícitas; y, en cambio, cuando le anteceda una dirección dialógica, necesariamente se le planteará hacia un futuro y, por supuesto, se entenderá que la liberación del sujeto será la variable para que la C.E.A. sea posible como D.C.E.A.

Queda por sentado que el elemento *sine qua non* para la educación en sí misma será la *libertad*; es decir, se busca que el sujeto mismo cobre conciencia trascendente con los demás y esto se facilitará si se propone/posibilita desarrollar la dialogicidad en la comunicación educativa en el aula.

La propuesta ontológica de Paulo Freire tiene como premisa la capacidad o posibilidad de unión comunicativa del Ser, existente, con otros seres y con el mundo objetivo, dando un sentido de crítica, lo cual da la posibilidad de llegar a ser un Ser de relaciones o de permanecer como un Ser de contactos; de estar en y con el mundo; de llegar a un sistema democrático el cual se instrumenta desde una educación dialógica y resulte en un proceso de "concientización"; o la posibilidad de mantener un "status quo" (opresor-oprimido) basado en una educación antidialógica, donde la conciencia se mantiene inmersa en lo mítico, o en la ingenuidad, sin comunicación, sino con base en comunicados. El ejercicio de cualquiera de estas posibilidades transforma a los seres humanos, a sus acciones (relaciones) y a su entorno (mundo).

La propuesta de comunicación educativa en el aula requiere, para su estudio, de planteamientos teóricos, metodológicos y técnicos de carácter interdisciplinario. El capítulo segundo de este trabajo de

investigación sólo caracteriza teóricamente a la C.E.A. a partir de las circunstancias históricas, referenciales, sociales, y comunicativas para diferenciarla de otras formas de hacer educación, conocer las variables intervinientes y producirla de la mejor manera en situaciones concretas.

La propuesta de Paulo Freire y la de la C.E.A., cada una en lo individual, responden a expectativas propias en cuanto a concepción de la práctica educativa y, por lo tanto, a constitución y formación del Ser; por tanto, promover una educación liberadora o bancaria es propio de cualquier forma de educar (de individuo a individuo, grupal, por redes y/o tecnológica⁷⁶) y no es actividad exclusiva de la (D.)C.E.A. o que únicamente se logra (o logrará) la “concientización” a través de ella(s).

La D.C.E.A. lleva implícitas las posibilidades de una dialogicidad en la comunicación educativa en el aula -a la cual se le dará mayor atención- ante una comunicación educativa en el aula (denominada antidialógica para oponerla a aquélla); la elección de una u otra posibilidad se hará con base en una serie de preguntas, las cuales adquirirán importancia por las reflexiones que generen sobre la forma de expresarlas y la educación que de ellas se derive; así mismo, por la importancia que tiene el hecho de hacer esa pregunta. Estas preguntas se presentan como una general y varias particulares.

3.2. Universo de preguntas problematizadoras para la comunicación educativa en el aula.

Conforme a lo establecido en los primeros párrafos de este capítulo y después de diferenciar a la D.C.E.A., se enuncia el universo de preguntas problematizadoras (para que el lector conozca el procedimiento de elaboración de éstas, recuerde ver el anexo 2):

1. ¿Cuáles son las características históricas de la C.E.A.?

1.1. ¿Cómo se constituyó la C.E.A. en el proceso histórico?

⁷⁶ Cfr. Capítulo II de este trabajo, pp. 114-117

- 1.2. ¿A qué realidades temporales responde la C.E.A.?
- 1.3. ¿En qué etapa cronológica se encuentra la C.E.A.?
2. ¿Cuál es la naturaleza cultural de la C.E.A.?
 - 2.1. ¿La C.E.A. transforma a individuos, en seres de relaciones o de contactos?
 - 2.2. ¿La C.E.A. transforma la dominación en libertad?
 - 2.3. ¿La C.E.A. se concibe como una realidad natural o cultural?
 - 2.4. ¿La C.E.A. posibilita a los seres su existencia (integración) o una vida de adaptación?
3. ¿Qué es socialmente la C.E.A.?
 - 3.1. ¿La C.E.A. posibilita la transformación del status quo en democracia?
 - 3.2. ¿La C.E.A. posibilita el cambio de los seres en: seres sociales políticos y en seres sociales económicos?
4. ¿Qué es educativamente la C.E.A.?
 - 4.1. ¿La C.E.A. posibilita la transformación del status quo en democracia por la vía de la educación?
 - 4.2. ¿La C.E.A. posibilita una educación problematizadora o bancaria?
 - 4.3. ¿La C.E.A. posibilita una didáctica dialógica o antidialógica?
 - 4.4. ¿La C.E.A. posibilita la transformación de los seres, en seres sociales, políticos y económicos por la vía de la educación?
 - 4.5. ¿La C.E.A. se constituye en un método activo por sí misma?
5. ¿Qué es dialógicamente la C.E.A.?
 - 5.1. ¿La C.E.A. posibilita que los seres pronuncien su mundo?
 - 5.2. ¿La C.E.A. posibilita que los seres, a través del diálogo-comunicación, se conviertan en yo más tú?
 - 5.3. ¿La C.E.A. proporciona los datos de referencia y posibilita la crítica de éstos?

6. ¿Qué tipos de conciencia genera la C.E.A.?

6.1. ¿La C.E.A. posibilita la trascendencia de la persona?

6.2. ¿La C.E.A. promueve una conciencia transitiva o intransitiva?

6.3. ¿La C.E.A. promueve el proceso de concientización?

3.3. Construcción crítica de un discurso pedagógico de la C.E.A.

A continuación se presenta la reflexión a partir de la importancia de cada una de las preguntas para ubicar contextualmente las posibles respuestas que el educador deberá obtener con el fin de argumentar su propia construcción del discurso Dialógico de la C.E.A.

¿Cuáles son las características históricas de la C.E.A.?

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿Cómo se constituyó la C.E.A. en el proceso histórico?

Los grupos sociales al extraer provecho de la interpretación histórica y captar conscientemente el pasado, desempeñan un papel decisivo en la coyuntura social dada. Esta vinculación directa entre conocimiento y acción se apoya en la creencia de que la comprensión del pasado otorga dirección integral de la situación actual.

La historia de la C.E.A. surge como una necesidad que experimentan diferentes grupos de educadores para ubicar los momentos evolutivos de esta forma de educar ya sea en espacios educativos o no; así, buscar y dar valor en el pasado a los acontecimientos y tendencias que preparan las condiciones del tiempo actual, permitiendo su comprensión para ayudar a instrumentarla de acuerdo al grupo social que la utiliza(rá).

Actualmente, los educadores que conocen la historia de la C.E.A. están colocados en mejor perspectiva para intervenir en su época cuanto mayor es la comprensión de su constitución, desarrollo y la posibilidad de existir en el futuro. Por esto, es importante reflexionar en torno a los orígenes de ella.

Desde su nacimiento (década de 1920), la C.E.A. tuvo tendencias a la reproducción del sistema bancario sobre todo por la incapacidad de

comprensión temporal de los actores controladores de los instrumentos tecnológicos de comunicación y por el desarrollo de los mismos. En la actualidad (década de los 90), por el contrario, los instrumentos son capaces de retroalimentar bilateralmente, sincrónica y asincrónicamente, así como concreta y abstractamente, a través de redes informáticas y es posible porque se conocen los elementos que contribuyeron en la historia de la C.E.A.; es decir, ahora se conocen y se utilizan las posibilidades tecnológicas que se cancelaron y las perspectivas a abrir en este campo.

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿A qué realidades temporales responde la C.E.A.?

Los productos materiales e inmateriales producidos en las diferentes épocas históricas “nacen” con los signos de la época en las cuales se originaron; en este sentido, la C.E.A. surge como tal en la década de los 20 bajo los lineamientos determinados por el capitalismo monopólico (KM), el cual se caracteriza, principalmente, por la producción industrial de mercancías y cuyo costo se abate al producir en serie; además, considera a los usuarios, en este caso alumnos y profesores, como masificados y uniformes.

Importa recordar el deseo de educar masivamente, el cual surge con el memorándum Sarnof, en 1917, en donde los medios tecnológicos de comunicación (M.T.C.), principalmente la radio, lo hacen suyo y lo plantean como una premisa ideológica que justifica la introducción de la radiodifusión en el aula. Por ello, la C.E.A. adquiere una temporalidad específica en la década de los 60 cuando, gracias a la UNESCO, se asigna un importante presupuesto para introducir la televisión en el aula e inclusive tratar de convertirla en el instrumento básico de la enseñanza.

Con el desarrollo de nuevas tecnologías, básicamente de herramientas computacionales como el Internet y la telemática, en la

década de los 80 y determinadamente en los 90, la C.E.A. adquirió una dimensión que dejó atrás muchos de los cuestionamientos que se realizaban, fundamentalmente en la capacidad de respuesta (velocidad y volumen) por parte del educando y la interacción entre educando-educando y educando-educador (virtuales).

Con lo anterior, se destaca que la C.E.A. tiene limitaciones temporales de carácter tecnológico y no así en cuanto a justificación social de incluir a los medios en el aula y es, en la actualidad, cuando se piensa en una C.E.A. que tecnológicamente posibilita una opción, aquí denominada D.C.E.A.

Por ejemplo, el caso de telesecundaria en México tiene, al parecer, resultados interesantes, dado que muchos de los estudiantes que egresan de este sistema son ahora, o posiblemente sean, individuos o personas que en alguna medida y en algunos ámbitos de sus vidas desarrollen o no procesos de concientización. En todo caso, es necesario realizar un estudio sociológico (de seguimiento de egresados de este sistema) para observar, verificar, probar o mostrar la afectación o influencia de una educación como la de telesecundaria.

A partir de este ejemplo, conviene aclarar en este apartado que la C.E.A. no ha sido ni evaluada en sí misma, tanto teórica, ni metodológica, ni técnicamente, así como tampoco ha sido estudiada sincrónicamente en cuanto a sus afectaciones en los estudiantes. Por lo tanto, resultaría aventurado formular aseveraciones que validen cómo las personas educadas en ciclos completos o parciales (del sistema telesecundaria), son ahora seres oprimidos o libres, o en qué parte del proceso de liberación/ opresión -según términos freirianos- hayan quedado y en qué ámbitos de su realidad ocurre.

Desde el punto de vista histórico, conviene aclarar que hoy, a finales del siglo XX, la población en general está más abierta o predispuesta actitudinalmente a recibir una educación vía

instrumentos tecnológicos y en esa medida exige una mayor analogía con la clase presencial sin estos medios en el aula que cuando se usan.

La C.E.A. responde, básicamente para su estudio y aplicación, a diversas realidades temporales (presente, pasado y futuro en espacios determinados), en este sentido, la importancia al formular dicha pregunta ayudará a ubicar los objetivos en cuanto contenidos, habilidades y didáctica entre quienes llevan a cabo el proceso de producción de la C.E.A. (actores de la comunicación y sus funciones como mediadores, emisores-fuente, perceptores y controladores) y por supuesto educador-educando y educando-educador.

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿En qué etapa cronológica se encuentra la C.E.A.?

Porque es necesario saber cuáles son los temas de partida y si éstos se encuentran en función de la época histórica en que se ubican: el uso de las denominadas nuevas tecnologías en educación (universidades virtuales, planes de estudio específicos para la comunicación educativa), la situación actual de México y América Latina en esta materia, entre otros. Así mismo, es necesario conocer el contexto del que se habla/analiza para llevar a cabo una propuesta de C.E.A. y si ésta es viable o no en la circunstancias descritas. No en todos los lugares es posible el acceso a los I.T.C. ya que algunas sociedades aún viven en condiciones de poco o nulo desarrollo tecnológico, económico y político.

