



PROYECTO
DIDÁCTICO
QUIRÓN

UNA PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN

Mario Kaplún



Ediciones
de la Torre

MARIO KAPLÚN

UNA PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN



EDICIONES DE LA TORRE

MADRID, 1998

Proyecto Didáctico Quirón, n.º 101



Del texto: Mario Kaplún

De esta edición: Ediciones de la Torre

Sorgo, 45 - 28029 Madrid

Tel. y Fax: 91-315 55 66

Correo electrónico: edicionesdelatorre@infonet.es

Página web: <http://www.edicionesdelatorre.com>

Primera edición: marzo de 1998

ET Index: 384PDQ101

ISBN: 84-7960-185-X

Depósito Legal: M. 10.519-1998

Impreso en España/*Printed in Spain*

Gráficas Cofas, S. A.

Polígono Prado de Regordoño

Móstoles (Madrid)

El signo © (*copyright*: derecho de copia) es un símbolo internacional que representa la propiedad de autor y editor y que permite sólo a quien lo ostenta la copia o multiplicación de un original. Por ello esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso por escrito de la editorial. De acuerdo con lo anterior, la fotocopia no autorizada de este libro o parte de él está expresamente prohibida por la ley y constituye delito.

PRIMERA PARTE: LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA	9
INTERROGATORIO PREVIO.....	11
I. MODELOS DE EDUCACIÓN Y MODELOS DE COMUNICACIÓN	15
Introducción.....	17
1. Énfasis en los contenidos.....	21
2. Énfasis en los efectos.....	29
3. Énfasis en el proceso.....	47
4. Qué entender por comunicación.....	59
5. Caminos y métodos para la participación.....	67
6. Un punto de partida decisivo: la prealimentación	77
II. EL PROCESO COMUNICATIVO: LA PRÁCTICA DE LA COMUNICA- CIÓN.....	83
Introducción.....	85
1. La actitud de comunicar.....	89
2. Los múltiples lenguajes de los seres humanos.....	103
3. Los signos compartidos.....	111
4. A las ideas por los hechos.....	132
5. El mensaje vivo.....	147
6. Los signos traicioneros.....	153
7. Comunicar es siempre optar.....	165
8. Esos perturbadores ruidos.....	179
SEGUNDA PARTE: POTENCIAR EMISORES.....	195
PUENTE EN OBRA.....	197

I. LAS TRAMAS DE LA INTERLOCUCIÓN.....	199
1. Escribir para ser leídos.....	201
2. Comunicación y apropiación del conocimiento.....	209
II. DEL EDUCANDO OYENTE AL EDUCANDO HABLANTE.....	223
Introducción.....	225
1. Una comunicación educativa instrumentalizada.....	227
2. Una comunicación educativa generadora.....	237
EPÍLOGO.....	245
Para evaluar nuestros mensajes.....	247

INTERROGATORIO PREVIO

Antes de emprender su exploración, conviene que el lector interrogué al texto que tiene entre sus manos.

— **¿Para quiénes es esta *Pedagogía de la Comunicación* y para qué puede servirles?**

1. Para los estudiantes de Educación y de Ciencias de la Información

Este texto aspira a convertirse en un instrumento de trabajo de aquellos comunicadores y estudiantes animados por una inquietud educativa; de quienes ven la Comunicación no sólo como una profesión y un medio de vida sino como «algo más»: como un servicio a la sociedad.

Una práctica profesional así entendida no sólo requiere conocer y dominar los recursos mediáticos; necesita sustentarse en una pedagogía comunicacional.

Tengo razones para confiar en que ha de serles útil. Cuando he trabajado estos principios básicos de Comunicación Educativa con estudiantes, ha sido frecuente oírles decir en el momento de la evaluación: «En este curso se me han aclarado conceptos que en la universidad nunca logré aprehender. Porque me los describían teóricamente; pero no me mostraban cómo se aplicaban ni para qué servía conocerlos».

Quizá uno de los estímulos que me impulsaron a plasmar esta *Pedagogía* en un libro fue la apreciación de un estudiante avanzado, ya a punto de graduarse: «Si en la facultad me hubiesen presentado esta visión de la Comunicación al comienzo de mis estudios, creo que toda mi carrera habría sido diferente».

2. Para todos los que, de hecho, practican la comunicación

La Comunicación no es sólo una «especialidad», un coto exclusivo de los profesionales formados en ella. Verbigracia, toda acción educativa, aun

Esta primera parte es una nueva versión revisada y actualizada por el autor expresamente para esta edición española.

El autor agradece a Roberto Aparici sus útiles sugerencias para esta revisión.

Ilustraciones de la edición original: Mari Carmen García

aquella que se realiza presencialmente en el aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo. Un buen educador también necesita comprender este proceso.

Podemos mirar aun más lejos. Piénsese en los múltiples mensajes que a diario son emitidos en el escenario social: un periódico sindical..., un vídeo para la prevención del SIDA..., un folleto sobre cooperativismo..., una campaña ecológica en pro de la preservación del medio ambiente..., incluso la prédica de un sacerdote. Bien mirados, todos ellos son mensajes educativos. O, al menos, aspiran a serlo.

He trabajado esta Pedagogía de la Comunicación:

- con profesores de enseñanza Primaria y Secundaria;
- con médicos y estudiantes de Medicina;
- con higienistas dentales;
- con psicólogos sociales;
- con trabajadores sociales;
- con nutricionistas;
- con economistas que necesitaban divulgar nociones de Economía para trabajadores;
- con dirigentes sindicales y encargados de periódicos de organizaciones obreras;
- con integrantes de organizaciones y movimientos sociales (ecológicos, feministas, vecinales, etc.);
- con animadores culturales;
- con agentes pastorales.

Y he podido comprobar cómo a muchos les abre un mundo nuevo, les cambia los esquemas, los lleva a revisar la manera convencional en que se comunicaban con sus destinatarios y a encontrar formas más efectivas de «llegar» a ellos y de comunicarse.

— **¿Un manual técnico... u otra cosa?**

Generalmente, los que acuden a nuestros Talleres de Comunicación Educativa llegan esperando sobre todo técnicas. Piensan que si sus producciones y mensajes no logran «llegar» eficazmente a sus públicos es sólo por su desconocimiento de los recursos instrumentales. Pero, a medida que van viviendo el taller, descubren que hay cuestiones más importantes que las técnicas.

No porque ellas no sean necesarias. Para realizar un buen material educativo —un vídeo, un impreso, un programa de radio— es indispensable el dominio de las respectivas técnicas específicas. Pero con ellas no basta. Antes es preciso conocer los principios para una buena comunicación, y éstos se aplican a todos los medios por igual.

La mayoría de los fallos que cometemos no viene tanto de carencias técnicas cuanto del hecho de que no nos hemos planteado nuestro folleto, nuestro vídeo, nuestro radiomensaje, nuestro tebeo educativo, nuestro periódico, como un problema de comunicación.

— **¿Un texto de teoría, entonces?**

Sí y no.

Obviamente, la teoría es necesaria. Sin una mínima base teórica difícilmente se logra una comunicación eficaz.

Pero la teoría que se ofrece en estas páginas está basada en la experiencia. Esta *Pedagogía* nació de muchos años de práctica, produciendo materiales de comunicación educativa e impartiendo cursos y talleres de capacitación. Se ha enriquecido con el aporte de todos los participantes en ellos. Cada uno trajo sus propuestas, sus logros, sus dificultades.

Hay, pues, mucha práctica en el trasfondo de este texto. Y hemos procurado hacerlo así, muy práctico. Desarrollamos nociones teóricas pero aplicándolas, mostrando cómo se traducen en el quehacer concreto.

— **¿Qué se entiende por «comunicación eficaz»?**

El adjetivo sólo adquiere validez y sentido en tanto referido a una Comunicación Educativa.

No se trata entonces de imitar o reproducir acríticamente el modelo de los medios masivos hegemónicos. Estamos en busca de «otra» comunicación: participativa, problematizadora, personalizante, interpelante. Para lo cual también necesita lograr eficacia. Pero a partir de otros principios y hasta con otras técnicas.

En este texto,

- adoptamos aquellos principios generales de la Teoría de la Comunicación que pueden servir y ser aplicados a nuestros objetivos. Los adoptamos pero críticamente. En la mayoría de los casos, los *adaptamos*; los reelaboramos para su aplicación a una Comunicación Educativa de proyección social.

- e incorporamos otros principios nuevos, que no están en los textos clásicos y que son no sólo distintos sino a veces incluso opuestos a los que se encuentran en los manuales corrientes. Porque estamos buscando una comunicación diferente.

— **¿Puede ser útil a lectores españoles un texto escrito por un autor latinoamericano?**

Cierto es que, en su opción por nutrirse de la práctica, esta *Pedagogía*

contiene un gran número de ejemplos (más aún, diría que toda ella está construida a partir de ejemplos); y no menos cierto que la mayor parte de ellos, por cuanto emergen de la experiencia, llevan la impronta latinoamericana. Habida cuenta de que su autor nació y mora en tierras de América, no podía ser de otro modo: las experiencias no se inventan, se viven.

Sin embargo, confío en que no será difícil al lector hispano «traducir» esos ejemplos, inferir de ellos consecuencias y aplicarlos a su propia realidad. Por añadidura, en ese ejercicio de transposición su lectura se hará más activa y participativa; y es precisamente a ese tipo de lectura a la que este texto aspira.

— **Un texto que quiere comunicarse con sus lectores**

A diferencia de otros libros que son como un monólogo del autor, quisiera que esta *Pedagogía* no fuera simplemente leída sino trabajada, interrogada, dialogada.

De ahí que la haya escrito así, en estilo de conversación, con muchas preguntas, abierto a las imaginarias intervenciones del lector. He querido escribir un texto de comunicación que fuera él mismo comunicativo.

Si he procurado reflejar en él los diálogos y las discusiones que se dan en nuestros talleres, ha sido en la esperanza de que el lector se sienta así participando él también en un taller.

Comencemos, pues, el diálogo.

I

MODELOS DE EDUCACIÓN
Y
MODELOS DE COMUNICACIÓN

INTRODUCCIÓN

Por qué empezar hablando de educación y no directamente de comunicación? ¿No es alargar el camino con un rodeo innecesario?

En primer lugar, cuando hacemos comunicación educativa, estamos siempre buscando, de una y otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes «para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad», o «para suscitar una reflexión», o «para generar una discusión». Concebimos, pues, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular como aimentadores de un proceso educativo transformador.

Es bueno, entonces, que comencemos aclarándonos cómo vemos la educación; qué concepción de educación subyace en nuestras prácticas de comunicación.

Pero hay otra razón aún más importante para empezar por este tema. Y es que, como hemos de ver,

A CADA TIPO DE EDUCACIÓN CORRESPONDE UNA DETERMINADA CONCEPCIÓN Y UNA DETERMINADA PRÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN

Por eso es tan útil y esclarecedor comenzar analizando los diferentes tipos de educación. Por la experiencia de nuestros Talleres, hemos comprobado que, después de reflexionar sobre este tema, se aclara mucho el concepto de comunicación, y que él constituye un buen punto de partida.

Aunque en la realidad existen muchas concepciones pedagógicas, Díaz Bordenave¹ ha señalado que se las puede agrupar en tres modelos fundamentales.