Ante esta realidad social, ahora inserta en el contexto mundial de fin de milenio, el proceso "*permanencia-cambio*" es, al parecer, el hilo conductor en el desarrollo de las actuales sociedades. Las transformaciones impactan en lo económico, político, tecnológico, cultural y lo ecológico, incrementando las relaciones e interacciones de toda índole entre los países del orbe. Gracias al avance tecnológico de las comunicaciones se conoce instantáneamente el diario acontecer y es

posible generar una creciente concientización de la interdependencia que existe entre las naciones.

En todo el mundo se estructuran las sociedades complejas. Y la "complejidad" ciñe a la actual realidad, la cual se presenta plural y entrelazada como una red con muchos cabos. Hoy, nada es simple ni está en un solo sentido y tampoco responde a una única causa. La complejidad rodea todo, el pluricausalismo es una constante y, con ello, el mundo se sumerge en una multiplicidad de informaciones, razones e hipótesis.

En este devenir se coloca al ser humano en la disyuntiva de vivir sin sentido histórico o sin (re)plantearse la trascendencia individual y colectiva (conciencia de su entorno y de su existencia o la sobrevivencia estrictamente biológica). En otros términos, la bipolaridad del ser humano como ser cultural, social y personal (sujeto de relaciones) o como un simple organismo bioquímico (ser de contactos). Es decir, que en el acontecer del ser humano se busca la primera postura con el fin de instaurar relaciones humanas con otros seres y con el mundo, dándose como las condiciones necesarias para que inicie un proceso de temporalización de espacios geográficos y dé lugar a la comprensión de todo aquello que le rodea.

En este contexto, el compromiso de la C.E.A. es brindar posibilidades para que la comunidad que la produzca, la use y la consuma para vislumbrar y modificar el futuro. Para lograrlo, el deber educativo se ubicará en centrar y abrir perspectivas tecnológicas y reproducirlas para situarse en el futuro e incidir desde el presente.

¿Cuál es la naturaleza cultural de la C.E.A.?

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. transforma al Ser, en Ser de relaciones y/o de contactos?

Cuando los grupos sociales extraen provecho de la interpretación histórica, y captan conscientemente su temporalidad, tienen la posibilidad de desempeñar un papel decisivo en la coyuntura sociocultural dada. La interpretación del mundo y de los hechos históricos vincula el conocimiento y la acción, apoyándose en la creencia de que la comprensión del pasado otorga pleno manejo de la situación presente. Este conjunto de interpretaciones sobre el entorno y el acontecer garantizan una (in)formación compartida cuya comprensión prepara a los individuos para la vida sociocultural.

Cuando el tipo de (in)formación en cada sociedad varía de acuerdo a su realidad e intereses, así como a las variantes de cada miembro integrante, la C.E.A. se ve obligada a promover o procurar como posibilidades la formación de un ser de relaciones y/o de contactos; sin embargo, puede haber la intención y no lograrla o puede no haberla y lograrla, dependiendo inicialmente de los hombres y mujeres concretos y particulares.

Si las mujeres y los hombres de una sociedad se proveen de un conjunto de interpretaciones sobre el entorno y su acontecer a través de varias instancias sociales, entonces intervendrán en esos ambientes y sucesos de acuerdo a sus posibilidades biológicas y culturales, y éstas se encuentran, también, de acuerdo con sus fines y creencias que quieran y/o puedan preservar.

La D.C.E.A. puede procurar la formación de un ser de relaciones, siempre y cuando promueva dentro de su proyecto/programa educativo las características generales del ser de relaciones (pluralidad, crítica, trascendencia, temporalidad y consecuencia) para integrarse con el mundo. Esto es, deberá promover en los individuos una serie de procesos como la temporalización de sus espacios e instauración de relaciones "dialogicas" con los demás seres y con el mundo. Así mismo, deberá promover la capacidad de percepción y análisis de aquellos

temas fundamentales y, así, interferir con tareas concretas para transformar críticamente su entorno, haciendo posible (a través del uso crítico de tecnología) la creación de la capacidad de visualizar la situación en que vive como individuo.

Este aspecto posibilitará el “cambio”, lo cual implicará el inicio de una búsqueda de nuevos temas y nuevas tareas en movimiento hacia una época en transición.

La D.C.E.A. será una posible instancia enculturizadora, siempre y cuando:

- contenga una interpretación crítica de la realidad y
- los agentes educativos de relaciones la interioricen

La D.C.E.A., al ser contemporánea del modo de producción capitalista, determina ciertas características como la existencia de ciertos grupos sociales (los menos) poseedores de los medios de producción y la existencia de quienes poseen su fuerza de trabajo (la mayoría). Desde esta perspectiva, la utilización crítica de los I.T.C. deberá quedar a cargo de aquellos a quienes les interese generalizar ciertas interpretaciones de manera problematizadora, liberadora y/o crítica, aunque éstos sean “los menos”; la criticidad-dialogicidad deberá ser aprehendida, en primera instancia, por aquellos que son productores de la C.E.A. y posteriormente por los educandos.

En este proceso de producción capitalista el desarrollo tecnológico es un elemento importante en cada grupo social: se piensa (históricamente) en la pintura, la escultura, la escritura en papiro, en piedras, en cerámica, la fotografía, el cine, la cartografía, la radio, la televisión, las computadoras (INTERNET), entre los de mayor uso común. Bajo esta visión, se habla ya de una sociedad de la información, en la cual el individuo como usuario de algún tipo de tecnología puede “conectarse” al mundo, satisfaciendo una necesidad básica: informarse. Uno de los pivotes del desarrollo de las actuales sociedades capitalistas.

Desde esta perspectiva, la tecnología puede interpretarse de dos maneras, en cuanto a su uso:

- a) la tecnología con fines de opresión sobre la naturaleza y sobre la humanidad; es decir, el uso de tecnología como poder para la deshumanización, y
- b) la tecnología como forma de interpretar al mundo; así, de este medio cultural-tecnológico deberá surgir un nuevo tipo de ser antropológico y, por tanto, deberá entender a la tecnología como una "extensión" de sí mismo, para que éste la integre como parte de su vida cotidiana... para la humanización.

Esta última visión es la que coloca a mujeres y hombres en implicación directa con su mundo, descubriendo y conociendo su realidad para comprender, ahora sí, la integración entre el Ser y el mundo.

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. transforma la dominación en libertad?

Porque la relación entre el Ser y el mundo adquirirá un enfoque diferente si se parte desde la perspectiva de la libertad y no de la dominación. En este sentido, existe la posibilidad de que la relación dominado-dominante cambie a través de la C.E.A. sólo si ésta promueve la forma de interpretar al mundo por medio de la "dialogicidad", en este caso la D.C.E.A. deberá aprehender e interpretar críticamente los temas de las épocas históricas y llevar a cabo las tareas que conlleven esta aprehensión.

Por lo tanto, es lógico pensar que un proceso de enseñanza-aprendizaje ayude a la transformación de un estado a otro; sin embargo puede no darse.

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. se concibe como una realidad natural o cultural?

La importancia radica, en principio, en la existencia del Ser individual, porque esta condición sólo es posible en relación comunicativa con otros sujetos que implica tanto un estar en el mundo (condición natural), como un estar con el mundo (condición cultural) y la concepción de estas realidades es inseparable. Para la (D.)C.E.A. esta unión necesaria deberá ser comprendida y no dividida por los profesores y, por tanto, por los alumnos que lleven a cabo esta forma de educación.

En este sentido, la comunicación educativa en el aula es una realidad cultural porque es un fenómeno que el Ser produce/reproduce (es un hecho o entidad real de él) y le ayuda, a través de lenguajes verbo-audio-visuales en la interpretación del mundo natural y/o cultural, así como en los cambios que en ellos se suceden.

La C.E.A. se comprende como ambas: natural y cultural. En el sentido natural, primero, porque toda la actividad humana, en tanto creación y actuación del propio ser humano y concebido éste como ser natural, tendrá que ser natural y, segundo, porque la C.E.A. es un aspecto del desarrollo propio de seres vivos; es decir, toda comunicación, tanto humana como animal, sirve para procurar el desarrollo evolutivo de las especies y, en esa medida, el empleo de instrumentos tecnológicos de comunicación es un producto de la inversión evolutiva de una especie (la humana) para lograr una mejor adaptación y sobrevivencia en el entorno.

Y, en el sentido cultural, porque se entiende a la cultura como aquello que no se encuentra en el mundo natural sin la intervención consciente del ser humano; es decir, todo aquello que él (como especie) produce por si mismo es cultura y porque el desarrollo de instrumentos de comunicación tecnológicos sólo es posible de darse a partir de este

ser humano, al menos los que funcionan con energía eléctrica en los últimos años de desarrollo científico de la misma humanidad.

Así mismo, existen algunas condiciones que la conciben como cultural:

- el avance tecnológico aplicado a los instrumentos tecnológicos de comunicación
- es producida para un grupo social (con conocimientos y funciones especializadas)
- ayuda en la producción/reproducción de tradiciones, costumbres y explicaciones para dar sentido a la vida común

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. posibilita a los seres su integración (existencia) o una vida de adaptación?

A partir de la historia de la C.E.A. se infiere que ésta aún promueve aprendizajes de adaptación y esta característica (del ser de contactos) es resultado de los actuales modelos culturales (K y KM). Más aún, es importante la pregunta porque cabe la posibilidad que dentro de estas formas de entender la vida, surjan interpretaciones alternativas (como la D.C.E.A.) dentro del acontecer, sin dejar de considerar el código en el cual se lleve a cabo.

Es decir, aunque la concepción de la educación que sobredetermina a la C.E.A. se entienda únicamente como “agregadora” de valores obtenidos en el transcurso de esa instrucción en ciertas actividades socialmente productivas; ahora, con el análisis ofrecido por Freire, se da la posibilidad de pensar a la C.E.A. como una práctica que procure la integración (D.C.E.A.). Esto es porque la concepción del mundo natural depende específicamente del mundo cultural y viceversa. De cómo los educadores se integren en y con el mundo para investigar, interpretar, apropiarse y expresar los temas

(generadores) y conformen los proyectos educomunicativos críticamente de acuerdo al contexto cultural (geográfico y temporal) que les concierne directamente, el cual propone, actualmente, una aproximación de la realidad fundada en una imagen perceptiva del mundo, apoyada en el sentido de la vista, así como una reconciliación total entre el medio natural y el artificial, en vez de un modelo fundado en una imagen abstracta.

¿Qué es socialmente la C.E.A.?

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. posibilita la transformación del status quo en democracia?

Porque esta práctica educativa produce/reproduce las condiciones para que el Ser social (político y económico) produzca/reproduzca estas formas de relación entre el Ser y el Mundo. Es decir, si las relaciones Ser-Mundo se dimensionan en alguna forma de convivencia social (status quo/democracia), entonces, adquirirá importancia el tipo de objetivo que desarrolle la práctica educativa específica de esa sociedad (como es el caso de la C.E.A. y/o la D.C.E.A.).

En las condiciones sociales actuales, al menos en México, la transformación del status quo en democracia a través de la C.E.A. no es necesariamente posible porque esta práctica educativa se encuentra sobredeterminada por lo económico-político y no contempla -en su producción- aquellas características que aporten el desarrollo de un estado de transición de la conciencia, generen las condiciones para el debate, conduzcan al examen de problemas existenciales y propicien la participación para llegar al consenso.

La C.E.A. no promueve la democracia como forma de vida actual, porque las condiciones ligadas al acto educativo identificadas en las relaciones que el poder político establece a nivel superestructural y las

relaciones que se establecen para producir satisfactores materiales e inmateriales en el ámbito estructural, prefiguran al acto educativo y lo enmarcan en ciertas relaciones de dominación social (legitimando las condiciones en que se realiza el ejercicio del poder político) y de capacitación para producir "algo" (enseñando las formas en que se producen/reproducen los satisfactores).

No obstante todo lo anterior, resultaría un "error de juicio" plantear que la C.E.A. no tiene posibilidades de promover la democratización de la sociedad. Baste citar que hay seres sociales que se plantean supuestos democratizadores, planes para democratizar a la sociedad y/o grupos sociales específicos con estos fines. Y en estos últimos es en donde se gesta la democracia, por ejemplo algunos profesores actualmente llevan a cabo estos objetivos en la tarea educativa. Estos hechos observables, en alguna medida, expresan la posibilidad de que la C.E.A. promueva procesos de concientización, sea liberadora y democratizadora en lo social; aunque esto se lleve a pequeña escala.

Valga enunciar, en este trabajo, el deseo a lograr en un futuro no muy lejano de la D.C.E.A., el hecho de ayudar en la formación de ciudadanos democráticos y democratizadores en los diferentes ámbitos de la vida social, como pueden ser los de la pareja, la familia, el grupo laboral, las instituciones de apoyo, entre otros.

Y estos ámbitos se encuentran inmersos en el mundo actual que manifiesta en lo económico un modelo neoliberal, el cual exige el proyecto de un sistema democrático para su plenitud en todas las esferas de lo humano y se extienda, necesariamente, a la esfera de la educación.

La esfera educativa, donde se dan las condiciones de producción y reproducción de las condiciones históricas, culturales y sociales, deberá comprender no sólo el desarrollo de contenidos generales, sino el

desarrollo de habilidades y de pensamientos que integren al individuo con todas sus diferencias al mundo en constante transformación para permitir el cambio, entendido como apertura de mercados, de democracias y de culturas. Estas ideas hacen pensar que la escuela deberá transnacionalizarse a través del uso de las nuevas tecnologías de comunicación bajo los principios del respeto cultural.

No se piense en el desarrollo de la tecnología como el pilar fundamental del progreso de la humanidad, este progreso no se da por el uso de la tecnología misma, sino a través del avance que se logre en la educación, y en este fin de milenio el proyecto educativo (local, regional, nacional e internacional) deberá enarbolar el principio del reconocimiento por el otro, siendo uno de los ejes que guíe el avance de la humanización, no sólo en Latino América, sino en todo el mundo.

Bajo esta perspectiva, el individuo, como persona, se configurará mentalmente de manera diferente, ya no es únicamente oral o letrado, es un ser multimedia, sus órganos sensoriales y neurológicos se integran rápidamente a los cambios de búsqueda de información; esto es, genéticamente el individuo está en un proceso de adaptación al cambio⁷⁷.

La educación no debe poner al ser humano únicamente en relación con la cultura o dentro de una u otra cultura. Esto es necesario como primer paso, aunque no suficiente. En este sentido, el campo educativo deberá potenciar el aspecto crítico de la cultura para que el educando, distanciado de una asimilación pasiva, fomente la individualización y personalización, juzgando y discerniendo lo valioso de lo que no lo es para su formación. Sólo así, realizará una opción personal y distinguirá si los valores culturales que ofrece el mundo de hoy merecen ser vivificados o, por el contrario, etiquetarlos en todo o en parte como antivaliosos⁷⁸.

⁷⁷ GONZÁLEZ-Carbajal Santabárbara, Luis. "Educar en un Mundo Posmoderno". Educadores. Vol. 34. No. 161. 1992. p. 10

⁷⁸ GERVILLA, Enrique. Posmodernidad y Educación; Valores y Cultura de los Jóvenes. p. 160

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. posibilita el cambio de los seres: en seres sociales políticos y en seres sociales económicos?

Es importante porque la C.E.A. se lleva a cabo en la estructura social como un acto educativo concreto en la vida cotidiana y tiene la posibilidad de promover esos cambios en los seres sociales.

De ahí, la preocupación por responder a la importancia que tiene el hacer una pregunta respecto a la C.E.A. y su posibilidad de promover cambios políticos, porque en la medida en que se “denuncie-anuncie” y haga plenamente consciente esa finalidad, se pretenderá como objetivo a lograr de manera intencionada y no por casualidad. Hasta ahora, consta que la C.E.A. puso énfasis en la producción/reproducción de bienes (materiales e inmateriales) porque se inserta dentro del modelo (cultural) capital monopólico, sobredeterminándola desde esta visión social.

En el ámbito político es necesario considerar a la educación como una práctica social y, por lo tanto, equifinalizada con el sistema y/o formas de hacer política del grupo social, de tal forma que son los actores quienes ejercen el poder político y quienes marcan las directrices generales de la educación, como ya se mencionó en el capítulo II (en: “la educación como práctica social”). Así mismo, la educación al formar estructuras cognitivas y pautas de socialización en los miembros jóvenes del grupo social, conforman la reproducción de la manera de ejercer el poder político.

Por ello, es importante dar respuesta a la importancia que tiene como elemento promotor y mediador del cambio en las nuevas generaciones con respecto a la política, antes que enunciar cuáles deberán ser las características particulares pedagógicas y didácticas de una posible D.C.E.A. (La cual tendrá como propósito cambiar los fines

de las relaciones socioculturales y dar la pauta para propiciar el cambio político-económico determinado por el modelo actual).

Respecto al ámbito económico es necesario considerar a la producción/reproducción de bienes materiales inmateriales para la satisfacción de necesidades del grupo social, a fines del siglo XX, fincado en un sistema de reparto inequitativo, tanto del ingreso como en el acceso a las fuentes de trabajo; así como el surgimiento de una agudizada contradicción Ser/naturaleza en muchas sociedades.

En este sentido, de continuar la educación como hasta ahora, en cualquiera de sus formas no dialógicas, lo único que se logra son seres eficientes, productivamente, a costa del derecho al trabajo, cumplir sus satisfacciones, y más aún a costa de su hábitat natural.

Ahora, preguntar sobre la importancia a cerca de la posibilidad de cambios políticos y económicos en los seres sociales respecto de la D.C.E.A., posibilitaría, en este sentido, una educación en donde los educandos aprendieran a producir/reproducir bienes materiales e inmateriales sin menos cabo de su hábitat natural, de la distribución justa del ingreso, de la oportunidad de brindar empleo y una forma de vida digna a sus congéneres.

En este trabajo se piensa que si bien ya es tarde para iniciar una concientización por la vía de la educación sobre estos aspectos, no se ha llegado al límite, aunque las prospectivas a mediano plazo (20 años) permiten ver al modelo de producción basado prácticamente en sistemas computarizados y robotizados; lo cual implicará que cerca del 80% de la población mundial no tendrá acceso a una fuente de trabajo, ingresos y, por tanto, de sobrevivir.

La D.C.E.A., sobredeterminada por la educación dialógica, da la posibilidad de cambio (político y económico) en los seres sociales y se significaría como una respuesta a las condiciones actuales de una

sociedad determinada. Independientemente de que contemple dichos cambios dentro de sus fines, se mencionó que la principal variable para liberar a un individuo es el individuo mismo. A diferencia de la C.E.A., esta posibilidad dialógica-educativa toma en cuenta el problema del desarrollo económico, el de la participación social en el mismo y el de la inserción crítica del Ser en el proceso de “democratización fundamental”⁷⁹. En suma, la educación para la libertad a través del uso de tecnología en el aula tiene como perspectiva el desarrollo de la economía como base de la democracia y ese desarrollo deberá coincidir con un proyecto autónomo de nación.

¿Qué es educativamente la C.E.A.?

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. posibilita la transformación del status quo en democracia por la vía de la educación?

Es importante porque desde la situación social⁸⁰ de la C.E.A. se percibe la importancia que la educación adquiere como fuerza para el cambio y para la libertad, en lo individual y consecuentemente en lo social. Esto implica que la educación plantea otra posibilidad en sí misma, en su forma de relacionarse con diversas áreas y los fines de la sociedad. Esta posibilidad educativa se presenta a partir de Freire como una posibilidad de educación para la libertad a través del uso de tecnología (D.C.E.A.).

De igual forma, esta posibilidad deberá proporcionar fines teleológicos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, sistemas mediacionales y formas de comunicación tecnológicas para superar la

⁷⁹ La “democratización fundamental” implica una creciente participación del pueblo y presenta la diversidad de dimensiones interdependientes como la económica, social, política y cultural. Cfr. Capítulo I pp. 21 y 22 de este trabajo.

⁸⁰ Ver pregunta 3.1. “¿La C.E.A. posibilita la transformación del status quo en democracia?”

situación de opresión en que se encuentran los seres sociales y para comprometerse con su realidad.

Esto será posible a partir de un fin teleológico dado desde la "conceptuación" ontológica del Ser y es, en este trabajo, donde se plantea como posibilidad a aquélla que a través de un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico (D.C.E.A.). (Sin embargo, no se ha argumentado la elección de la postura de Freire y bien puede decirse que sólo desde este autor se podrá posibilitar lo antes escrito.)

La concretización de la D.C.E.A. como práctica social deberá hacerse con base en un grupo social específico e históricamente determinada. Esto es, la multiplicidad de variables le darán una manera de ser y no otra (en la medida de la combinación única que una práctica determinada adopta y la convierten en diferente de otra), sin dejar de reconocer ciertos elementos y relaciones comunes a cualquier práctica educativa⁸¹.

A manera de resumen, es importante esta pregunta porque ante la posibilidad de que la C.E.A. se transforme en D.C.E.A., se tomará en consideración que cada grupo social definirá de manera clara, objetiva y consciente, los fines teleológicos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los sistemas mediacionales y las formas de comunicación tecnológica, con base en propuestas de métodos activos, dialogales y críticos, los cuales prevean obligatoriamente una relación sincrónica y solidaria con la forma de producción de bienes y del ejercicio del poder político.

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. posibilita una educación problematizadora o bancaria?

Porque esta pregunta está directamente relacionada con la forma en cómo se practica la C.E.A. en las escuelas y universidades

⁸¹ Cfr. Capítulo II, p. 16 de este trabajo

mexicanas. Actualmente la C.E.A., tal como se produce, parece que es de tipo bancaria; sin embargo, quienes la formulan a nivel teórico mencionan que no es así. Ante esta respuesta se optó por describir los siguientes hechos:

1. Existe una oferta educativa en diversas instituciones de educación superior, principalmente en posgrados y diplomados, la cual se ofrece como “universidad virtual”, “aprendizaje virtual”, entre otras... Sin embargo, esta oferta reproduce por medios tecnológicos (Internet, telemática y medios satelitales) las clases tipo cátedra y conferencias” sin modificar el modelo didáctico y pedagógico de la escuela tradicional bancaria; es decir, la diferencia estriba en la forma de emplear los instrumentos tecnológicos, conocidos como nuevas tecnologías, sin modificar el sentido pedagógico bancario.
2. El empleo de las “nuevas tecnologías” en la educación bancaria, más que acercar la educación a los sectores sociales que no tienen grados escolares, ha propiciado una mayor brecha en la desigualdad y ésta ha repercutido en el acceso al conocimiento impartido por las escuelas, e inclusive las instituciones que desean incorporar los instrumentos tecnológicos a sus prácticas educativas (aunque sean de tipo bancaria) se frenan por el simple hecho del costo monetario que implica acceder a las tecnologías computacionales de punta. Con esto, se excluye de la educación tanto a los alumnos como a las escuelas, las cuales se ven cada vez más alejadas de aquellas que sí pueden tener acceso a estos instrumentos.
3. Otra cara del punto anterior es que quizá una de las consecuencias más graves que tiene la C.E.A. y radica en que da más oportunidades educativas a quienes desde el inicio tienen más posibilidades económicas; y como se intuye⁸², quienes están inmersos en estas dinámicas cada vez son menos y tienden a establecer políticas e ideologías de exclusión hacia quienes desde el

⁸² Aunque por el momento no existan datos que lo comprueben, sí se puede mostrar

principio no tienen las mismas oportunidades educativas, incluso se revitalizaron las formas de comunicación por redes de la Edad Media.