Claro está que estos tres modelos no se dan nunca químicamente puros en la realidad sino un tanto entremezclados y se encuentran presentes los tres en distintas proporciones en las diversas acciones educativas concretas. No obstante, es posible distinguir estos tres modelos básicos:

Modelos Exógenos (educación = objeto)	→	1. Educación que pone el énfasis en los <i>contenidos</i> 2. Educación que pone el énfasis en los <i>efectos</i>
Modelo Endógeno (educando = sujeto)	→	3. Educación que pone el énfasis en el <i>proceso</i>

Llamamos a los dos primeros modelos *exógenos* porque están planteados desde fuera del destinatario, como externos a él: el educando es visto como *objeto* de la educación; en tanto, el modelo *endógeno* parte del destinatario: el educando es el *sujeto* de la educación.

Decimos asimismo que cada uno *pone el énfasis* en un objetivo distinto; esto es, que acentúa, da prioridad a ese aspecto. No es que prescindan radicalmente de los otros dos; pero se centra y privilegia al que le es propio. Por ejemplo, la educación que enfatiza el proceso, no por eso se desentiende de los contenidos y de los efectos; pero su acento básico no estará nunca en éstos, sino en el proceso personal del educando.

Comencemos definiéndolos sumariamente para luego analizarlos.

1. *Educación que pone el énfasis en los contenidos*: corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite «instruida» a las masas ignorantes.

2. *Educación que pone el énfasis en los efectos*: corresponde a la llamada «ingeniería del comportamiento» y consiste esencialmente en «moldear» la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos.

¹ Juan Díaz Bordenave: «Las Nuevas Pedagogías y Tecnologías de Comunicación». Ponencia presentada a la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica, Cali, 1976.

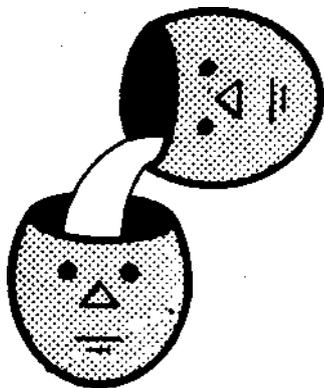
3. *Educación que pone el énfasis en el proceso*: destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social.

Trataremos de describir y caracterizar cada una de estas tres pedagogías y veamos qué modelo de comunicación se desprende de cada una de ellas.

Es —ya queda dicho— el tipo de educación tradicional, basado en la transmisión de conocimientos. El profesor (o el comunicador), el instruido, «el que sabe», acude a enseñar al ignorante, al que «no sabe».

Como el lector seguramente habrá reconocido ya, es el tipo de educación que uno de sus más agudos críticos, Paulo Freire, calificó de **BANCA-RIA**: el educador **DEPOSITA** conocimientos en la mente del educando. Se trata de «inculcar» nociones, de introducirlas en la memoria del alumno, que es visto como receptáculo y depositario de informaciones.

Díaz Bordenave propone esta acertada caricatura para caracterizar este modelo educativo:



Todos conocemos este tipo de educación vertical y autoritaria. O paternalista (el paternalismo es tan sólo una forma más edulcorada del autoritarismo). Todos lo hemos padecido. Es el que predomina en el sistema educativo formal: en la escuela primaria y secundaria, en la universidad. Repetidamente se ha reprochado a la escuela tradicional su tendencia a confundir la auténtica educación con

lo que es mera instrucción, con lo cual —se ha dicho también— ella **INFORMA** pero **NO FORMA**.

Paulo Freire, al analizarla, dice que esta educación «bancaria» sirve para la domesticación de las personas. En ella, señala el autor de *Pedagogía del Oprimido*:

EL EDUCADOR	EL EDUCANDO
• es siempre quien educa	• es siempre el que es educado
• es quien habla	• es quien escucha
• prescribe, norma, pone las reglas	• obedece, sigue la prescripción
• escoge el contenido de los programas	• lo recibe en forma de depósito
• es siempre quien sabe	• es el que no sabe
• es el sujeto del proceso	• es el objeto del proceso

El modelo en su aplicación

Los ejes del método son el *profesor* y el *texto*.

- Los programas de estudio son amplios y basados en los conceptos que la fuente emisora (el profesor) considera importantes.
- Se da muy poca importancia al *diálogo* y a la *participación*.
- Se valora mucho el *dato* y muy poco el *concepto*.
- Se premia la buena retención de los contenidos (esto es, su *memorización*) y se castiga la reproducción poco fiel. La elaboración personal del educando es asimismo reprimida como error.
- Hay una sola verdad: la del profesor. La experiencia de vida de los educandos es desvalorizada.

Los resultados

- El alumno (o el oyente, el lector, el público) se habitúa a la pasividad y no desarrolla su propia capacidad de razonar y su conciencia crítica.
- Se establece una diferencia de *status* entre el profesor y el alumno (o entre el comunicador y el lector u oyente).

- Se fomenta una estructura mental de acatamiento al autoritarismo: el alumno interioriza la superioridad y autoridad del maestro, actitud que luego transferirá al plano político y social.
- Se favorece el mantenimiento del statu quo en el que una minoría pensante domina a una masa apática.
- En virtud del régimen de notas (premios y castigos) se fomenta el individualismo y la competencia en perjuicio de la solidaridad y los valores comunitarios.
- Los educandos adquieren una mente «cerrada» o dogmática, incapaz de juzgar los mensajes recibidos por sus propios méritos, independientemente de la autoridad de la fuente.
- En el estudiante de la clase popular se acentúa el sentimiento de inferioridad: el educando se hace inseguro, pierde su autoestima, siente que no sabe, que no vale.

OBJETIVO: QUE EL EDUCANDO APRENDA

El indicador que utilizará el educador en este modelo para evaluar su producto será siempre: ¿El alumno *sabe* (la lección, la asignatura)? ¿Ha aprendido?

Aunque, en verdad, el resultado es que generalmente no aprende, sino que memoriza, repite y luego olvida. No asimila, porque *no hay asimilación sin participación, sin elaboración personal*.

La educación bancaria dicta ideas, no hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone un orden que él no comparte, a la cual sólo se acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda, de algo que exige de parte de quien lo intenta, un esfuerzo de re-creación, de invención.

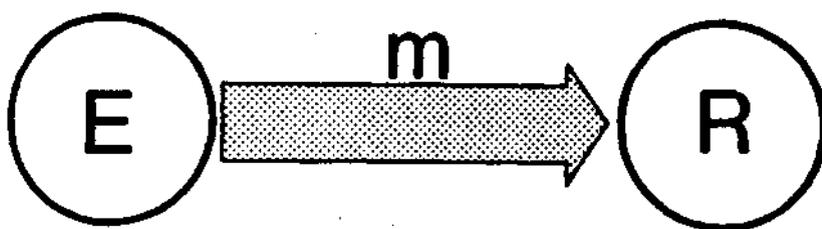
PAULO FREIRE ¹

¹ Paulo Freire: *La Educación como Práctica de la Libertad*, Tierra Nueva, Montevideo, 1969.

Conviene retener estas últimas palabras: nos dan una clave importante para nuestro trabajo como comunicadores educativos. Nuestra comunicación debe procurar suscitar, estimular en los destinatarios de nuestros mensajes una re-creación, una invención.

Así como existe una educación «bancada», existe una comunicación «bancaria».

¿Qué concepto tiene de la comunicación el tipo de educación que acabamos de caracterizar? ¿Cómo la ve?

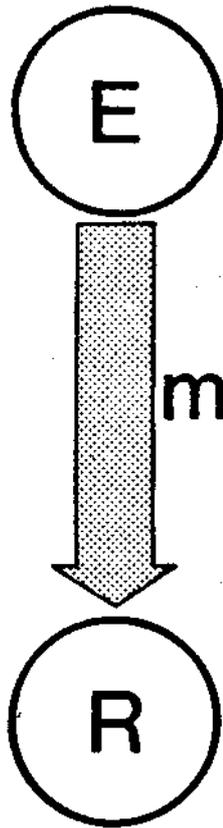


Como transmisión de información. Un emisor (E) que envía su mensaje (m) a un receptor (R):

«El acto o proceso que generalmente se llama *comunicación* consiste en la *transmisión* de informaciones, ideas, emociones, habilidades, etc., mediante el empleo de signos y palabras» (Berelson y Steiner, 1964).

El emisor es el educador que habla frente a un educando que debe escucharlo pasivamente. O es el comunicador que «sabe» emitiendo su mensaje (su artículo periodístico, su programa de radio, su impreso, su vídeo, etc.) desde su propia visión, con sus propios contenidos, a un lector (u oyente o espectador) que «no sabe» y al que no se le reconoce otro papel que el de receptor de la información. Su modo de comunicación es, pues, el MONÓLOGO.

EL COMUNICADOR	EL RECEPTOR
• emite	• recibe
• habla	• escucha
• escoge el contenido de los mensajes	• lo recibe como información
• es siempre el que sabe	• es el que no sabe



En realidad, cuando este modelo se propone a sí mismo como un trazado horizontal ya está «haciendo trampa». Sería más exacto representarlo como en la gráfica contigua, puesto que es una comunicación esencialmente autoritaria y, por tanto, vertical. El emisor domina, es el dueño, el PROTAGONISTA de la comunicación.

Se califica a esta comunicación como *unidireccional* porque fluye en una sola dirección, en una única vía: del emisor al receptor.

Nosotros frente al modelo

Parecería que en nuestra comunicación educativa este modelo autoritario no tiene lugar, que nos es totalmente ajeno. Presentado así, sólo nos merece rechazo. Sin embargo, la concepción comunicacional emisor/mensaje/receptor está tan incorporada a la sociedad, aparece como tan corriente y natural, que acaso, sin que seamos conscientes de ello, siga todavía influyendo con fuerza en nosotros.

- ¿Hacemos nuestro periódico sindical, o cooperativo o de nuestra organización social, consultando con sus destinatarios, recogiendo sus necesidades y sus aspiraciones, o lo llenamos del principio al fin con nuestras propias informaciones y nuestras propias ideas?
- Cuando creamos nuestra obra de teatro o el guión de nuestro vídeo

o de nuestro programa de radio, ¿tratamos de ir suscitando en los destinatarios un proceso personal, o le disparamos verticalmente la información que él tiene que «aprender»?

En la medida en que sigamos asumiendo el clásico papel de emisores, de poseedores de la verdad que dictamos esa verdad a los que «no saben», en la medida en que sigamos depositando informaciones e ideas ya «digeridas» en la mente de nuestros destinatarios, por liberadores y progresistas que sean los contenidos de nuestros mensajes, continuaremos siendo tributarios de una comunicación autoritaria, vertical, unidireccional.

Ejemplos que nos interpelan

Valdría la pena reflexionar sobre la radio o la televisión educativa en las cuales, por propia limitación del medio, el alumno se halla ausente, oyendo o viendo la lección desde su casa y reducido por tanto al silencio y la pasividad. Sólo le queda escuchar, repetir lo que le indica el profesor y «aprendérselo».

Muchas de las tan meritorias «escuelas radiofónicas» de América Latina, destinadas a la educación de adultos, han reaccionado saludablemente contra esta concepción y la rechazan, en muchos casos con indudable sinceridad; en sus postulados hoy sustentan los principios de una educación liberadora y personalizante; pero sus emisiones, sin embargo, continúan sujetas al esquema mecanicista tradicional —maestro que «enseña», alumno que «aprende»— porque no han sabido encontrar y crear otras maneras de educar a través de la radio.