4. La mayoría de los trabajos teóricos de comunicación educativa basan sus planteamientos en modelos tecnológicos y metodológicos, sin consideran que la comunicación educativa en el aula es la comunicación interpersonal que se establece entre un alumno y un profesor a propósito de cualquier temática.
5. Todavía se observan profesores y pedagogos que consideran que la comunicación educativa en el aula debe ser abordada unidisciplinariamente.
6. Para los sectores docentes, la C.E.A. aún se ve como un peligro para la estabilidad laboral; además la configuración mental de los miembros de este sector está dada en la cultura letrada y no tienen ni las habilidades, ni destrezas ni actitudes para el uso de instrumentos tecnológicos y su correspondiente cambio en los procedimientos pedagógico-didácticos.

Ante estos acontecimientos la teoría y la reflexión no son tomadas en cuenta. Al parecer, en la actualidad lo único que importa es la utilización de instrumentos tecnológicos para abatir costos, aumentar matrículas en algunas instituciones y acrecentar la imagen de posmodernidad de las mismas; sin embargo, no se cuestionan las afectaciones sociales, culturales, pedagógicas y psicológicas que ocasionan. Por ello, para propiciar una reflexión y una orientación fuera de los esquemas de la injusticia y desigualdad en todos los órdenes de la realidad, es conveniente plantear a la C.E.A. en evolución hacia la D.C.E.A.

En síntesis, la importancia radica en establecer la posibilidad dialógica en la C.E.A. con sentido humanista como una necesaria

práctica en las escuelas y universidades de México. Esto se logrará al problematizar tanto a los teóricos como a los ejecutantes educadores para que comiencen un proceso de concientización con base en la situación en la cual se encuentren y de modelos culturales-tecnológicos que desarrollen; es decir, que utilicen a la C.E.A. modificando el modelo didáctico y pedagógico de la escuela tradicional bancaria para no reproducir acríticamente las cátedras y conferencias (virtuales), no propiciar una mayor desigualdad educativa, no practicar políticas e ideologías de exclusión, no abordar a la comunicación educativa en el aula unidisciplinariamente, así como tampoco considerar a la C.E.A. como un peligro para la estabilidad laboral. Y por el contrario, con la posibilidad "dialógica" brindar más oportunidades a quienes desde el inicio no tienen más posibilidades económicas, así como a quienes sí las tienen.

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. posibilita una didáctica dialógica o antidialógica?

Porque cualquier forma de educación, tanto como la comunicación educativa en el aula, requieren de la competencia de la didáctica para relacionar a los profesores con los alumnos a través de las explicaciones, orientaciones y recomendaciones a propósito de los contenidos, y no sólo de ellos, también de la relación que como seres humanos y agentes educativos se establecen. La relevancia de la didáctica radica en la dinámica que se le imprime a la forma de construir y reconstruir el conocimiento, así como lo que alrededor de él se da.

En el segundo capítulo se menciona que la forma de concretizar el acto educativo en el aula es a través de la didáctica de la especialidad de que se trate. Y en el caso de la C.E.A. la relación didáctica en el aula se altera debido a la introducción de elementos como los instrumentos tecnológicos, la función primordial de mensajes verbo-audio-visuales y la sistematización de contenidos, entre los más importantes. Con la

introducción de estos elementos, la didáctica obliga al cambio de roles tanto de profesores de grupo como de alumnos.

Los cambios obligados obedecen principalmente, según se refiere en el capítulo segundo de esta investigación, a la forma capitalista de producción de mercancías en general y a la actuación de la “personalidad de los coordinadores de grupo”, la cual llega casi al límite de un “proletario de la academia”, quienes siguen únicamente las instrucciones de los mediadores cognitivos y estructurales del mensaje. Así mismo, se menciona en la estrategia propuesta por González Morales, líneas arriba, que la elección de la teoría eje, las teorías auxiliares y las estrategias didácticas deben ser modificadas de acuerdo a las características de la institución educativa de que se trate.

Las razones anteriores llevan a significar la importancia de la didáctica con posibilidades antidialógicas (C.E.A.) de la didáctica con posibilidades dialógicas (D.C.E.A.). Actualmente, en el sentido en que se ha descrito con respecto a una clase presencial, sólo conducen a la elección de métodos antidialógicos en la C.E.A., con la diferencia de que se utilizan instrumentos tecnológicos.

El valor de utilizar estos instrumentos se minimiza cuando su uso únicamente es reflejo o moda “posmoderna” en escuelas, profesores y alumnos que los utilizan, y aumenta cuando se argumenta el por qué es necesario su empleo dentro del aula. Hasta aquí, la propuesta insiste en el uso de tecnología en el aula desde una postura ontológica humanista de ser humano, la cual lleva la posibilidad de concebir y producir a la C.E.A. como dialógica (D.C.E.A.); es decir, emplear métodos dialógicos que no impliquen la producción/reproducción de las condiciones sociales de elaboración y adquisición de conocimientos acordes con las políticas antidemocráticas, sectarias y de exclusión de quienes hasta ahora la reproducen.

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. posibilita la transformación de los seres, en seres políticos y económicos por la vía de la educación?

Ver respuesta a la pregunta 3.3.2., en la cual se hace referencia a estos aspectos por vía de la educación, ya que ésta circunscribe a la C.E.A. y/o D.C.E.A.

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. se constituye en un método activo por sí misma?

La importancia de responder esta pregunta se da cuando la educación (freiriana) y la comunicación (dialógica) concurren y se expresan concretamente como método (activo), iniciando cambios en todo acto educativo (y en todos los sistemas), los cuales estarán mediados por el método, el cual pretenderá la concepción de un determinado tipo de ser humano (dialógico) y, éste (Ser), dará sentido (humano), objetivo y forma a él mismo y a la sociedad.

De igual manera, es importante porque es necesario pensar sobre el método de la C.E.A. y si éste contempla características que lo lleven a plantear las condiciones de diálogo (freirianamente); también adquiere importancia al reflexionar sobre cómo lograr una homologación del método de la C.E.A. con el método de la D.C.E.A. (si es posible esta equiparación o si cada una se diferencia por su método y le da valor a cada una por sí misma). Así mismo, porque se deberá distinguir al diálogo como fundamento básico del método en la D.C.E.A. o como una técnica del método (ya en la aplicación directa en el aula, en un sistema escolarizado).

Actualmente, la C.E.A. no comprende un método activo dialogal, crítico y de espíritu crítico que posibilite un estar con el mundo; procedimiento propio de la conciencia. Con la ayuda de un método activo se propone un cambio en las relaciones educador-educando,

capaz de promover un Ser crítico a través del debate en grupo, de situaciones desafiantes y existenciales. Estas situaciones individuales y sociales se codificarán con ayuda visual y se presentarán en forma de diálogo a través de instrumentos tecnológicos y dentro de un marco educ comunicativo.

¿Qué es dialógicamente la C.E.A.?

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. posibilita que los seres pronuncien su mundo?

Cualquier tipo de educación reúne las condiciones necesarias para llevar a cabo el pronunciamiento del mundo. Cualquier tipo de educación lo posibilita; sin embargo, esta posibilidad es casual, así como de la habilidad de la conciencia del profesor y del alumno. En este sentido, en la C.E.A. el pronunciamiento del mundo a través de lenguajes verbo-audio-visuales (L.V.A.V.) es acritico.

La importancia de esta pregunta radica en el concepto de posibilidad. Es decir, al igual que cualquier otra forma de educación, la C.E.A. tiene la posibilidad de promover el pronunciamiento del mundo en alumnos y profesores. Por ejemplo, el profesor presenta una realidad desconocida al alumno y al conceptuarla éste aprende a nombrarla/enunciarla; entonces, se confirma que este alumno no sólo enuncia su mundo, sino que lo posee simbólicamente.

La simple enunciación de una realidad y su respectiva posesión simbólica implica la toma de conciencia, y este proceso (concientización) -según Freire- es un estado transitivo o intransitivo del Ser⁸³; es decir, la enunciación del mundo puede hacer que el sujeto se encuentre inmerso en una conciencia mítica o ingenua y, por su puesto, no acceder a una conciencia crítica del mundo. Esta última implica el

⁸³ Cfr. pp 13 y 14 del Capítulo Uno de esta investigación

compromiso de cambio en la acción comprometida por le diálogo que se da entre los miembros del grupo académico con la finalidad de reconocerse a partir del otro y con el otro.

Si la importancia de responder esta pregunta radica en distinguir que si bien es cierto que la C.E.A. y cualquier otra forma de educación posibilitan la enunciación del mundo por parte del ser humano, también lo es porque este ser humano tiene menos posibilidades de enunciarlo críticamente, debido a que no se lo proponen como objetivo explícito y principal del acto educativo. Esta aclaración permitirá a la D.C.E.A. tomar como fundacional el objetivo educativo de que los alumnos enuncien críticamente a "su mundo", y con ello tendrá mayores posibilidades de lograrlo, a diferencia de las otras formas de educación que podrían lograrlo por casualidad o porque el alumno de suyo lo quiera o esté en posibilidades de lograrlo.

De igual forma, es importante porque es necesario diferenciar el diálogo en el sentido técnico (el de la comunicación como tal), del diálogo en el sentido en que Freire lo define. También es importante porque en la medida en que se sabe en qué forma el Ser pronuncia al mundo (crítica/acriticamente) se podrá conocer cómo piensa y el lenguaje del sujeto referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad y la visión del mundo que envuelve a los temas generadores. En otras palabras, la importancia de esta pregunta se fundamenta en saber cómo los Seres, a partir del pronunciamiento de su mundo (individual y/o social), asumen y construyen su vida, transforman su entorno y viven en un mundo significativo y simbólico (el mundo de la cultura y el de la historia).

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. posibilita que los seres, a través del diálogo-comunicación, se conviertan en yo más tú?

En C.E.A. la comunicación se refiere únicamente a un proceso de carácter teórico-técnico y en D.C.E.A. se retoma este proceso y se entiende, además, como diálogo (desde Freire), implicando este último un “compromiso”; es decir, la congruencia del discurso con la acción, y este “compromiso” es la sumatoria del yo más tú, de ahí la importancia de responder esta pregunta.

Así mismo, la importancia radica básicamente en la distinción entre dos conceptos de la pregunta: el de diálogo-comunicación y el de “la sumativa” (yo más tú).

El término comunicación, si bien es cierto que aún presenta problemas en cuanto a su definición, conviene aclarar que esta problemática surgió desde el ámbito estrictamente científico de la disciplina; en cambio, desde el ámbito de la filosofía generalmente la comunicación se ha concebido o conceptualizado como la comunión y el entendimiento completo de un Ser con otro Ser; es decir, donde no hay aspectos “técnicos” que resolver y en donde sí existe un fin último el cual reside en que uno esté en y con el otro, y cuando este fin se lograra, la comunicación en sí misma dejaría de existir. Bajo esta óptica, el diálogo y la comunicación parecieran ser sinónimos, si y sólo si, el diálogo implica personas que a partir de su razonamiento llegan a un entendimiento mutuo y consensual.

Desde otro ámbito, la comunicación es entendida como un proceso en que un emisor y un actor interactúan simbólicamente a través de expresiones o mensajes; aunque este proceso relaciona problemas de carácter técnico como es lograr que un actor sea percibido, decodificado y representado. Desde este punto de vista, la comunicación es estrictamente una teoría que explica las leyes de funcionamiento de todos los elementos involucrados en la acción comunicativa.

Como se aprecia, el concepto comunicación visto desde la filosofía y desde la teoría de la comunicación humana (todavía no totalmente expuesta ni concluida hasta nuestros días) tienen dos posiciones no contrarias ni divergentes, y sí diferentes; de esta manera cuando se pregunta si la C.E.A. posibilita un diálogo-comunicación, se está preguntando desde la óptica filosófica, por lo tanto, para buscar su respuesta sería necesario preguntarnos si la C.E.A. tiene planteada una propuesta ontológica de ser humano.

Hasta donde se sabe, la D.C.E.A. sí partiría desde una concepción ontológica y, seguramente, tendría la posibilidad de lograr la sumatoria "Yo más Tú" en los agentes educativos a través del diálogo-comunicación.

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. proporciona los datos de referencia y posibilita la crítica de éstos?

La importancia de contestar esta pregunta se fundamenta no en la inclusión de los datos de referencia, sino en las posibilidades de reflexionar (críticamente) sobre ellos, lo cual llevaría la posible enunciación crítica de los datos de referencia.

En tanto que todo acto comunicativo, desde un punto de vista científico y unidisciplinario de la teoría de la comunicación, que incluye los datos de referencia del fenómeno, cosa, hecho, acción,... a que se refiere lo expresado por uno de los actores y en tanto que todo acto educativo emplea necesaria y obligatoriamente a la comunicación (C.E.A., D.C.E.A. y cualquier otra forma de educar), incluyen necesariamente datos de referencia (críticos o acríticos).

Una vez centrado el punto de importancia de la pregunta, es necesario indicar nuevamente que cualquier forma de educación tiene la posibilidad de proporcionar datos de referencia de lo referido en la expresión y éstos contengan o no elementos para promover la crítica y,

como se dijo líneas arriba, el que un alumno desarrolle un juicio crítico sobre lo referido en el acto educativo, depende no sólo de que así lo planee y desee o no la institución, el profesor, la materia o asignatura, sino del propio alumno que esté posibilitado y quiera ejercer la crítica.

Otra vez y hasta este momento, la C.E.A. por carecer de una postura ontológica respecto del ser humano, es incapaz de plantear una teoría eje (en palabras de González Morales) que plantee una conciencia crítica como objetivo fundacional del acto educativo en alumnos y profesores. En cuanto a la D.C.E.A., como si se plantea ese objetivo de manera explícita y fundacional tiene mayores posibilidades de lograr que el alumno y el profesor adquieran y desarrollen una conciencia crítica. Sin olvidar que el elemento desencadenante y básico para lograr un proceso de concientización es la actitud del propio individuo frente a un acto cognoscente.

¿Qué tipos de conciencia genera la C.E.A.?

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. posibilita la trascendencia de la persona?

Porque se trasciende en el otro (Ser-Mundo). La equifinalización de los actos humanos (histórica, cultural, social, comunicativa y cognitivamente) están en función de la otredad; en el otro se implica la comprensión, la fe en el otro, la capacidad para aceptar al otro, este es un acto de libertad del pensamiento (tanto de uno como del otro) en espíritu. Esa es una posibilidad (entre otras). Esta posibilidad es la equifinalidad del sistema total, sin ella, el acto educativo no tiene sentido, no es equifinalizable con todo el sistema en su conjunto. Esta concepción ontológica, en la educación, sólo es posible a través del diálogo (cuáles son las causas en el ámbito de la conciencia). La equifinalización es necesaria para lograr la trascendencia en la educación y por lo tanto en la D.C.E.A.

También es importante porque la C.E.A. no contempla explícitamente a la trascendencia como una cualidad propia y determinante en su línea pedagógica; así mismo, cobra importancia porque deberá hallarse, en la respuesta, la reflexión de las primeras características del Ser de relaciones (pluralidad, crítica, trascendencia, temporalidad y consecuencia, en oposición a las del ser de contactos) como fundamento del tipo de ser humano que se desea distinguir y potenciar en la D.C.E.A., (anteriormente C.E.A.). Esto es, ahora sí se considerará la posibilidad de desarrollar la conciencia transitiva, que resulta en la diferenciación de órbitas existenciales (un "yo" de un "no yo") y sitúa al Ser como un ser finito. La suma de estas características ayudará a promover la trascendencia como elemento fundamental del Ser Humano.

En este sentido, para la D.C.E.A., la importancia recae en el elemento catalizador imprescindible que es la toma de conciencia y la profundización de esa conciencia de lo que es el Ser, de su papel en el mundo (natural y humano) y de las barreras que hasta ahora le prohibieron Ser. Ahora, la D.C.E.A. promoverá a un ser humano, como ser natural, conformador de su conciencia en la experiencia cotidiana y la transformará según el análisis que haga de su entorno, revelándolo como un ser consciente, reflexivo, temporal, histórico por su libertad y capacidad de opción.

La D.C.E.A. deberá promover la responsabilidad personal y social que abarque "todos" los aspectos del mundo y se ubique en cada una de las personas, -cualquiera que sea su estrato social y/o sus características culturales- ya que la D.C.E.A. aspirará a llegar a los elementos esenciales que constituyen al ser humano a partir de la propuesta freiriana, y enmarcarlos desde el proyecto educocomunicativo institucional, regional y/o nacional, si es el caso.

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. promueve una conciencia transitiva o intransitiva?

Porque es la base de una de las habilidades intelectuales: la de aprender a aprender. Para la cual es preciso⁸⁴:

1. Percibir la propia ignorancia y desear cambiarla por el conocimiento.
2. Conocer la meta del aprendizaje.
3. Buscar la información necesaria.
4. Indagar los requisitos necesarios para la integración de la información.
5. Establecer relaciones de semejanza y de discriminación, o bien relaciones explícitas o lógicas entre lo aprendido anteriormente y el material con la información nueva.
6. Reestructurar la materia aprendida y poner de manifiesto sus relaciones jerárquicas, lógicas y explicativas.
7. Fijar la materia aprendida mediante actividades adecuadas con relación a los objetivos del aprendizaje (repetición, ejercicios, etc.).
8. Controlar el valor del propio aprendizaje.

Por qué es importante preguntarse sobre la pregunta: ¿La C.E.A. promueve el proceso de concientización?

Porque la C.E.A., al igual que cualquier forma de educación, tiene la posibilidad de desarrollar la conciencia (como Freire la entiende), aunque en la actualidad los agentes educativos encargados de planear estos programas no se detienen a pensar sobre cómo se lleva a cabo y cómo se expresa este proceso de concientización (intransitiva o transitivamente) en las relaciones de los sujetos con otros sujetos y con el mundo.

⁸⁴ ARMENTA Fraga, Venus "El papel de la comunicación educativa dentro de la sociedad compleja". Ensayos de Comunicación Educativa, Cuaderno de Trabajo, No. 2 época 1, año 1. 1998 Pp 49-50

También es importante porque los educadores sabrán en qué etapa del proceso de concientización (mítica, ingenua, crítica) se encuentran los sujetos a quienes presentan o presentarán los programas educacionales y, a partir de ello, dar pie al desarrollo continuo de una conciencia crítica y, por tanto, a la dialogicidad, fundamento de la D.C.E.A.

Más aún, se ciñe como importante porque actualmente no hay investigaciones que determinen cuáles son los estados de conciencia que genera la C.E.A., si ésta mantiene en un estado de “inmersión” al alumno y al profesor o procura su “emersión”; esto es, los deja en el camino llamado “transitividad ingenua” o en ciertamente los encamina a una continua “transitividad”, en donde el sujeto amplía su poder de captación de la realidad y se coloca en posición de dar respuesta a sugerencias y cuestiones del exterior; aumenten su poder de diálogo; sus intereses y preocupaciones se prolonguen a otras esferas, no sólo a la vital; ayude en su permeabilidad y venzan su falta de compromiso con la existencia.

CONCLUSIONES

En este trabajo se plantearon la concepción de Freire acerca del Ser Humano, de la Sociedad, de la Educación y de la Comunicación; la perspectiva de la Comunicación Educativa en el Aula hasta ahora prevaleciente en un grupo de académicos de la E.N.E.P. Acatlán; y, un conjunto de reflexiones de la C.E.A. desde Freire.

Las conclusiones que ahora se plantean abarcan tres aspectos básicos:

1. Desde los aspectos teóricos.
2. Desde la metodología empleada.
3. Desde las técnicas de indagación que permitieron operacionalizar los planteamientos conceptuales.

Conclusiones teóricas.

Antes de iniciar, conviene indicar que sólo se concluye, a juzgar por lo que el autor de las presentes líneas considera, lo que es una propuesta dialógica de la comunicación educativa en el aula, ya que resulta difícil e inútil concluir sobre lo que el mismo Freire expone en sus obras aquí analizadas en el capítulo primero de esta tesis, y de igual manera respecto a la C.E.A. Es pertinente, por tanto, concluir básicamente sobre el capítulo tercero, no con el fin de repetir los argumentos, sino de lo que se desprende de ahí; de la toma de conciencia de la realidad educativa mexicana, concretamente en el nivel superior de las licenciaturas de la E.N.E.P. Acatlán y de la carrera de periodismo y comunicación colectiva específicamente.

No obstante, se aclara que esta propuesta es propia del sustentante y no se plantea al nivel de didáctica, ni para una materia o tema específico, ya que de hacerlo se estaría en una posición opuesta a

todo lo expresado hasta aquí. En consecuencia, la propuesta general es la siguiente:

1. Para enunciar una teleología del discurso pedagógico de la dialogicidad en la comunicación educativa en el aula, es imprescindible partir de una concepción ontológica del ser humano.
2. El objetivo explícito de la D.C.E.A. es el de lograr que los actores educativos (profesores, alumnos, directivos, etc.) actúen críticamente, para que elaboren los propios discursos pedagógicos y se asuman.
3. La D.C.E.A. debe posibilitar la diversidad de respuestas expresivas y ejecutivas de los agentes educativos de acuerdo a las circunstancias propias.
4. En la D.C.E.A. importarán las razones, argumentos, experiencias, elecciones y sentido consecuente de la respuesta; es decir, importará conocer la expresión de la plena conciencia en las relaciones del objeto con el sujeto y la realidad del sujeto.
5. El inicio de las respuestas plurales de los agentes educativos debe comenzar con la problematización del objeto de estudio de la carrera/materia/unidad/tema y continuar con la elaboración de un universo de preguntas.
6. La finalidad última de la D.C.E.A. es procurar un Ser humano libre a través del diálogo comprometido en la acción, a través del uso de instrumentos tecnológicos de comunicación en el aula y así, hablar de un posible Ser de relaciones, integrado y existente en proceso de concientización que pretenda la formación de la crítica como un elemento esencial de él mismo.
7. Para posibilitar la finalidad de la D.C.E.A., todo objeto de estudio de la carrera/materia/unidad/tema debe:
 - 7.1. Interpretar históricamente las relaciones Ser-Mundo para captar conscientemente el pasado y observar cómo éste desempeña un papel decisivo en una coyuntura social dada.