Sería interesante asimismo analizar y evaluar el caso de algunos grupos que producen audiovisuales. Hoy existe la moda de tales medios. La educación bancaria tradicional sintió la necesidad de «modernizarse» e introdujo los llamados «apoyos audiovisuales»: diapositivas, películas, vídeos... Incluso se habla de una «pedagogía audiovisual». Pero con eso la educación en sí en realidad no cambió nada. Al contrario: se hizo aún más rígida y autoritaria. Frente a un vídeo, ya el educando ni siquiera tiene con quién hablar. Ya se le da todo hecho, toda la enseñanza digerida. Los medios audiovisuales en la educación tradicional se usan solamente como refuerzos para la transmisión de los contenidos. Es educación «envasada».

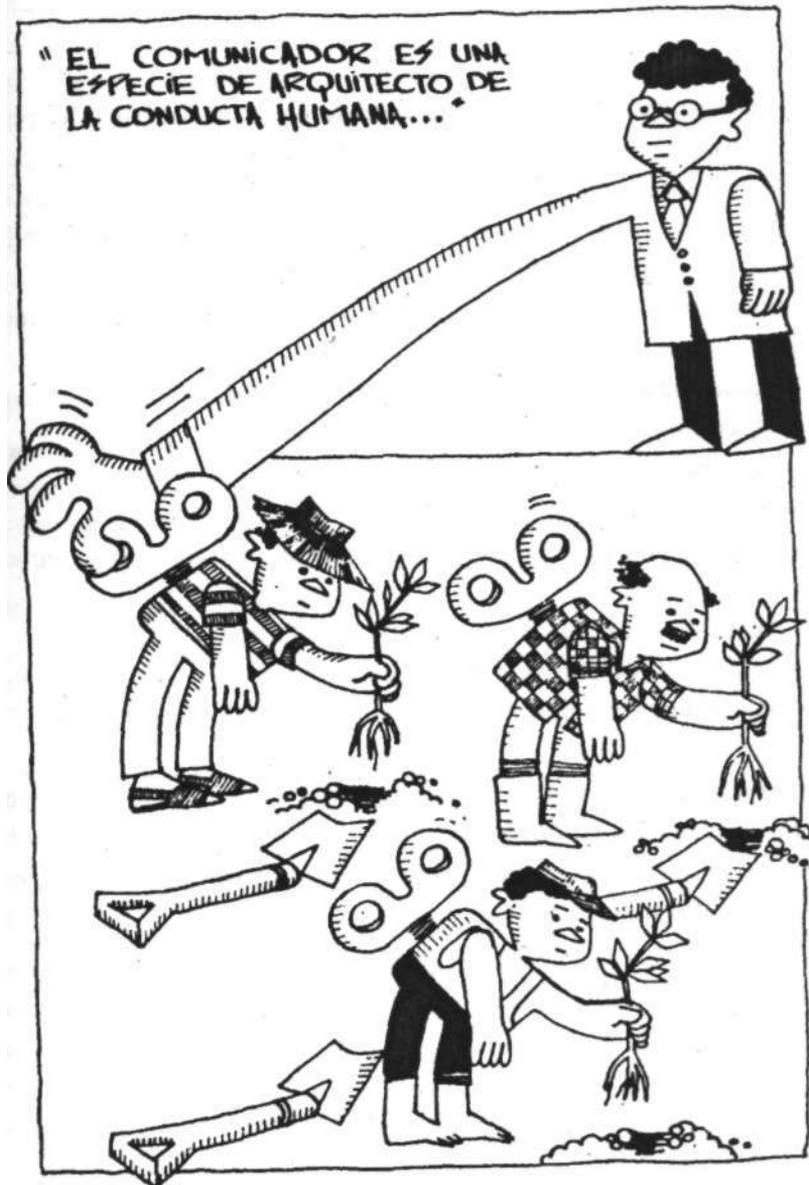
Pues bien, actualmente, en nuestra comunicación educativa vemos utilizar cada vez más y con mayor entusiasmo las películas, los vídeos, etc. Lo cual en sí mismo puede ser positivo: no estamos cuestionando el innegable valor de esos recursos cuando se los sabe utilizar bien. Pero quizá muchos de esos comunicadores educativos, tan entusiasmados por ellos, no estén haciendo otra cosa que imitar irreflexivamente una moda y valer-se de un lenguaje visual más atractivo y penetrante para imponer sus propias ideas, sus propios contenidos (por «progresistas» que éstos sean). Los realizan de tal manera que no le dejan un espacio, un respiro siquiera, al espectador para que él pueda pensar por su cuenta, re-crear su propia elaboración. Lo bombardean con imágenes, con efectos sonoros y musicales, con frases altisonantes y le dan, ya digerida y masticada, su propia conclusión.

* * *

En síntesis, todos los que tratamos de hacer comunicación educativa deberíamos preguntarnos:

- ¿LANZAMOS AFIRMACIONES O CREAMOS LAS CONDICIONES PARA UNA REFLEXIÓN PERSONAL?
- ¿NUESTROS MEDIOS MONOLOGAN O DIALOGAN?

ÉNFASIS EN LOS EFECTOS



Conviene analizar este segundo modelo con especial cuidado, porque es el que más ha influido en la concepción de la Comunicación: en casi todos los manuales de Comunicación que se utilizan como textos de estudio en nuestros países, los estudiantes encuentran, explícita o implícitamente, los principios rectores de este tipo de educación.

Otro motivo para examinarlos con atención es que, aparentemente, presenta características que compartimos:

- cuestiona el modelo tradicional; surgió como una reacción contra él, como una respuesta más actual, más «moderna»;
- da mucha importancia a la motivación;
- rechaza el modelo libresco, los programas amplios;
- plantea una comunicación con retroalimentación por parte del destinatario;
- postula como objetivo el «cambio de actitudes»;
- es un método activo: propone acciones;
- se preocupa mucho de evaluar el resultado de las mismas.

Sin embargo, a pesar de esas aparentes coincidencias que pueden hacérselo atractivo, su diferencia con la educación liberadora es radical; y es, como hemos de ver, tan autoritario e impositivo como el modelo tradicional o quizá más.

Si el primer modelo —el que pone el énfasis en los contenidos— es de origen europeo y acuñado por la vieja educación escolástica y enciclopédica, este segundo modelo nació en los Estados Unidos en pleno siglo XX: durante la Segunda Guerra Mundial (década de los cuarenta). Se desarrolló precisamente para el entrenamiento militar, para el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados.

Sus diseñadores —como apuntábamos antes— cuestionaban al tradicional método libresco por poco práctico; porque no lograba un verdadero aprendizaje en poco tiempo; por lento y caro. Y por ineficaz: el educando repite y después olvida. Proponían, en su lugar, un método más rápido y eficiente, más impactante, más «hecho en serie», de **CONDICIONAR** al educando para que adoptara las conductas y las ideas que el planificador había determinado previamente (lo cual explica, de paso, por qué este modelo ha tenido tanta aceptación en el ejército, en la guerra).

El que determina lo que el educando tiene que hacer, cómo debe actuar, incluso qué debe pensar, es el programador. Todos los pasos de la enseñanza vienen ya programados. Todo se convierte en técnicas: en técnicas para el aprendizaje.

Si se ha llamado al primer tipo «educación bancaria», a éste podría calificárselo de educación **MANIPULADORA**.

El modelo llega a América Latina

En la década de los sesenta, en la llamada «década del desarrollo» o del «desarrollismo», llega este modelo a América Latina, importado de los Estados Unidos, como una respuesta de la Alianza para el Progreso al problema del «subdesarrollo».

- Se pensaba que la solución para la pobreza en que se hallaban sumidos nuestros países «atrasados e ignorantes» era la modernización, esto es, la adopción de las características y los métodos de producción de los paí-

ses capitalistas «desarrollados». Era necesario multiplicar la producción y lograr un rápido y fuerte aumento de los índices de productividad; y, para ello, resultaba imprescindible la introducción de nuevas tecnologías que eran vistas como la panacea para todos nuestros males; ellas por sí solas permitirían obtener progresos espectaculares.

La educación y la comunicación debían servir para alcanzar estas metas. Por ejemplo, debían ser empleadas para PERSUADIR a los campesinos «atrasados» a abandonar sus métodos agrícolas primitivos y adoptar rápidamente las nuevas técnicas.

Repárese en el verbo *persuadir*. PERSUASIÓN es un concepto clave en este modelo. Ya no se trata, como en el anterior, sólo de informar e impartir conocimientos; sino sobre todo de convencer, de manejar, de condicionar al individuo, para que adopte la nueva conducta propuesta. Era menester buscar los medios y las técnicas más impactantes de penetración y de persuasión, para —así lo dice literalmente un escrito de 1960— *cambiar la mentalidad y el comportamiento de millares de seres humanos que viven en el campo.*

Cambiarlos —claro está— *para el bien de ellos mismos y de los demás miembros de la colectividad.* Estos educadores obraban de buena fe; creían sinceramente que ésa era la manera de ayudarnos a salir de la pobreza. No es necesario imaginarlos como maquinadores diabólicos. Todo manipulador legítima su obrar en la convicción de que lo hace por el bien de aquéllos a quienes intenta «conducir por el buen camino».

Así se instrumentó la llamada INGENIERÍA DEL COMPORTAMIENTO.

En textos de Comunicación escritos por esos años, es posible encontrar definiciones tan significativas como la siguiente:

¹ Jorge Ramsay, y otros: *Extensión Agrícola - Dinámica de Desarrollo Rural*, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, San José, Costa Rica, 1960 (4.^a ed., 1975).

El comunicador es una especie de arquitecto de la conducta humana, *un practicante de la ingeniería del comportamiento*, cuya función es inducir y persuadir a la población a adoptar determinadas formas de pensar, sentir y actuar, que le permitan aumentar su producción y su productividad y elevar sus niveles y hábitos de vida ¹.

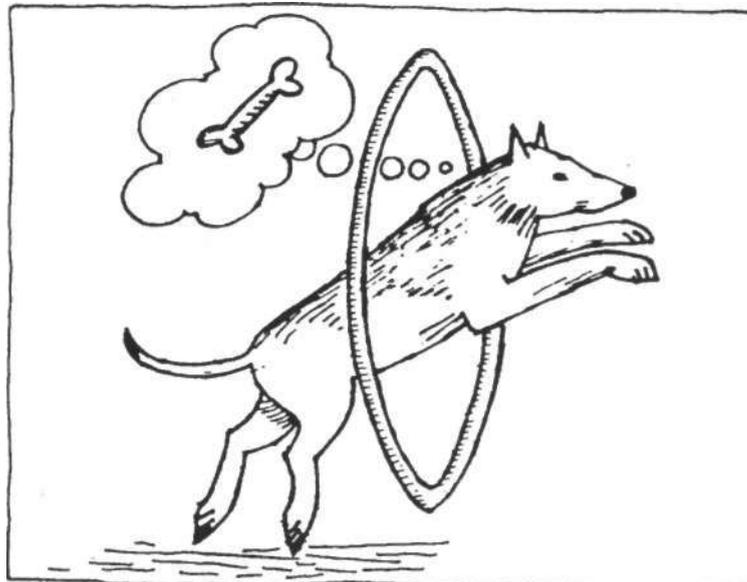
No sería del todo justo afirmar que este tipo de educación «no tiene en cuenta al hombre». Por el contrario, existe todo un vasto estudio de la psicología humana desarrollado al servicio de esta corriente.

Pero no es una psicología que procure el pleno desarrollo autónomo de la personalidad del individuo, sino que investiga los mecanismos para poder «persuadirlo» y «conducirlo» más eficazmente; para moldear la conducta de las personas de acuerdo con los objetivos previamente establecidos.

Tal es el objetivo de la psicología CONDUCTISTA (o, en inglés, BEHAVIORISTA, de *behaviour*, conducta), que se basa en el mecanismo de estímulos y recompensas y que originó este modelo educativo.

El hábito, la recompensa

El conductismo asigna al HÁBITO un papel central en la educación. Por hábito entiende esta escuela «la relación entre el estímulo y la respuesta



ÉNFASIS
EN LOS EFECTOS

que la persona da a este estímulo, respuesta por la cual recibe recompensa». El hábito así definido es, pues, una conducta automática, mecánica, no-reflexiva, no-consciente y, por tanto, posible de ser condicionada, moldeada, suscitada externamente por el educador en poder del estímulo y la recompensa adecuadas. Educar no es razonar, sino generar hábitos.

Como el lector ya habrá advertido, se parte del mismo principio de la teoría neuro-fisiológica de los «reflejos condicionados» de Pávlov, aplicados aquí a la educación. De ahí que, para representar gráficamente este modelo educativo, Díaz Bordenave proponga el dibujo que ofrecemos en la página anterior.

El «cambio de actitudes»

La recompensa tiene, pues, un papel capital en las técnicas educativas de este modelo. Ella es la que determina la creación de nuevos hábitos en el individuo. Es algo más que el premio de obtener una buena nota en un examen; debe ser algo capaz de mover al individuo para que adopte una nueva conducta; esto es, de provocar un efecto y producir un resultado.

Un buen ejemplo de recompensa lo encontramos en la campaña de control de natalidad realizada en la India, donde el organismo norteamericano que financió la campaña ofrecía de regalo una radio a transistores a todo hombre que se dejara esterilizar.

Es también en ese sentido que este modelo de educación habla de «CAMBIO DE ACTITUDES», entendido como la sustitución de hábitos tradicionales por otros favorables a las nuevas prácticas; pero siempre hábitos, vale decir, conductas automáticas, moldeadas, condicionadas.

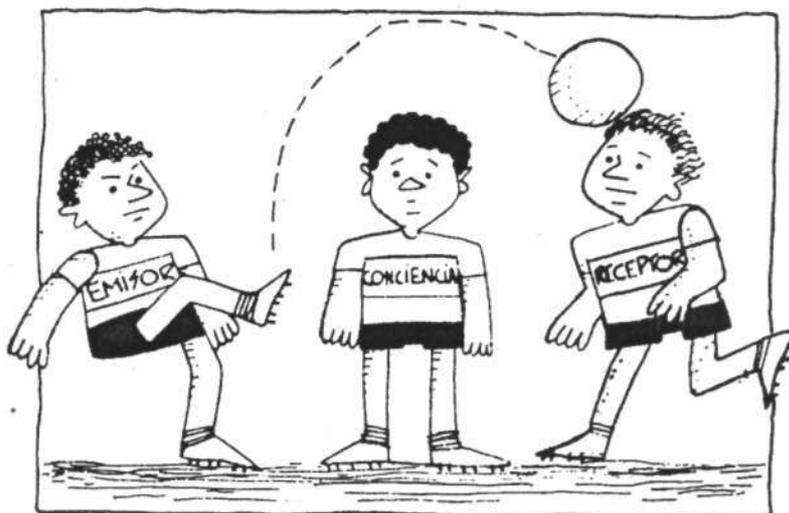
Es asimismo significativa la estrategia que adopta este modelo de educación en relación al *conflicto*.

Los educadores y comunicadores formados en este modelo, al plantearse las técnicas para imponer la modernización y el «cambio de actitudes», prevén lo que ellos llaman «resistencia al cambio»: creencias, mitos, juicios, tradiciones, valores culturales ancestrales que conforman y condicionan el comportamiento social de las personas y que pueden entrar en conflicto con los nuevos hábitos propuestos, generando resistencia y rechazo.

¿Cuál es la estrategia que aconseja en ese caso la comunicación persuasiva? En primer lugar, no hacer caso ni escuchar a los destinatarios; considerar que el técnico siempre tiene razón y que si la gente no quiere aceptar las nuevas conductas es siempre por «prejuicios», por «ignorancia», por «atraso». Y, en segundo lugar, tratar de introducir la nueva conducta *evitando el conflicto*.

Para sustituir algo —dicen— no es indispensable discutir los defectos de lo anterior. Es mejor resaltar las ventajas de lo nuevo que se propone e *insistir en la recompensa*. Cuando el mensaje no está de acuerdo con los valores del medio social del que forma parte el destinatario, se debe *omitir toda referencia a ese desacuerdo*.

Es decir, INCULCAR LAS NUEVAS ACTITUDES SIN PASAR POR LA REFLEXIÓN, POR EL ANÁLISIS; SIN PASAR POR LA CONCIENCIA; SIN SOMETERLAS A UNA LIBRE ELECCIÓN.



La conciencia, la libertad molestan, fastidian. Hacen perder tiempo. Hay que lograr un resultado: no que la persona piense, discuta la cuestión y tome una decisión libre y autónoma (porque eso lleva tiempo y hay serio peligro de que al final termine rechazando la propuesta), sino persuadirla, condicionarla, ofrecerle el cebo de una recompensa, para que adopte de una vez el cambio que se desea imponer.

¿Dónde está presente este modelo?

- Ya dimos un ejemplo: en las *técnicas difusionistas* de modernización agrícola. Muchos técnicos y formadores las aplican.
- Lo encontramos también en el *entrenamiento técnico-profesional*: adiestramiento de operarios, enseñanza de oficios.
- Lo hallamos asimismo en todo el conjunto de técnicas, métodos y aparatos de la llamada «tecnología educativa»; en las «máquinas de enseñar» que dan lugar a la «instrucción programada».
- Está muy presente también en la mayoría de los métodos diseñados para la llamada *educación a distancia*, donde el estudiante estudia solo, pero no investigando ni pensando por su cuenta, sino siguiendo los pasos rígidamente prefijados por el programador del curso y materializados en un conjunto de casetes, programas de televisión, video-cassettes, CD-ROM, etc., donde ya viene todo definido.
- Otra de las aplicaciones de la tecnología educativa consiste en los *exámenes escritos de opciones múltiples*, con varias respuestas ya formuladas y un casillero donde el estudiante debe marcar con una cruz la que cree correcta.

Este tipo de examen tecnifica la enseñanza, porque después se lo puede procesar rápidamente con un ordenador sin necesidad de intervención del profesor para corregirlo. Pero suprime todo interés por lo que constituye el verdadero objeto de la educación: el razonamiento personal por el cual el estudiante llegó a la respuesta (a la que con este procedimiento puede llegar incluso por azar, por mera adivinanza). Y excluye, desde luego, toda posibilidad de que el educando proponga una respuesta propia, personal, reelaborada por él, que no coincida con ninguna de las opciones formuladas.

Todo se reduce, no a razonar, no a relacionar, sino a ofrecer respuestas «correctas» e «incorrectas».

El modelo en nuestra vida cotidiana

Aún cuando no tengamos experiencia personal de haber sido sometidos a este modelo de educación, lo conocemos por analogía, por fenómenos sociales que aplican esos mismos mecanismos, tales como:

- *Los medios masivos de comunicación* (televisión, prensa, radio, cine comercial, revistas), los que se valen con frecuencia de estos mismos resortes condicionadores para manipular la opinión del público y moldear y uniformar sus conductas. No es de sorprender que este modelo de educación sea el que asigne más importancia a los medios masivos y los emplee ampliamente en sus *campañas educativas*.
- *Las técnicas publicitarias* (propaganda comercial) que actúan por presión, por repetición y por motivaciones subliminales y donde lo que interesa es que el público compre el producto anunciado (efecto) aunque lo haga por mero impulso, sin pensar, sin conciencia de los motivos de su acto y seducido por un mecanismo ilusorio de estímulo/recompensa que nada tiene que ver con el contenido y el uso del producto: «Camisa X: el secreto del éxito»... «Desodorante N para conquistar a los hombres... El desodorante de la seducción»...
- *La propaganda política* (particularmente la electoral), la que por lo general sólo se propone crear una presión para que la masa vote al candidato (efecto) sólo por su presencia y su destreza oratoria, sin reflexión ni análisis ni conocimiento de su programa de gobierno. El eslogan es un gran recurso emocional de esta concepción educativa.

Volvamos al modelo en lo estrictamente educacional. Muchas de sus características han sido ya señaladas; añadamos aquí unas pocas más:

- Así como en el modelo tradicional el eje residía en el profesor y el texto, aquí el centro es el PROGRAMADOR. El trabajo de enseñar se deja para materiales escritos o audiovisuales, máquinas de enseñar, ordenadores, etc.
- El planeamiento de la educación y su programación es encarada como una ingeniería del comportamiento.
- Se da una apariencia de participación de los educandos o receptores. Pero es sólo una apariencia, una seudoparticipación: los contenidos y los objetivos ya están definidos y programados de antemano. El educando sólo «participa» ejecutándolos. (Por ejemplo: cuando se ofrece un curso de cultivo de frutales, los agricultores participan en las prácticas, pero no tienen ninguna posibilidad de pasar a discutir su realidad económica y la manera de liberarse de los intermediarios que se quedan siempre con su ganancia por más que ellos aumenten la producción).



- Al ser establecidos los objetivos de manera específica y rígida por el programador, el educando se acostumbra a ser guiado por otros.
- El suministro de enseñanza en forma individual tiende a aislar a las personas, a no dar ocasión a la actividad cooperativa y solidaria.
- En cambio, tiende a desarrollar la competitividad.
- Desde el punto de vista de los valores sociales, por la vía de la recompensa individual inmediata, se implantan o refuerzan valores de carácter mercantil o utilitario, tales como el éxito material como criterio de valores, el consumismo, el individualismo y el lucro.
- Al ser socavados sus valores culturales tradicionales, los educandos sufren la pérdida de su identidad cultural, lo que les quita su seguridad y sus referencias, y quedan en una situación de desarraigo.
- Por otra parte, el método no favorece el desarrollo del raciocinio. Como sólo valora los resultados (efecto) en términos de logro de objetivos operacionales preestablecidos, este tipo de educación no contribuye al desarrollo de la creatividad y de la conciencia crítica.
- Tampoco favorece la inter-relación, la integración de los conocimientos adquiridos, la capacidad de analizar la realidad en forma global, de sacar consecuencias.
- No se promueve la participación, la autogestión, la toma autónoma de decisiones.
- Por último, desde el punto de vista socio-político, es obvio que este modelo de educación tiene un efecto domesticador, de adaptación al statu quo.