- 7.2. Identificar los “signos de la época” (culturales, ideológicos, económicos, científicos, tecnológicos e individuales) que les dieron origen.
- 7.3. Identificar el grado o etapa de desarrollo en la que se encuentra el objeto de estudio.
- 7.4. Analizar la posibilidad (plural, crítica, trascendente, temporal y consecuente) de desempeñar un papel decisivo en la coyuntura sociocultural de la temática específica de la clase académica a través del uso de instrumentos de comunicación tecnológica.
- 7.5. Analizar las diferentes perspectivas de la libertad y no de la dominación entre el Ser (agentes educativos) y la propia realidad.
- 7.6. Analizar el objeto de estudio dentro de una realidad cultural y/o natural a través de lenguajes verbo-audio-visuales.
- 7.7. Analizar cómo los agentes educativos se podrían integrar en y con el mundo para investigar, interpretar, apropiarse y expresar los temas (generadores) en el aula.
- 7.8. Aplicar el resultado de los análisis anteriores para la producción/reproducción de las condiciones para que el Ser social (político y económico) produzca/reproduzca las formas de relación entre el Ser y el Mundo.
- 7.9. Aplicar los análisis realizados a la vida cotidiana (cultural, natural, social, política, económica y en la misma clase académica) para posibilitar y promover cambios en los seres sociales.
- 7.10. Sintetizar y explicar a través de lenguajes verbo-audio-visuales y con estrategias de enseñanza-aprendizaje las diferentes percepciones de la fuerza del cambio hacia la libertad, en lo individual y, consecuentemente, en lo social.
- 7.11. Sintetizar y explicar interdisciplinariamente, con el auxilio de instrumentos de comunicación tecnológicos, la forma en cómo se conduce dialógicamente la “clase académica” misma

- para modificar el modelo didáctico y pedagógico de la escuela tradicional bancaria.
- 7.12. Sintetizar y explicar la dinámica que se le imprime a la forma de construir y reconstruir el conocimiento, así como lo que alrededor de él se da en el salón de clases, enfatizando en la alteración que se da debido a la introducción de elementos como los instrumentos tecnológicos, la función primordial de mensajes verbo-audio-visuales y la sistematización de contenidos.
 - 7.13. Sintetizar y explicar el método (activo) como promotor de cambios en todo acto educativo.
 - 7.14. Pronunciar críticamente el mundo para observar el proceso de cambio del estado intransitivo en transitivo del Ser en los agentes educativos y de esta manera diferenciar el diálogo en el sentido técnico, del diálogo en el sentido en que Freire lo define.
 - 7.15. Pronunciar los compromisos congruentes con la acción en donde se aprecie la sumatoria del yo más tú.
 - 7.16. Pronunciar críticamente los datos de referencia, previamente reflexionados.
 - 7.17. Evaluar la reflexión individual de sí mismo con respecto a las características del Ser de relaciones (pluralidad, crítica, trascendencia, temporalidad y consecuencia, en oposición a las del ser de contactos) como fundamento del tipo de ser humano que se desea distinguir y potenciar en la D.C.E.A.
 - 7.18. Evaluar la forma en cómo cada agente educativo se trasciende a sí mismo y en el otro (Ser-Mundo) en búsqueda de la equifinalidad.
 - 7.19. Evaluar la habilidad de aprender a aprender.
 - 7.20. Evaluar el desarrollo de la conciencia y de la dialogicidad que cada uno de los agentes educativos ha tenido en el proceso educativo

Conclusiones metodológicas.

La metodología utilizada en este trabajo y que se propone como válida para otros con características semejantes, sería la siguiente:

1. La clasificación de un universo de conceptos; es decir, de acuerdo al universo de temáticas expuestos en los textos.
2. La diferenciación de los conceptos a partir de diversas corrientes teóricas, así como posturas filosóficas.
3. La correspondencia de cada uno de estos conceptos y sus características entre sí.
4. La pertinencia de cada uno de los conceptos y sus características en: las condiciones espacio-temporales; los modelos culturales a los que hacen referencia las características de cada uno de los conceptos; las relaciones concretas que se dan para su producción, distribución y consumo; aplicación en el campo educativo; y la ubicación desde las formas de expresarlos.
5. Las preguntas problematizadoras se elaboraron de la siguiente manera⁸⁵:
 - 5.1. Se definieron seis temáticas generales: histórica, referencial, social, educativa, comunicativa y cognitiva.
 - 5.2. Cada temática general, a su vez, se dividió en cuatro particularidades: la entidad real; las partes que componen a esa entidad real de manera definitoria y accesoria; las partes que lo hacen funcionar y las que le dan estructura; la relación entre esas partes y que pueden ser de causa-consecuencia, bidireccionales o de mutua afectación, y las específicas.
 - 5.3. Se analizaron las temáticas del autor y se ubicaron conforme al esquema planteado en las dos conclusiones inmediatas anteriores.
 - 5.4. Se redactó en prosa el esquema de la conclusión 5.3.
 - 5.5. Cada ítem se planteó como enunciado interrogativo.
6. Las preguntas no fueron respondidas, sino que se respondió a la

⁸⁵ Véase el Anexo 2 en donde se presentan los cuadros que sirven de base para la elaboración de las preguntas problematizadoras.

importancia de sí mismas.

Conclusiones Técnicas.

El análisis de textos se llevó a partir de las siguientes técnicas de investigación:

1.- *Organizadores avanzados: redes conceptuales*, en las cuales se siguieron los siguientes pasos:

- a) Seleccionar y dividir un párrafo por enunciados, oraciones o frases.
- b) Identificar la relación (de conceptos) entre los enunciados antecedentes y consecuentes.
- c) Enumerar las ideas principales de cada enunciado, frase u oración e identificar las ideas que dependen de la principal; es decir, señalar las ideas subordinadas que también pueden tener la misma importancia o relación entre sí, y serán denominadas ideas coordinadas. Y los enunciados, ideas, frases o conceptos principales se denominan supraordinados.
- d) Redactar de acuerdo al resultado de la relación conceptual que se obtuvo durante este proceso.

2.- *Organizadores avanzados: matriz de doble entrada*⁸⁶, en las cuales se siguieron los siguientes pasos:

- a) Buscar el material bibliográfico acorde a los requerimientos de la investigación.
- b) Anotar el nombre del autor, título del texto y la página en la primer columna.
- c) Anotar en la primer fila un concepto o característica de la idea principal del párrafo.

⁸⁶ Una *matriz de doble entrada* es un instrumento de investigación que sirve para la recopilación y sistematización de información documental

- d) Anotar en las siguientes columnas, si la idea es una definición, una ampliación, un ejemplo, un argumento a favor o uno en contra y/o una conclusión.
- e) Ordenar los encabezados de cada columna de acuerdo a la lógica de la investigación e incluir la información pertinente.
- f) Redactar de acuerdo a un solo autor, de acuerdo a dos o más autores que coincidan y/o se contradigan.
- g) Incorporar, si así se considera necesario, observaciones del investigador.

3.- Desarrollo de esquemas y modelos⁸⁷.

En este trabajo de investigación se utilizaron para interpretar la realidad social a través del lenguaje de conjuntos (Teoría de Conjuntos), empleando el enfoque lógico para clasificar la información existente y obtener la complementaria. Dicho proceso terminó con la relación de los "conceptos base" y la relación con la información y/o "conceptos complementarios".

Puestas las obsesiones en cada una de las palabras aquí pensadas y escritas en estas conclusiones, se da por terminada la tarea y sólo queda perturbar el presente y proyectar los posibles caminos que en adelante implicarán más tareas y más obsesiones por las cuales se ha de *luchar* a partir de un fundamento pedagógico que es parte intrínseca de mi vida y, de ser posible, procurar su extensión a otras esferas personales y no personales. Comienza, ahora sí, la verdadera tarea, la búsqueda de la congruencia de lo aquí trabajado con las acciones en la vida cotidiana: con la familia, con la escuela, con los amigos, y con todo aquello que se ciña como parte de la vida misma.

⁸⁷ Los *modelos y esquemas* son formas de presentar conceptos y sus relaciones de manera sinéctica; en ellos, los conceptos en juego están dados simultáneamente. Los modelos y esquemas sirven para favorecer la articulación de los conceptos por parte del lector.

BIBLIOGRAFÍA

ARELLANO Aguilar, Enrique C.; "Comunicación Educativa: una alternativa para la enseñanza de las Teorías de la comunicación en Diseño Gráfico". México, UNAM - ENEP - Acatlán, 1992. Tesis de Licenciatura.

ÁVILA Guzmán, Xavier. Apuntes De La Mediación Social. Mimeografiado. México, ENEP - Acatlán, 1987. p.53.

BETANCOURT, Jorge. La Joda Educativa. Bogotá: Ediciones Paulinas, 1974. p.187.

CALVIN S. Hall y **Garder** Lindzey. La Teoría Psicoanalítica. Buenos Aires, Paidós, 1976. p. 145.

FRAGOSO Franco, David; "Perspectiva de Educación para la Comunicación; una opción para formar en los niños un juicio crítico hacia los medios de comunicación social". Tesis de Licenciatura. México, UNAM, ENEP Acatlán, 1987. p. 90

FREIRE, Paulo. La Educación Como Práctica de la Libertad; Edit. Siglo XXI, 43a edición (1994), pp. 151.

Pedagogía del Oprimido; Edit. Siglo XXI, 45a edición

Pedagogía de la Esperanza; Edit. Siglo XXI, 1a edición (1993), pp.226.

GERVILLA, Enrique. Posmodernidad y Educación; Valores y Cultura de los Jóvenes. p. 160.

GONZÁLEZ - Carbajal Santabárbara, Luis. "Educación en un Mundo Posmoderno". Educadores. Vol. 34, No. 161, 1992. p. 10.

GONZÁLEZ Morales, Laura; "Un Modelo de Comunicación Educativa en el Aula a Nivel Superior". Tesis de Licenciatura. México, U.N.A.M., E.N.E.P. -Acatlán, 1993.

GUTIÉRREZ, Francisco. El Lenguaje Total. Buenos Aires: Humanitas, 1975. pp. 130.

El Lenguaje Total en el Proceso de Educación Liberadora. Buenos Aires: Humanitas, 1974. pp. 207.

La Pedagogía del Lenguaje Total. Buenos Aires: Humanitas, 1974. pp. 160.

HEIDEGGER, Martin. El Ser y el Tiempo, México; 2ª. Edición, F.C.E. pp. 478.

MARTÍN Serrano, Manuel. La Mediación Social. Barcelona, Akal, 1976. pp. 223.

La Producción Social de Comunicación. Madrid: Alianza Editorial, 1988. p. 501.

"Presentación de la Teoría Social de la comunicación", en La Producción Social de la Comunicación. Madrid: Alianza Editorial, 1986. p.p.15-33.

"Tema 9o. Los Modelos de la Comunicación (3a. parte: Propuesta de un Modelo Dialéctico Para el Estudio de los Sistemas de Comunicación)". En Temas de la Cátedra de Teoría de la

Comunicación. Facultad de Ciencias de la Información. Madrid: 1978. (Versión policopiada, corregida y aumentada). p. 116.

MORENO García, R. y M. L. López Ortiz. "Historia de la Comunicación Audiovisual". Ed. Patria, 1966.

PADILLA, Ramón. Hacia una Pedagogía del Lenguaje Total. Bogotá: Ediciones Paulinas, 1975. p. 246.

PIAGET, Jean. "El estructuralismo". Buenos Aires: Proteo, 1968, pp. 12-14

RUSSI Alzaga, Bernardo. Apuntes Para una Propuesta de Comunicación Educativa: Teoría y Práctica. México, UNAM, ENEP-ACATLÁN: Tesis de Licenciatura, 1988. p. 220.

SARTRE, Jean Paul. El Existencialismo es un Humanismo; Ediciones Quinto Sol, 8a. Edición, 1985, México, D.F., pp. 89.

El Ser y la Nada: ensayo de ontología fenomenológica . Buenos Aires; Editorial Losada.

TORRES Lima, Héctor; "La Comunicación Educativa: Objeto de Estudio y Áreas de Trabajo". Tesis de Maestría. México, U.N.A.M., Facultad de Filosofía y Letras, 1994. p. 120.