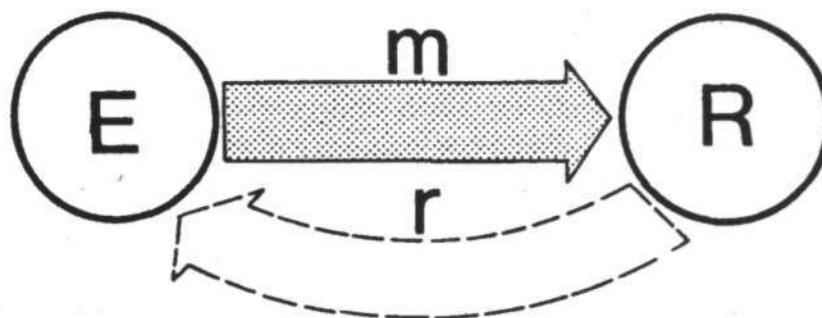
OBJETIVO: QUE EL EDUCANDO *HAGA*

40 | Cómo concibe este modelo la comunicación

El esquema de comunicación persuasiva introduce una diferencia importante con respecto al sustentado por la educación tradicional:

«Tenemos comunicación siempre que, mediante la transmisión de señales, una fuente emisora *influye en* su receptor» (Osgood, 1961).

Se hace necesario analizarlo con especial atención, porque se trata del modelo clásico de comunicación, el más difundido y consagrado.



Sigue habiendo un emisor (E) protagonista, dueño de la comunicación, que envía un mensaje (m) a un receptor (R), el cual, por consiguiente, continúa reducido a un papel secundario, subordinado, dependiente; pero ahora aparece una respuesta o reacción del receptor, denominada *retroalimentación* (r) o, en inglés, *feedback*, la cual es recogida por el emisor.

El modelo puede ser percibido, por tanto, como algo más equilibrado y participativo, ya que, aparentemente, le reconoce un papel relativamente más activo al receptor, a quien se le daría al menos la oportunidad de reaccionar ante el mensaje recibido y tener así alguna influencia, algún peso en la comunicación. Parecería atenuarse la unidireccionalidad del modelo e insinuarse una cierta bidireccionalidad.

Sin embargo, no debemos olvidar que estamos ante una comunica-

ción persuasiva cuyo objetivo es el de conseguir efectos. Indagando con más rigor, se descubre que en ella el *feedback* tiene un significado y una función muy diferentes. Tomemos un texto de un comunicador de esta corriente, quien define el verdadero sentido del modelo en forma sumamente clara.

«Cuando aprendemos a expresar nuestro mensaje en términos de respuestas específicas por parte de aquellos que lo reciben, damos el primer paso hacia la comunicación eficiente y eficaz» (David Berlo).

Ante una propuesta de cambio —intento de comunicación— la reacción del sujeto puede ser positiva o negativa. Por ejemplo, cuando a través de nuestra campaña educativa proponemos al campesino adoptar un nuevo producto químico para combatir determinada plaga, el campesino puede aceptar la propuesta o rechazarla. Si la acepta, hay comunicación. Si no ha habido el cambio apetecido, si no se produjo la respuesta deseada ante el estímulo empleado, puede considerarse que la comunicación ha sido fallida. O, más radicalmente aún, puede afirmarse técnicamente que no hubo comunicación ².

El texto transcrito no deja lugar a dudas. Para este modelo, comunicar es imponer conductas, lograr acatamiento. En tal contexto, la retroalimentación es tan sólo la comprobación o confirmación del efecto previsto (es decir, la «reacción del sujeto» ante la «propuesta» o «intento de comunicación»). Ella puede ser positiva si el individuo acata la propuesta o negativa si la rechaza. En este último caso, le sirve al emisor como instrumento de verificación y control: puede ajustar los próximos mensajes, regularlos, hacerles los cambios formales requeridos para, ahora sí, obtener el efecto prefijado, la respuesta deseada.

En un excelente estudio crítico, un especialista tan autorizado como Beltrán confirma cabalmente esta explicación del real significado del concepto:

La retroalimentación remite a los mecanismos de control destinados a asegurar que los organismos se ajusten automáticamente a las metas de comportamiento. De hecho, según Wiener, trátase del «control de los efectos del mensaje».

Aunque el concepto haya sido creado básicamente en el campo de la ingeniería, fue aceptado por muchos teóricos de la comunicación humana por considerarlo útil también para describir el proceso de esta

² Ramsay, y otros: *op. cit.*

última. Hallaban que si las fuentes emisoras querían producir en los receptores ciertos efectos con su mensaje, debían recibir de vuelta, por parte de estos últimos, reacciones indicativas en cuanto a la eficacia del esfuerzo persuasivo y, según ese resultado, ajustar los mensajes a sus objetivos.

En conclusión, en la definición clásica de comunicación, el objeto principal de ésta es el propósito del comunicador de afectar en una cierta dirección el comportamiento del receptor. La retroalimentación es un instrumento para asegurar el logro de las metas del comunicador³.

Nada hay aquí, pues, de real participación ni de incidencia del receptor en la comunicación. Sólo hay acatamiento, adaptación, medición y control de efectos. La retroalimentación no es sino EL MECANISMO PARA COMPROBAR LA OBTENCIÓN DE LA RESPUESTA BUSCADA Y QUERIDA POR EL COMUNICADOR. Como bien señala Escarpit, «el *feedback* tiene una función de regulación destinada a mantener una situación en un estado estable; es una forma de "robotización" social»⁴.

Aunque se la haya querido entender y presentar como una forma primaria de participación del público, la retroalimentación o «comunicación de retorno» no es, en esta concepción, más que un engranaje del proceso de condicionamiento de los receptores: primero se los condiciona en su conducta, sus actitudes y sus hábitos, y luego se verifica si dan la respuesta para la cual han sido condicionados.

Dos buenos ejemplos prácticos de este mecanismo los hallamos:

- en la publicidad comercial, cuyo *feedback* consiste en la comprobación posterior del aumento de ventas logrado por la campaña publicitaria;
- en el *rating* de audiencia de los canales de televisión, el que luego les permite afirmar que es el público el que escoge «libremente» y determina la programación.

³ Luis Ramiro Beltrán: «Adiós a Aristóteles - Comunicación Horizontal», Revista *Comunicação e Sociedade*, N.º 6, Sao Paulo, septiembre, 1981.

⁴ Roben Escarpit: *Teoría General de la Información y la Comunicación*, Barcelona, Icaria, 1977.

Quizá más de una vez el lector habrá podido observar que, en actos culturales y artísticos populares, aquel a quien le toca oficiar de presentador o animador —así sea un militante de base con alto grado de compromiso— tiende a imitar en su actuación los recursos manipuladores del animador profesional de los *shows* de la televisión. Fuerza a la gente a aplaudir una y otra vez a los artistas que presenta, reclama a gritos que se los aplauda con más vigor, grita consignas y exige compulsivamente que el público las coree...

Mencionamos este ejemplo trivial (o acaso no tan trivial) para sugerir que, aunque conscientemente lo critiquemos y rechacemos, el modelo dirigista está tan presente en la comunicación masiva y en tantas otras manifestaciones de la sociedad que acaso los comunicadores educativos no siempre seamos inmunes a su influencia. La tentación de manipular reviste el atractivo de aparecer como el medio más eficaz y más rápido de lograr un resultado, y siempre se lo puede justificar en función de ese resultado.

Más que denunciar indicios, creemos que éste es un tema de reflexión para que cada lector —o mejor, cada grupo— lo medite y lo discuta. ¿En qué medida, consciente o inconscientemente, reproducimos en nuestros actos de comunicación el tipo de pedagogía que pone el énfasis en los efectos? La pregunta queda abierta para que todos analicemos, con honesto espíritu autocrítico, nuestra concepción y nuestro estilo de trabajo.

Aportamos tan sólo algunas ideas para esa reflexión.

Aun cuando no apelemos a recompensas materiales ni fomentemos el individualismo y la competencia, podemos caer en parte en esta concepción dirigista cuando:

- Damos más importancia a los **EFFECTOS** inmediatos de nuestras realizaciones y acciones que al **PROCESO** de los participantes y así forzamos resultados sin respetar el ritmo de crecimiento de nuestros destinatarios y su libertad de opción.
- Confundimos **COMUNICACIÓN** con **PROPAGANDA** y reducimos nuestro trabajo de comunicación a tareas de «agitación», a eslóganes, a campañas, a consignas.
- Asignamos más importancia a la **CANTIDAD** que a la **CALIDAD**; contabilizamos adeptos, adherentes, lectores, espectadores, oyentes por su número y no analizamos si han captado y comprendido el significado de su compromiso.

- No consideramos a nuestros destinatarios como **PERSONAS** sino como **MASAS** a las que a nosotros, los «dirigentes lúcidos y esclarecidos», nos toca «conducir».
- Planificamos el contenido de nuestros medios de comunicación, nuestras campañas, etc., nosotros solos, por nuestra cuenta, sin dar participación a la comunidad; y reducimos la «participación» de ésta a que asista a nuestros actos, lea, vea u oiga nuestros mensajes y ejecute las acciones que nosotros hemos programado.
- En nuestros mensajes, buscamos sobre todo «impacto», apelamos sólo a los **EFECTOS EMOCIONALES** prescindiendo de los **CONTENIDOS RACIONALES**, y apabullamos a los espectadores con imágenes y estímulos afectivos sin facilitar su propia reflexión, su propio análisis.

El riesgo de absolutizar

Confiamos en no ser mal comprendidos. Sí, por un lado, hay algunos comunicadores que, inadvertidamente, se dejan fácilmente llevar por la tentación de manipular, los hay también quienes, por reacción, temen tanto el caer en ese error que tienden a ver manipulación en todo.

Es bueno y sano estar siempre alertas y ser críticos. Pero llevar esta actitud a extremos irreales puede resultar paralizante. Por temor al fantasma de la manipulación, podríamos terminar bloqueados y no hacer ningún trabajo concreto.

Esperamos que, a lo largo del libro, el concepto se vaya precisando más. La comunicación educativa, siempre poniendo su énfasis en el proceso, también tiene que atender a los contenidos y a los resultados. La propaganda, la consigna, el símbolo, la expresión colectiva y masiva, el elemento emocional, puestos dentro de sus justos límites, ocupan un espacio necesario y legítimo en la práctica comunicacional y organizativa del pueblo. En tanto no sustituyan ni ahoguen el proceso.

La receta conductista atrae por su aparente eficacia. «No será muy ética, pero, ¡diablos!... da resultado.»

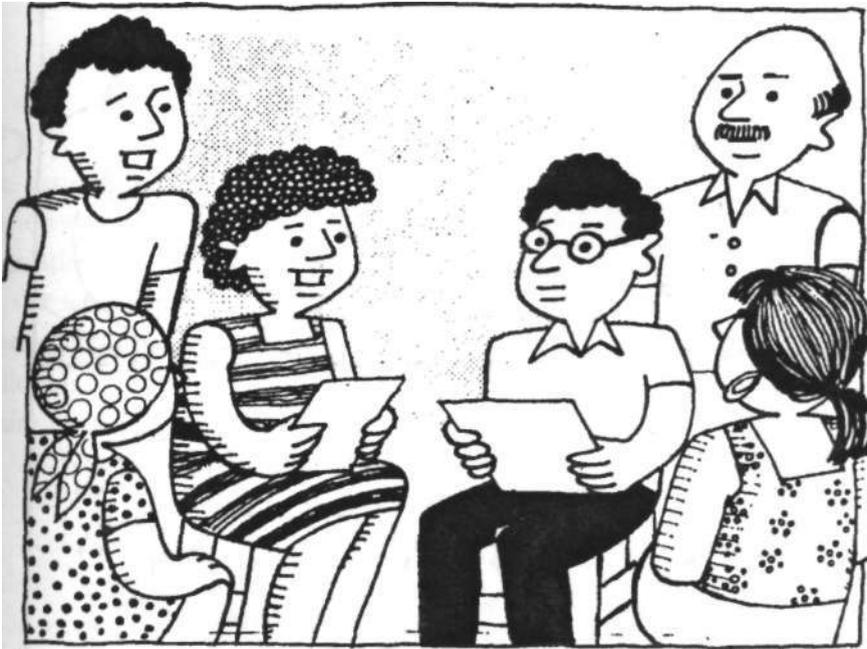
Así como hemos señalado anteriormente que el modelo bancario, además de ser impositivo, tampoco es pedagógicamente redituable, es bueno ahora poner de relieve que, si rechazamos el modelo dirigista, no es sólo por reservas éticas, sino también por su muy baja eficacia para el trabajo social.

Conviene en primer lugar anotar que, en sus aplicaciones educativas específicas, este método mecanicista presenta más fracasos que éxitos. Por fortuna, los seres humanos no somos tan «moldeables» como lo suponían los «ingenieros del comportamiento».

Pero, en todo caso, hay que preguntarse si el modelo resulta productivo para nuestra acción educativa. Del hecho de que la manipulación demuestre ser eficaz en ciertos casos cuando la utilizan la clase dominante y el sistema establecido no se infiere que también lo sea en la educación. Imponer, moldear conductas, tratar de suscitar hábitos automáticos no generan —ya lo hemos visto— creatividad ni participación ni conciencia crítica. Y sin ellas no hay trabajo social perdurable y eficaz.

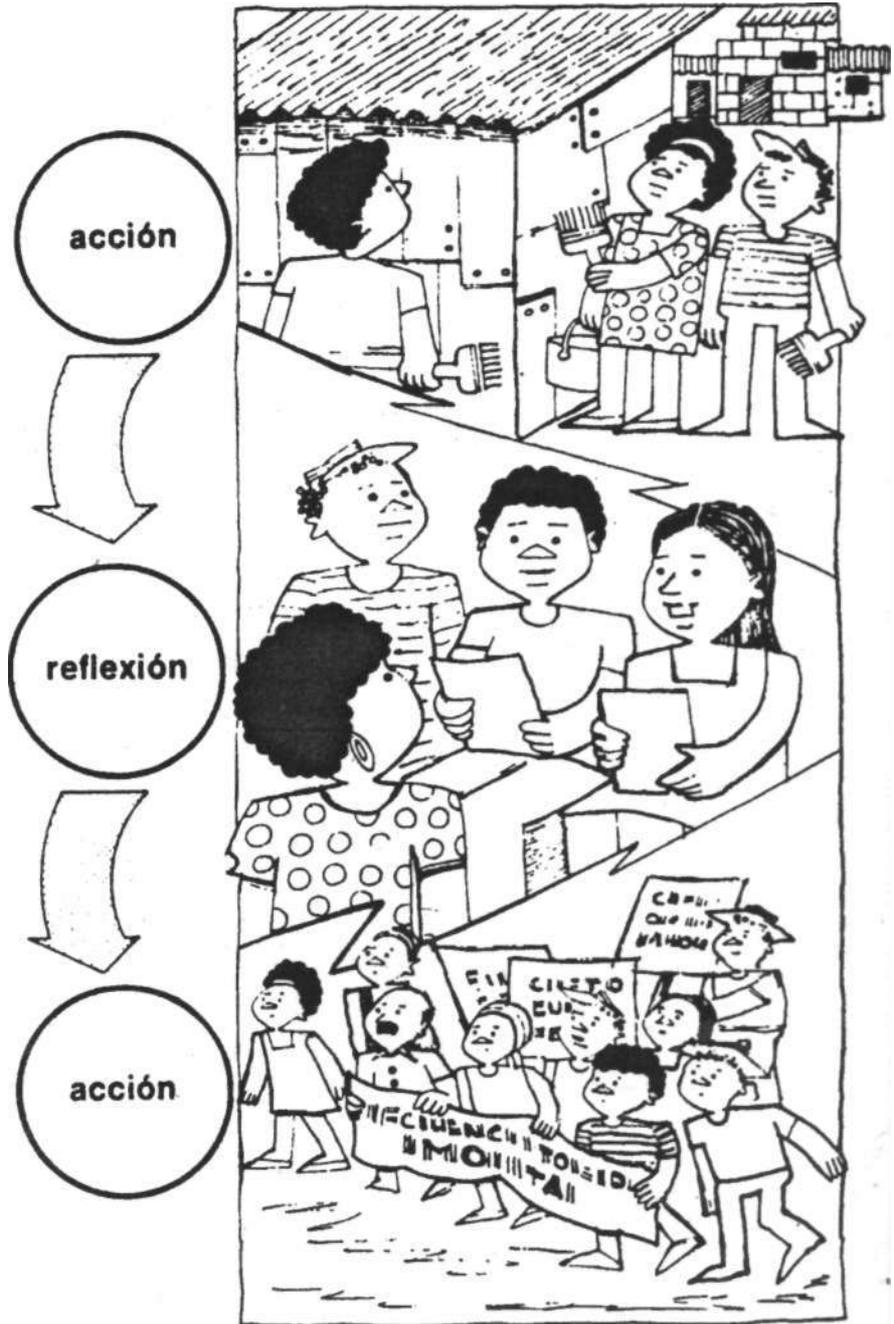
Nuestros mensajes liberadores, concienciadores, problematizadores van «contra la corriente» del sistema, de la ideología dominante. Los mecanismos que éste emplea para reforzar sus valores son inoperantes cuando se trata justamente de cuestionar y cambiar esos valores. No se «vende» criticidad, solidaridad, liberación, con los mismos recursos con que se vende Coca-Cola.

3
ÉNFASIS EN EL PROCESO



Veremos, finalmente, el tercer modelo de educación: el endógeno, el que se centra en la persona y pone el énfasis en el proceso.

Es el modelo pedagógico que Pablo Freire, su principal inspirador, llama «educación liberadora» o «transformadora».



En cierto modo, se puede decir que es un modelo gestado en América Latina. Aunque recibió valiosos aportes de pedagogos y sociólogos europeos y norteamericanos, es en nuestra región donde Freire y otros educadores le imprimen su clara orientación social, política y cultural y la elaboran como una «pedagogía del oprimido», como una educación para la democracia y un instrumento para la transformación de la sociedad.

Sus bases

Partiremos, para caracterizarla, de una frase del propio Freire: «La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo».

Ya no se trata, pues, de una educación para informar (y aún menos para conformar comportamientos) sino que busca FORMAR a las personas y llevarlas a TRANSFORMAR su realidad. De esa primera definición, el pensador brasileño extrae los postulados de esta nueva educación:

- No más un educador del educando;
- No más un educando del educador;
- Sino un educador-educando con un educando-educador.

Lo cual significa:

- que nadie se educa solo;
- sino que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.

Esta dinámica, en el transcurso de la cual los hombres se van educando entre sí, es precisamente «el proceso» educativo.

Es ver a la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento.

Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás.

Y en el que hay también quien está ahí —el «educador/educando»— pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a él y de él; para construir juntos.

El cambio en este modelo

Si bien se mira, este modelo también se plantea un «cambio de actitudes»; pero no asociado a la adopción de nuevas tecnologías ni al condicionamiento mecánico de conductas. El cambio fundamental aquí consiste en el paso de un hombre acrítico a un hombre crítico; en ese proceso de un hombre desde los condicionamientos que lo han hecho pasivo, conformista, fatalista, hasta la voluntad de asumir su destino humano; desde las tendencias individualistas y egoístas hasta la apertura a los valores solidarios y comunitarios.

Casi no es necesario subrayar que esta transformación no se puede lograr jamás por vía de mecanismos manipuladores. Se trata, necesariamente, por propia exigencia de los objetivos, de un proceso libre, en el que el hombre debe tomar sus opciones cada vez con mayor autonomía.

Se trata asimismo de una educación *problematizadora*, que busca ayudar a la persona o desmitificar su realidad, tanto física como social.

Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto *aprenda a aprender*; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (*conciencia ingenua*) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (*conciencia crítica*).

Lo que el sujeto educando necesita no es sólo ni tanto datos, informaciones, cuanto instrumentos para pensar, para inter-relacionar un hecho con otro y sacar consecuencias y conclusiones; para construirse una explicación global, una cosmovisión coherente. Su mayor carencia no está tanto en los datos y nociones que ignora, sino en los condicionamientos de su raciocinio no ejercitado que lo reducen sólo a lo que es capaz de percibir en su entorno inmediato, en lo contingente.

Un modelo autogestionario

El modelo se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo, y forma para la participación en la sociedad.

Como se ha visto, tiene que ser así, participativo, no sólo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que busca construir, sino también por una razón de eficacia: porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento.

Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha.

Sólo hay un verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos.

- A diferencia del modelo bancario, éste no rechaza el error, no lo ve como fallo ni lo sanciona; sino que lo asume como una etapa necesaria en la búsqueda, en el proceso de acercarse a la verdad. En esta educación no hay errores sino aprendizajes.
- También es distinta su actitud ante el *conflicto*. En lugar de eludirlo, lo asume como fuerza generadora, problematizadora. Sabe que sin crisis difícilmente hay crecimiento.

No postula, claro está, el agredir al sujeto y enrostrarle bruscamente lo que subyace de acrítico, de alienante en su cosmovisión de dominado; pero tampoco postula ocultarle las contradicciones entre esa cosmovisión y la nueva perspectiva democrática y liberadora en cuya construcción participa. Para que haya un proceso transformador real, es necesario que los estereotipos y los hábitos del hombre dominado afloren a su conciencia y él vaya poco a poco revisándolos críticamente.

Otros rasgos del modelo

- No es una educación individual, sino siempre GRUPAL, comunitaria: «nadie se educa solo», sino a través de la experiencia compartida, de la interrelación con los demás.
«El grupo es la célula educativa básica» (Freire).
- El eje aquí no es el profesor, sino el *grupo* educando. El educador está ahí para estimular, para facilitar el proceso de búsqueda, para problematizar, para hacer preguntas, para escuchar, para ayudar al grupo a que se exprese y aportarle la información que necesita para que avance en el proceso.
- Este tipo de educación exalta los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación; exalta asimismo la creatividad, el valor y la capacidad potencial de todo individuo.
- Si la educación es un proceso, es un proceso *permanente*. No se limita a unos momentos en la vida, a unas instancias educativas, a

un curso escolar de equis meses. La educación se hace en la vida, en la praxis reflexionada. EN EL PROCESO

- No se asusta ante la ambigüedad de la realidad, ante la pluralidad de opciones. Es una educación no-dogmática, abierta.
- Esta pedagogía también puede emplear —y de hecho emplea— recursos *audiovisuales*, pero no para reforzar contenidos sino para problematizar y para estimular la discusión, el diálogo, la reflexión, la participación.
- En la esfera psicosocial y cultural, sus metas son:
 - favorecer en el educando la toma de conciencia de su propia dignidad, de su propio valor como persona;
 - ayudar al sujeto de la clase popular a que supere su «sentimiento aprendido» de inferioridad, recomponga su autoestima y recupere la confianza en sus propias capacidades creativas.
- Y es, claramente, una educación con un compromiso social: una educación comprometida con los excluidos y que se propone contribuir a su liberación.