TORRES Novoa, Carlos Alberto. La Praxis Educativa de Paulo Freire.
COMPLETAR

Paulo Freire en América Latina; Ediciones Gernika; 2a. Edición 1992, México, pp. 207.

VALLET, Antoine. El Lenguaje Total. Barcelona: Vives-Zaragoza, 1980. p. 185.

HEMEROGRAFÍA

ARMENTA Fraga, Venus. "El papel de la comunicación educativa dentro de la sociedad compleja"; Ensayos de: Comunicación Educativa, Cuaderno de Trabajo, No. 2 época 1, año 1, 1998. Pp. 49-50.

BOHOSLAVSKY, R. H. "Psicopatología del Vínculo Profesor-Alumno: El Profesor Como Agente Socializante". En Revista de Ciencias de la Educación". Año II, No.6, Nov., 1976. pp.38-41

DOWD, Cornelia A. y Richard Sinatra. "Computer Program and the Learning of the Structure". En Journal of Reading. Vol. 34(2), octubre 1990. p.104-112.

JHONSON, Dale A. "Training by Television". En Training & Development Journal, Agosto, 1989. p.65-68.

MARTÍN Serrano, Manuel. "Introducción: Perspectivas que Ofrecen los Nuevos Modelos de Investigación Para las Ciencias Sociales." En Revista Española de Investigaciones Sociológicas". Madrid, No. 3, 1978. p. 32-64.

"Introducción: Bases Para una Epistemología General de las Ciencias Sociales". En Revista Española de Investigaciones Sociológicas. Madrid, No. 3, 1978. p.65-103.

PÉREZ Gómez, Angel I. "Piaget y los Contenidos del Currículo". En Revista de Cuadernos de Pedagogía. No. 78, Junio, 1981. ano VII. s/p.

PORTER, Kathryn W. "Tuning In to TV Training". En Training & Development Journal, Abril, 1990, p.73-77. (1994), pp. 245.

REFORMA, Sección Cultural, sábado 3 de mayo de 1997, Artículo:
“Muere Paulo Freire: Duelo por un Guerrero de la Educación”, por: Ma.
Luisa López, Blanca Ruiz , Juan Carlos Garda y Agencias

Anexo 1

Paulo Freire⁸⁸

La vida de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997⁸⁹) y, por lo tanto, de su obra, se sitúan principalmente en Brasil. Ahí, fue profesor de lengua portuguesa en el Colegio Oswaldo Cruz, escuela que lo vio crecer como alumno y docente (1947, Recife); a partir de 1962, Freire realizó experimentos con el método de alfabetización que concebiría a lo largo de su trayectoria; fue profesor de historia y de filosofía de la educación en la Universidad de Recife hacia 1964, antes del golpe militar y la caída del gobierno de **Joao Goulart**.

Paulo Freire tuvo a su cargo el sector para la alfabetización de adultos en el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil; en esta época creó los “círculos de cultura” y “centros de cultura popular” por todo el país.

Después del “golpe”, Paulo Freire emigró a Chile (estancia de cinco años) en donde dio cátedra en la Universidad de Santiago; a partir de este primer exilio, comenzó su peregrinar por todo el mundo como asesor, colaborador y, ante todo, como pedagogo; fue consultor de la UNESCO en 1968, y un año después ejerció el magisterio durante diez meses en el Centro Universitario para el Estudio del Desarrollo y el Cambio Social de la Universidad de Harvard.

En Ginebra, a principios de los 70, Freire estableció el Instituto de Acción Cultural y lo nombraron consultor de la oficina de educación del Consejo Mundial de Iglesias, donde desarrolló programas de alfabetización para Tanzania y Guinea-Bissau; ya con experiencia en

⁸⁸ FREIRE, *Pedagogía del Oprimido*, p. 241

⁸⁹ Paulo Freire falleció el 2 de mayo de 1997

este campo, se dieron las condiciones para su reingreso a Brasil en 1981 y comenzar clases en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y la Universidad de Campinas.

Breve contexto

Paulo Freire fue militante de la acción católica en un Brasil marcado por el populismo y el nacionalismo de la época, la religión marcó su práctica y sus ideas pedagógicas. La palabra **concientización**, palabra clave de su tesis principal, es una de estas ideas pedagógicas, la cual heredó del cristianismo progresista, ligado a la Iglesia profética, opuesta al de la Iglesia opresora. En estos tiempos se manifestaron también movilizaciones sociales y sindicales bajo la bandera de la reforma agraria.

En estas circunstancias, Freire entendió que no se trataba sólo de enseñar a leer y a escribir, había que ayudar a abrir los ojos, lograr la conciencia, que la gente se sirviera de su inteligencia y su libertad. La clave de su filosofía primera fue “ayudar al hombre a ser hombre”. Sin embargo, el “patrón” y el “latifundista” encontraron que el trabajo de la concientización era subversivo a su economía; es decir, la concientización de las masas puso en peligro los intereses de los poderosos y fue, entonces, que Freire comenzó a ser tildado de comunista⁹⁰.

A Freire no le importaron las etiquetas ideológicas, para él, como pedagogo, la importancia radicó en la educación, la cual era una respuesta que podía funcionar como palanca para el cambio social, por eso, su interés por la educación de adultos se despertó a muy temprana edad, hacia 1947, y fue entonces cuando comenzó sus trabajos entre los analfabetos. Pronto, las formas y métodos tradicionales de alfabetización le parecieron insuficientes; esto le hizo “tomar conciencia”

⁹⁰ RIFORMA Sección Cultural, sábado 3 de mayo de 1997, Artículo: “Muere Paulo Freire: Duelo por un Guerrero de la Educación”, por: Ma. Luisa López, Blanca Ruiz, Juan Carlos Garda y Agencias.

de su contexto y le advirtió de los defectos característicos de toda educación -sobre todo a niveles primarios y secundarios- la cual, para él:

- a) se presta para manipular al educando y
- b) termina por “domesticarlo”, en vez de hacer de él un Ser realmente libre.

La pedagogía de Freire se expresó, desde entonces, como análisis social, como método y como propuesta para el futuro; se enfocó también a la diversidad de respuestas (opciones) que generan las matrices comunicativas (dialógicas / antidialógicas) y a los métodos que él propone en “La Educación como Práctica de la Libertad”⁹¹ (también llamada pedagogía de la libertad).

Freire hizo, en esta publicación, un análisis histórico de Brasil y en general de Latinoamérica, donde destacó la importancia que el ser humano tiene como sujeto, cualquiera que sea su geografía; es decir, en sus primeros planteamientos, ubica al individuo como un ser cognitivo: como un sujeto de conocimiento que se auto-configura responsablemente y crea sus relaciones con el mundo, dando origen a las condiciones socio-históricas de cada pueblo, y poder interpretar críticamente su entorno y transformarlo. Este ejercicio pedagógico con fines de lograr la liberación del ser humano preparó el camino para la siguiente obra: “Pedagogía del Oprimido”.

En la Pedagogía del Oprimido el proceso de transformación comienza por conocer cómo es el ser humano y de aquí -como si fuera una serie de “nuevos” descubrimientos- entender las relaciones entre autoridad y libertad; después, discutir el derecho a la tierra, a la libertad de producir, de crear, de vivir dignamente, de Ser. Enseguida, defender el derecho a ser respetados como personas y como

⁹¹ “La Educación Como Práctica de la Libertad” obra que se terminó de elaborar en Santiago de Chile, después de interrumpirla por causa del “nuevo orden” brasileño en 1964, que la considero una acción pedagógica subversiva

trabajadores, creadores de riqueza y consecuentemente exigir el derecho al acceso a la cultura, así como al saber.

Para Freire, este fue el sentido de las tramas o condiciones histórico-sociales en que se gestó la Pedagogía del Oprimido que, a su vez, se desdoblaría, posteriormente, en una reflexiva y aclaratoria “Pedagogía de la Esperanza” (1992).

Freire resaltó en esta obra la relación dialéctica de la lectura de la palabra (texto) con la lectura del mundo (contexto), esta última precede a la primera. Por lo tanto, la lectura y escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como “camino” para “re-escribirlo”, para transformarlo.

Freire destacó, de esa relación, la necesidad de comprender el papel del lenguaje en la historia, en la sociedad, en las relaciones, en los trabajos de alfabetización con perspectiva progresista. Es decir, posibilitar el desarrollo del lenguaje en las clases populares, para que al emerger éstas de su realidad y volverse hacia ella, perfilen conjeturas, diseños y anticipaciones del mundo. En suma, para Freire el lenguaje es un camino hacia la invención ciudadana, y ésta es una de las cuestiones centrales de la educación.

Anexo 2

Análisis sistémico de Freire:

Concepto	Sistema Histórico		
Sistema como entidad real	- Ser (ser humano, individuo, sujeto, hombre, persona, hombre-mujer) - Realidad del ser humano temporal en el mundo		
Selección de componentes	Obligatorios: - existencia: * pasado * presente * futuro	Optativos: - edad cronológica del ser	
Distinción de componentes	Estructural: - existencia	Funcional: - Mundo* (lugar)	
Relación de componentes	Solidanas. - no hay	Causales. - no hay	Específicas: - edad cronológica del ser: - pasado - presente - futuro - ser humano --- mundo*

(*definición según las 2 obras)

La Historia en la Concepción Freiriana

Lo histórico como una entidad para Freire se desarrolla básicamente en dos conceptos:

1) El Ser.- El cual tiene varias acepciones. El Ser como Hombre, como ser humano, como individuo, como sujeto, como persona, como hombre-mujer.

2) La realidad del ser humano.- dada por la constante relacional entre tiempo en un mundo (este mundo es el sitio o lugar en donde el individuo nace, se desenvuelve, vive y existe.)

De estos conceptos se desprende que el ser humano tiene una existencia dimensional temporalmente en:

- * Pasado
- * Presente
- * Futuro

Esta dimensionalidad se hace obligatoria desde el punto de vista histórico y adquiere diferente enfoque de acuerdo a la edad cronológica del Ser.

En este sentido, es la existencia la que tiene un comportamiento que proporciona al Ser su estado; y es el mundo el que otorga a este Ser la función de encontrarse consigo mismo y con los demás.

En la forma en que Freire concibe a la historia, la concepción del pasado, del presente y del futuro dependen específicamente de la edad cronológica del sujeto. Así mismo, el mundo depende específicamente de la condición existente del ser humano.

Lectura:

En la historia, el concepto de **Ser**⁹² así como el concepto de la **realidad del ser temporal en el mundo**, se entienden como entidades en las cuales se organizan los elementos de espacio y tiempo como características fundamentales de la historia, ubicando al sujeto (temporal) y su realidad (espacial) dentro de la misma. Esto es, la **temporalidad** es una de las características más importantes del individuo como tal.

Por ello, Freire define la temporalidad como el discernimiento que hace el sujeto de la dimensionalidad del tiempo: el ayer se comprende, se reconoce el hoy y el mañana se descubre⁹³; sólo así distinguirá la causa de su existencia y no sólo el por qué "vive". Y esta capacidad de emerger del tiempo (dimensionarlo en pasado, presente y futuro) ayuda

⁹² En adelante, cuando se haga referencia al concepto de Ser, se entenderá a cualquiera de sus acepciones en términos genéricos, por lo que se incluyen a mujeres y hombres de manera indistinta.

⁹³ Cfr. capítulo Uno p. 6, de este mismo trabajo.

al individuo a descubrir quién ha sido, quién es y quién será (su historicidad).

La condición del Ser en el mundo⁹⁴ habla de la relación con el entorno (relación natural-biológica), es cuando el sujeto comienza un proceso de temporalización de espacios geográficos e instaura un juego de relaciones con los demás seres y con el mundo. La relación entre las constantes tiempo (ser temporal o existente) y mundo (como el lugar de encuentro) es lo que da al Ser su condición de histórico.