Su «mensaje» central es la libertad esencial que todo hombre tiene para realizarse plenamente como tal en su entrega libre a los demás hombres.

* * *

Si se pudo caracterizar al primer tipo de educación como el que se propone que el alumno *APRENDA* y el segundo como el que busca que el receptor *HAGA*, podría resumirse la finalidad de este modelo en la siguiente formulación:

OBJETIVO: QUE EL SUJETO *PIENSE*
y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad

El papel necesario de la información

Parecería que este modelo de educación no presenta, como los precedentes, consecuencias cuestionables.

Sin embargo, es preciso señalar un riesgo que ella implica y una consecuencia negativa que de ella puede derivar; no de la educación autogestionaria en sí misma, sino del hecho de malentenderla; de exagerarla y absolutizarla a tal extremo que termine por hacerla inoperante.

Hay críticos radicales que son «más freiristas que Freire» y que tienden a condenar todo aporte del educador o del comunicador como una imposición y hasta como una manipulación.

Si es cierto que «nadie educa a nadie», también lo es que «nadie se educa solo». Poner el énfasis en el diálogo, en el intercambio, en la interacción de los participantes, no significa prescindir de la información. Ni equivale a afirmar que todo, absolutamente todo, ha de salir del autodescubrimiento del grupo.

La comunicación educativa rechaza tanto la idea de diferenciación jerárquica entre educadores y educandos —los primeros dueños de una verdad que llevan a los segundos— como la de «un educador pasivo que por un malentendido "respeto" se desresponsabiliza de la finalidad de} proceso educativo y se inhibe de hacer su aporte»¹.

El propio Freire, máximo inspirador de la educación autogestionaria, ha visto necesario precisar en uno de sus últimos libros que «conocer no es adivinar» y que «la información es un momento fundamental del acto del conocimiento».

Esto no significa retractarse de los principios de la pedagogía liberadora. Lo decisivo, lo que hay que preguntarse, es *cómo* y en qué contexto se proporciona esa información. Si se la da impositivamente, como conocimiento llegado «en paracaídas», sólo porque «está en el programa», como una mera transmisión del «emisor» a los «receptores», ella entraría indudablemente en franca contradicción con esos principios.

Pero aportar una información dentro de un proceso es otra cosa. Freire lo explica así:

En la relación entre el educador y los educandos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto y no al discurso del educador en torno al objeto.

Aun cuando los educandos necesiten alguna información indispensable para la prosecución del análisis —puesto que conocer no es adivinar— nunca hay que olvidar que toda información debe ir precedida

¹ María Cristina Mata: «La investigación asociada a la educación popular». Papel de trabajo. Lima, 1981. La cita entre comillas está tomada de un trabajo de Juan E. García Huidobro y Sergio Martinic.

de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto del conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de ella hace el educador" a los educandos ².

La información, pues, es necesaria. Un dato, un aspecto de la realidad, puede ser indispensable para que el grupo avance. Y el educador (o el comunicador) no debe dejar de aportarlo ³. Pero esa información debe responder a una previa problematización: a una necesidad que el grupo siente, a unas preguntas que éste se formula, a una búsqueda, a una inquietud. Si esa inquietud no nace en el grupo y el educador juzga que esa información es imprescindible para que los educandos puedan avanzar en su proceso, su primera tarea será despertar esa inquietud, hacer que esas preguntas surjan; vale decir, problematizar. Sólo entonces aportará la información. Porque sólo así el grupo la incorporará, la hará suya.

Como comunicadores educativos, es importante que retengamos esta recomendación. Ella nos da una pauta clave para la formulación de nuestros mensajes. Más adelante veremos cuánto y cómo se aplica a nuestro trabajo.

Los conocimientos prácticos

De modo similar suele plantearse el problema de la instrucción.

Cuando se necesita enseñar destrezas, técnicas, conocimientos prácticos —se argumenta— no es posible aplicar esta pedagogía de proceso, de autodescubrimiento.

Díaz Bordenave discute este tema y llega a una respuesta razonable y equilibrada. Él piensa que estas dos metas no son incompatibles, y que presentarlas como tales es plantear una falsa oposición.

Puesto que en cualquier tipo de sociedad será necesario que las personas adquieran conocimientos y destrezas, nada impide que se utilicen procedimientos de índole transmisora, siempre que los mismos sean empleados dentro de una orientación global problematizadora y participativa, mediante la cual el educando aprenda conocimientos y destrezas instrumentales, al mismo tiempo que conoce la realidad que lo

² Paulo Freire: *Cartas a Guinea-Bisau*, México, Siglo XXI, 1977.

³ En textos recientes, Freire ha sido todavía más claro y preciso, declarándose «en oposición positiva tanto al autoritarismo arrogante cuanto al espontaneísmo irresponsable» (prólogo a J. Werthein, A. Castillo, P. Latapi y M. Kaplún: *Educación de Adultos en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1985) y rechazando la posición

Indicadores / Modelo	Énfasis en los contenidos	Énfasis en los resultados	Énfasis en el proceso
CONCEPCIÓN	Bancada	Manipuladora	Liberadora-Transformadora
PEDAGOGÍA	Exógena	Exógena	Endógena
LUGAR DEL EDUCANDO	Objeto	Objeto	Sujeto
EJE	Profesor-Texto	Programador	Sujeto-Grupo
RELACIÓN	Autoritaria-Paternalista	Autoría-Paternalista	Autogestionaria
OBJETIVO EVALUADO	Enseñar/Aprender (Repetir)	Entrenar/Hacer	Pensar-Transformar
FUNCIÓN EDUCATIVA	Transmisión de Conocimientos	Técnicas-Conductas Ingeniería del Comportamiento	Reflexión-Acción
TIPO DE COMUNICACIÓN	Transmisión de Información	Información/Persuasión	Comunicación (Diálogo)
MOTIVACIÓN	Individual: premios/castigos	Individual: estímulo/recompensa	Social
FUNCIÓN DEL DOCENTE	Enseñante	Instructor	Facilitador-Animador
GRADO DE PARTICIPACIÓN	Mínima	Seudoparticipación	Máxima
FORMACIÓN DE LA CRITICIDAD	Bloqueada	Evitada	Altamente estimulada
CREATIVIDAD	Bloqueada	Bloqueada	Altamente estimulada
PAPEL DEL ERROR	Fallo	Fallo	Camino búsqueda
MANEJO DEL CONFLICTO	Reprimido	Eludido	Asumido
RECURSOS DE APOYO	Refuerzo transmisión	Tecnología Educativa	Generadores
VALOR	Obediencia	Lucro utilitarismo	Solidaridad, cooperación
FUNCIÓN POLÍTICA	Acatamiento	Acatamiento/Adaptación	Liberación

rodea y desarrolla su conciencia crítica y su espíritu solidario mediante diálogo, el debate y la participación en la acción transformadora⁴.

Nos queda, para completar este análisis, definir el concepto de comunicación que se desprende de este tipo de educación. Por la importancia del tema, lo desarrollaremos en el capítulo siguiente.

de algunos educadores que él califica como espontaneístas: «Es decir, una posición según la cual, en nombre del respeto a la capacidad de pensar y a la capacidad crítica de los educandos, se deja a éstos librados a sí mismos, se deja a las masas populares libradas a ellas mismas. Obviamente, una educación revolucionaria debe estimular esa capacidad crítica y autónoma de pensamiento entre los educandos, pero jamás dejarlos entregados a ellos mismos» (en Rosa María Torres: *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*, Quito, Cecca-Cedeco, 1986).

⁴ Juan Díaz Bordenave: *América Latina necesita repensar la tecnología educativa*, Caracas, Mimeo, 1982.

QUÉ ENTENDER POR COMUNICACIÓN



- ¿Dónde hay aquí comunicación?
- ¿En las cuatro ilustraciones por igual?
 - ¿En una más que en las otras?
 - ¿En una sola de las cuatro?
 - ¿Por qué?

El diálogo es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Sólo ahí hay comunicación. Sólo el diálogo comunica.

PAULO FREIRE

Desde lejanos tiempos, coexisten dos formas de entender el término!
comunicación:

1. Acto de informar, de transmitir, de emitir. Verbo: COMUNICAR.
2. Diálogo, intercambio; relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad. Verbo: COMUNICARSE.

En realidad, la más antigua de estas acepciones es la segunda. *Comunicación* deriva de la raíz latina COMMUNIS: poner en común algo con otro. Es la misma raíz de *comunidad*, de *comuni6n*; expresa algo que se comparte: que se tiene o se vive en común.

¿Por qué esta última acepci6n se fue oscureciendo y olvidando y comenzó a predominar la primera?

La influencia de los medios

Acaso el principal motivo de ese desplazamiento de sentido esté en la irrupci6n de los llamados «medios de comunicaci6n social»: la prensa, la radio, la televisi6n...

En un comienzo, cuando empezó su expansi6n, no se les llamaba así. Los norteamericanos —sus grandes propulsores— los denominaron simplemente *mass media*: medios masivos o de masas. Pero después, para legitimarse y afirmar su prestigio, ellos mismos comenzaron a llamarse «medios de comunicaci6n social». Se apropiaron del término «comunicaci6n». Y ahí probablemente nació el equívoco.

La forma de operar de estos medios se convirtió en modelo referencial, en paradigma de comunicaci6n. Para estudiarlos, se construyó toda una «teoría de la comunicaci6n» que se centraba exclusivamente en la transmisi6n de seÑales y mensajes. Lo que ellos hacían —transmitir—: eso era la comunicaci6n. Así, en lugar de partir de las relaciones humanas, fueron

la técnica, la ingeniería, la electrónica —y las poderosas empresas propietarias de los medios— los que impulsaron la forma de concebir la comunicación.

Tuvimos entonces definiciones como las ya citadas al caracterizar los dos primeros modelos y que fueron casi universalmente adoptadas:

El acto o proceso que generalmente se llama *comunicación* consiste en la transmisión de informaciones, ideas, emociones, habilidades, etc., mediante el empleo de signos y palabras.

BERELSON y STEINER, 1964

Tenemos comunicación siempre que una fuente emisora influye en otro —el destinatario— mediante la transmisión de señales que pueden ser transferidas por el canal que los liga.

OSGOOD, 1961

Estábamos, como bien ha observado Rafael Roncagliolo, ante «una reducción de la comunicación humana —concepto que implica reciprocidad— en favor de la información y la difusión; esto es, de todas las formas modernas de imposición de los transmisores sobre los receptores, a las que continuamos llamando erróneamente *comunicación de masas*».

El contexto social

Uno de los factores que quizá haya contribuido a esta reducción del concepto es el carácter autoritario y jerárquico de nuestras sociedades.

En realidad, si hoy el modelo EMISOR -> mensaje -• RECEPTOR es vigorosamente cuestionado, no es porque sea falso. Describe en forma correcta un hecho que se da permanentemente en el seno de una sociedad autoritaria y estratificada. Es así como suelen «comunicarse»...