⁹⁴ En la existencia del ser humano, el "aquí" además de ser un espacio físico, es también un espacio

Concepto	Sistema Referencial		
Sistema como entidad real	- Ser (de relaciones // de contactos) - Mundo (natural // cultural)		
Selección de componentes	Obligatorios: - ser (contactos // relaciones) - estar (en // con) el mundo	Optativos: - dominación // libertad (dominado / dominante)	
Distinción de componentes	Estructural: - mundo natural // mundo cultural - ser de contactos // ser de relaciones		Funcional: - existir / vivir - integración / reflejo
Relación de componentes	Solidarias: - existir --- no vivir - integración --- no ajustamiento	Específicas: - mundo cultural --- mundo natural - conc del ser con --- conc del ser en el mundo de el mundo de la libertad la dominación	

Los Referentes en la Concepción Freiriana

Los referentes, como una entidad para Freire, se desarrollan básicamente en dos conceptos:

- 1) El Ser de relaciones // de contactos
- 2) El mundo natural // el mundo cultural

De estos conceptos se desprende que el Ser se dimensiona obligatoriamente en uno de los dos siguientes:

- a) como ser de contactos y/o
- b) como ser de relaciones

Así mismo, se dimensiona obligatoriamente en una de las dos siguientes formas de "estar":

- a) **en** el mundo y/o
- b) **con** el mundo

Esta relación dimensionada entre el ser y el mundo adquiere diferente enfoque cuando existe una relación de dominación (dominado / dominante) y/o de libertad.

En este sentido, el mundo natural y el ser de contactos y/o el mundo cultural y el ser de relaciones tienen un comportamiento que proporciona al Ser su estado; y es el comportamiento de no existir (vivir) el que otorga al Ser la función de objeto reflejo (acomodamiento) o la de sujeto integrado.

En la forma en que Freire concibe a las referencias, la concepción del mundo natural depende específicamente del mundo cultural. También, la concepción de la conciencia del ser en el mundo de la dominación, depende específicamente de la conciencia del ser con el mundo de la libertad.

La concepción de no existir (vivir menos) depende causalmente de la existencia (lo humano). La concepción de no-ajustamiento (menos ajustamiento) depende causalmente de la integración. (Mientras menos me ajusto, más me integro / mientras más existo, menos vivo).

Concepto	Sistema Social		
Sistema como entidad real	- Ser social político - Ser social económico - Status Quo / Democracia - (Educación)*		
Selección de componentes	Obligatorios: - política - economía - seres sociales - (educación)*	Optativos: - ser social (individual)	
Distinción de componentes	Estructural: - status quo / democracia - (educación)*	Funcional: - ser sectario / radical - ser menos / ser más - (educ. bancaria / liberadora)	
Relación de componentes	Solidarias política y economía ↓ (educación)*	Causales. - democracia - no status quo - ser radical - no ser sectario - ser más - no ser menos - (educ liberadora - no educ bancaria)	Específicas - ser social político ↓ ↓ ser social económico

* véase (sub)sistema educativo

Lo Social en la Concepción Freiriana

Los elementos en lo social, como una entidad para Freire, se desarrollan básicamente en cuatro conceptos:

- 1) El Ser social político
- 2) El Ser social económico
- 3) El status quo / democracia
- 4) (educación)*

De estos conceptos se desprende que el ser social político y económico, así como el status quo y/o la democracia se dimensionan obligatoriamente en las siguientes implicaciones:

- a) política
- b) economía
- c) sociedad (ser social)

La relación dimensionada obligatoriamente entre política, economía y sociedad adquieren un ámbito diferente cuando se implica al ser social como individuo.

En este sentido, el status quo y/o la democracia tienen un comportamiento que proporciona al Ser su estado; y es el comportamiento del ser sectario y/o del ser radical el que otorga al Ser la función del ser menos y/o ser más.

La concepción de la educación⁹⁵ depende solidariamente de la concepción de la política y la economía.

También, la concepción de no ser menos depende causalmente de ser más (tener para todos); la concepción de no ser sectario depende causalmente de la concepción de un ser radical, y la concepción del no status quo, depende causalmente de la concepción de la democracia.

En la forma en que Freire concibe lo social; las relaciones del ser social político dependen específicamente del ser social económico.

⁹⁵ Ver subsistema educativo

Concepto	(sub)Sistema Educativo		
Sistema como entidad real	- Ser social (político y económico)		
Selección de componentes	Obligatorios: - educ. problem \\ educ. bancaria - educación crítica \\ educación acrítica	Optativos: - didáctica dialógica \\ antidualógica	
Distinción de componentes	Estructural: - ser social (político-económico)	Funcional: - dialógica \\ antidualógica - educ. problematizadora // bancaria - educación crítica \\ educación acrítica	
Relación de componentes	Solidarias - ser social (pol. y econom) status quo // democracia	Causales. - edu dial \\ no antidual - edu crit \\ no acrítica - edu banc \\ no probl	Específicas: - ser soc (pye) -- temas generad - edu dial \\ no antidual--didáct - edu crit \\ no acrí -- perfil de egreso - edu banc \\ no probl -- política educat

La Educación en la Concepción Freiriana

La Educación como una entidad para Freire se desarrolla básicamente en un concepto:

1) El Ser social.- El cual es político y económico

De este concepto se desprende que el ser humano tiene una educación dimensionada obligatoriamente en:

- * problematizadora - crítica
- * bancaria - acrítica

Esta dimensionalidad se hace obligatoria desde el punto de vista educativo y adquiere diferente enfoque de acuerdo a la didáctica, la cual puede ser dialógica y/o antidualógica.

En este sentido, es el ser social (político y económico) el que tiene un comportamiento que proporciona al Ser su estado; y es la

dialogicidad y/o la antidialogicidad la que otorga a esta educación la función problematizadora (crítica) y/o bancaria (acrítica).

En la forma en que Freire concibe a la educación, la concepción de los temas generadores depende específicamente del ser social político y económico. La didáctica depende específicamente de la educación dialógica y/o de la no (menos) antidialógica. La concepción del perfil de egreso depende específicamente de la educación crítica // no crítica. La concepción de la política educativa depende específicamente de la educación bancaria // no problematizadora.

También, la concepción de la educación no problematizadora depende causalmente de la educación bancaria. La concepción de la educación no crítica depende causalmente de la educación crítica. Y la concepción de la educación no antidialógica depende causalmente de la educación dialógica.

La concepción de la democracia y/o del status quo depende solidariamente del ser social (político y económico).

Concepto	Sistema Dialógico		
Sistema como entidad real	- Yo más Tú = Alter más Ego - Pronunciamiento del Mundo - Conjunto de datos referidos al mundo críticamente*		
Selección de componentes	Obligatorios: - pronunciamiento	Optativos: - yo más tú - conjunto de datos de referencia crítica	
Distinción de Componentes	Estructurales: - pronunciamiento	Funcionales: - yo más tú - conjunto de datos de referencia crítica	
Relación de componentes	Solidarias: - todas la relaciones de los elementos son solidarias	Causales:	Específicas:

*La **crítica** es la esencia del diálogo porque en la crítica se expresan las diferencias de la realidad de uno y otro sujeto(s).

Lo Dialógico en la Concepción Freiriana

Lo dialógico como una entidad para Freire se desarrolla básicamente en cuatro conceptos:

- 1) Yo más tú.- Que se lee: Alter más Ego.
- 2) Pronunciamiento del mundo.
- 3) Conjunto de datos referidos al mundo críticamente.

De estos conceptos se desprende que el pronunciamiento es obligatorio desde el punto de vista dialógico y adquiere diferente enfoque cuando se implica el Yo más Tú y el conjunto de datos de referencia crítica.

En este sentido, es el pronunciamiento el que tiene un comportamiento que proporciona al Ser su estado; y los seres humanos: Yo más Tú y el conjunto de referencias críticas son los que otorgan a este Ser la función de pronunciante.

En la forma en que Freire concibe a lo dialógico, la concepción de cada uno de los componentes depende solidariamente (dialécticamente) de cada elemento.

Concepto	Sistema Cognitivo		
Sistema como entidad real	- Trascendencia - Conciencia transitiva // intransitiva - Concientización		
Selección de Componentes	Obligatorios: - ser integrado // ajustado - conciencia transitiva // intransitiva	Optativos: - trascendencia - concientización (conciencia mítica, ingenua, crítica)	
Distinción de Componentes	Estructural: - conciencia transitiva // intransitiva	Funcional: - concientización (mítica, crítica, ingenua)	
Relación de Componentes	Solidanas: - trascendencia ↑ ↓ concientización	Causales: - conciencia transitiva // intransitiva --- trascendencia - conciencia transitiva // intransitiva --- concientización	Específicas

Lo Cognitivo en la Concepción Freiriana

Lo cognitivo como una entidad para Freire se desarrolla básicamente en tres conceptos:

- 1) La trascendencia
- 2) La conciencia transitiva y/o intransitiva
- 3) La concientización

De estos conceptos se desprende que la conciencia transitiva y/o intransitiva se hace obligatoria desde el punto de vista cognitivo y adquiere un enfoque diferente de acuerdo a la trascendencia y a la concientización.

En este sentido, es la conciencia transitiva y/o intransitiva la que tiene un comportamiento que proporciona al Ser su estado; y es la concientización la que otorga a este Ser la función transitivearse o no.

En la forma en que Freire concibe a lo cognitivo, la concepción de la concientización y la trascendencia dependen causalmente de la conciencia transitiva y/o intransitiva. Así mismo, la concepción de la concientización depende solidariamente de la trascendencia.

SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE
teoría general de sistemas

sistema concepto	Histórico	Referencial	Social	*Educativo	Dialogico	Cognitivo
sistema como entidad real	- ser - realidad del ser humano temporal en el mundo	- ser - mundo	- ser social político - ser social económico - status quo / democracia - (educación)*	- ser social (político y económico)	- yo más tú - pronunciamiento del mundo - conjunto de datos de referencia crítica	- trascendencia - conciencia transitiva / intransitiva - concientización
selección de componentes	Obligatorios: - existencia * pasado * presente * futuro Optativos: - edad cronológica del ser	Obligatorios: - ser (relaciones / contactos) - estar (en / con el mundo) Optativos: - dominación / libertad	Obligatorios: - política - economía - seres sociales (sociedad) - (educación)* Optativos: - ser social individual	Obligatorios: - educación problematizadora \\ bancaria - educación crítica \\ acrítica Optativos: - didáctica dialógica \\ antidialógica	Obligatorios: - pronunciamiento del mundo Optativos: - yo más tú - conjunto de datos de referencia crítica	Obligatorios: - ser integrado / ajustado - conciencia transitiva / intransitiva Optativos: - trascendencia - concientización
distinción de componentes	Estructural: - existencia Funcional: - mundo (lugar)	Estructural: - mundo natural / cultural Funcional: - existir / vivir - integración / a; iste	Estructural: - status quo / democracia - (educación)* Funcional: - ser sectario / radical - ser menos / ser más - (educación bancaria / liberadora)	Estructural: - ser social (político y económico) Funcional: - educación: *dialógica \\ antidialógica *problematizadora // bancaria *crítica \\ acrítica	Estructural - pronunciamiento del mundo Funcional: - yo más tú - conjunto de datos de referencia crítica	Estructural: - conciencia transitiva / intransitiva Funcional: - concientización (mítica, ingenua, crítica)
relación de componentes	Todas las relaciones entre los elementos son específicas	Las relaciones de los elementos son causales y específicas	Las relaciones de los elementos son solidarias y causales	En este sistema se dan todas las posibilidades de relación.	Todas las relaciones de los elementos son solidarias	Las relaciones de los elementos son solidarias y causales