EL JEFE ————— con SUS SUBORDINADOS

EL EMPRESARIO ————— con LOS TRABAJADORES

EL OFICIAL ————— con LOS SOLDADOS

EL PROFESOR	_____	con LOS ALUMNOS
EL PADRE DE FAMILIA	_____	con SUS HIJOS
EL GOBERNANTE	_____	con LOS GOBERNADOS
EL GRAN PERIÓDICO	_____	con SUS LECTORES
LA RADIO Y LA TELEVISIÓN	_____	con SUS USUARIOS
LA CLASE DOMINANTE	_____	con LA DOMINADA
LAS GRANDES POTENCIAS	_____	con LOS PUEBLOS DEL TERCER MUNDO

No es por falsa, pues, por lo que esta concepción es impugnada. Lo que se cuestiona es que eso sea realmente comunicación.



Las dos opciones

L controversia para recuperar el sentido original del concepto de comunicación entraña, pues, mucho más que una simple cuestión semántica, de diccionario. Ella conlleva una reivindicación humana, y, sobre todo, una reivin-

dicación de los sectores dominados, hasta ahora los grandes excluidos de las grandes redes transmisoras. La polémica tiene una dimensión social y política.

Los hombres y los pueblos de hoy se niegan a seguir siendo receptores pasivos y ejecutores de órdenes. Sienten la necesidad y exigen el derecho de participar, de ser actores, protagonistas, en la construcción de la nueva sociedad auténticamente democrática. Así como reclaman justicia, igualdad, el derecho a la salud, el derecho a la educación, etc., reclaman también su derecho a la participación. Y, por tanto, a la comunicación.

Los sectores populares no quieren seguir siendo meros oyentes; quieren hablar ellos también y ser escuchados. Pasar a ser *interlocutores*. Junto a la «comunicación» de los grandes medios, concentrada en manos de unos pocos grupos de poder, comienza a abrirse paso una comunicación de base; una comunicación comunitaria, democrática.

En el fondo de las dos acepciones, subyace una opción básica a la que se enfrenta la humanidad. Definir qué entendemos por comunicación, equivale a decir en qué clase de sociedad queremos vivir.

La primera acepción —la que reduce la comunicación a transmisión de informaciones— corresponde a una sociedad concebida como *poder*: unos pocos emisores imponiéndose a una mayoría de receptores. La segunda, a una sociedad construida como *comunidad democrática*. De la una y la otra se desprenden múltiples rasgos:

COMUNICACIÓN DOMINADORA	COMUNICACIÓN DEMOCRÁTICA
Monólogo	Diálogo
Poder	Comunidad
Vertical	Horizontal
Unidireccional	De doble vía
Monopolizada	Participativa
Concentrada en minorías	Al servicio de las mayorías

Para una nueva definición

Cada vez se hace más neta la diferencia entre *comunicación* e *información*. Así, para Ricardo Nosedá,

— Comunicación es el PROCESO por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcanzan una conciencia común.

— Información, por el contrario, es cualquier transmisión unilateral de mensajes de un emisor a un receptor.

Por eso, este autor rechaza que «esa irradiación de mensajes procedentes de informantes centralizados y sin retorno de diálogo pueda ser identificada con la comunicación humana».

Para los teóricos e investigadores latinoamericanos, los medios masivos tal como operan actualmente en su casi totalidad no son «medios de comunicación», sino «medios de información» o «de difusión». Podrían llegar a ser realmente «de comunicación» (y de hecho algunos pocos han logrado y demostrado serlo); pero para ello tendrían que transformarse profundamente.

Así como Freire cuestionó la educación «bancaria», estos investigadores han desmitificado esa falsa comunicación-monólogo y están creando una nueva conceptualización de la comunicación. O rescatando una muy antigua...

La verdadera comunicación —dicen— no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria.

¹ La definición de A. Pasquali se encuentra en su libro *Comprender la comunicación*, Caracas, Monte Ávila, 1979. La de L. R. Beltrán, en el trabajo citado anteriormente. Las demás citas precedentes proceden de documentos y ponencias no editadas, y se hallan transcritas en el mencionado trabajo de Beltrán.

COMUNICACIÓN es...

... la relación comunitaria humana que consiste en la emisión / recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad.

ANTONIO PASQUALI

... el proceso de interacción social democrática basada en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación.

Luis RAMIRO BELTRÁN¹

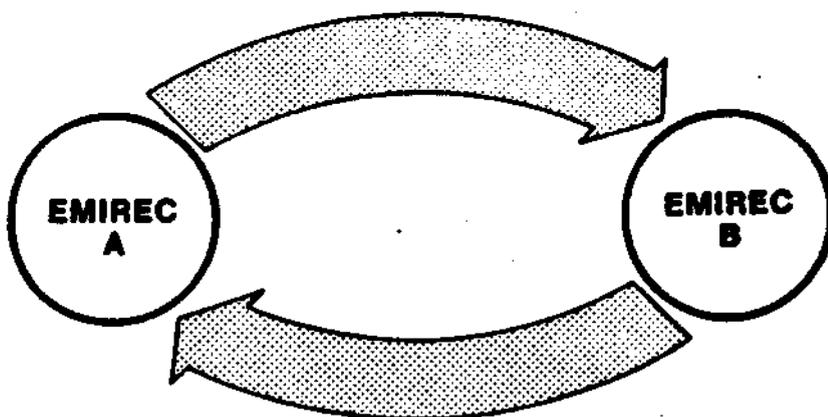
Los participantes en un Seminario sobre Comunicación Social y Educación realizado en Quito en septiembre de 1982, con el auspicio de la OREALC/UNESCO, retomaron en sus conclusiones estas definiciones y añadieron que el proceso de comunicación debe realizarse de modo que dé a todos «la oportunidad de ser alternativamente emisores y receptores».

Coinciden en esta certera formulación con el canadiense Jean Cloutier quien, para mejor expresarla, acuñó un término nuevo: EMIREC, amalgama de Emisor y Receptor.

Todo hombre debe ser visto y reconocido como un EMIREC, propone Cloutier; todo ser humano está dotado y facultado para ambas funciones, y tiene derecho a participar en el proceso de la comunicación actuando alternativamente como emisor y receptor.

Tal como Freire había dicho «no más educadores y educandos sino educadores/educandos y educandos/educadores», diríamos hoy: no más emisores y receptores sino EMIRECS; no más locutores y oyentes sino interlocutores.

El modelo de comunicación que se desprende de esta concepción podría ser elementalmente reflejado gráficamente en dos o más EMIRECS intercambiando mensajes en un ciclo bidireccional y permanente:



C

V^{^^}onfrontemos este modelo bidireccional con nuestros medios y mensajes de comunicación educativa:

- ¿En que forma generan el diálogo con los sujetos destinatarios?
¿Qué podríamos hacer para que lo generasen?
- ¿En qué medida los sujetos destinatarios participan de alguna manera en ellos?

Pero ¿acaso es posible —se preguntará el lector, un tanto inquieto y perplejo— que a través de un material impreso o de un vídeo sus receptores «dialoguen» y «participen»?

Un poco de paciencia. Estamos en las primeras etapas de nuestra exploración. Poco a poco se irá viendo cómo acercarnos progresivamente a esas metas.

5 CAMINOS Y MÉTODOS PARA LA PARTICIPACIÓN .

Si resumimos lo visto hasta ahora, podemos enunciar las dimensiones básicas y establecer el marco referencial de una comunicación social, democrática y eficaz. Ella:

1. Ha de estar al servicio de un proceso educativo transformador, en el cual los sujetos destinatarios vayan comprendiendo críticamente su realidad y adquiriendo instrumentos para transformarla.
2. Y ha de ser una auténtica comunicación; es decir, tener como metas el diálogo y la participación.

Pero cuando se trata de concretar estas metas, nos sobrevienen las dudas: ¿cómo lograrlas? Por ejemplo:

- ¿Cómo hacer para que a través de un periódico o de un programa de radio los lectores o los oyentes dialoguen?
- Y más aún: ¿cómo hacer para que todos participen personalmente en su producción?

Ciertamente, no es posible imaginar mensajes elaborados por TODA una comunidad. Siempre será necesario un equipo responsable, un grupo encargado que asuma su producción.

Pero si este equipo es creativo y, en lugar de sentirse emisor exclusivo y privilegiado, se sitúa como facilitador, como animador y organizador de la comunicación, puede encontrar formas y caminos para que los medios vayan generando un diálogo cada vez más compartido, y se vayan haciendo gradualmente más y más abiertos a la participación de sus destinatarios.

En las propuestas de trabajo que desarrollamos a continuación, tomadas de las experiencias con distintos equipos populares de comunicación, hallaremos, a modo de ejemplo, algunos de esos recursos. Aunque, para su mejor comprensión, los referimos en cada caso a un medio determinado, la mayoría de ellos puede ser adaptada y aplicada también a otros medios (por ejemplo, la idea de una red de corresponsales del informativo de radio puede ser aplicada igualmente a un periódico).

A) CÓMO PREPARARLOS JUNTO CON LA COMUNIDAD

... En nuestro equipo, para estimular el intercambio de opiniones y la participación de los vecinos, decidimos rotar los lugares en que nos reunimos.

Cada vez nos establecemos en una casa distinta, preferentemente en una habitación que da a la calle, con las puertas y las ventanas abiertas.

De ese modo, los vecinos que pasan por allí se sienten atraídos por nuestra actividad y muchos de ellos entran a dialogar, a aportar sus noticias y sus informaciones. Incluso algunos hasta se quedan a colaborar con nosotros y poco a poco se van integrando al equipo.

Además, con esta manera de actuar, los vecinos sienten el periódico como «más suyo».

Cada uno de los integrantes de nuestro periódico es responsable de recoger la información de la fábrica o empresa en la que trabaja.

Así nos aseguramos contar con toda la información de lo que sucede en el contexto laboral de la comunidad. Y conseguimos actuar como intercomunicadores de las necesidades y los problemas de todos¹.

Preparamos cada número de nuestros periódicos en diálogo con la comunidad. Visitamos las casas. Vamos al mercado, al bar, a la parada de los autobuses, en fin, a los lugares de concentración y de reunión y conversamos con la gente.

Hacemos reuniones abiertas para que los vecinos puedan traernos sus noticias, sus problemas, sus iniciativas, sus testimonios. Ellos saben el día y la hora de nuestra reunión semanal y el local donde pueden encontrarnos, porque lo anunciamos bien destacado en todos los números del periódico.

Al principio, pedíamos que nos trajeran escrito lo que querían que publicásemos, pero la cosa no funcionó. A la mayoría le cuesta mucho escribir, redactar. Por eso ahora les ofrecemos otra posibilidad: ellos nos dicen oralmente lo que desean expresar y nosotros lo grabamos. Hemos descubierto que el grabador es un gran auxiliar en la tarea de recoger información, y, contra lo que temíamos, la gente no se inhibe ante él. A la mayoría le gusta expresarse y saber que lo que dice por fin va a ser escuchado y valorado: saldrá en el periódico.

¹ Esta experiencia y la precedente las hemos tomado del folleto *El Periódico Popular*, CELADEC, Lima, 1980.

Sobre todo les pedimos que relaten sus experiencias, sus testimonios.



Después les damos forma periodística; en función de las grabaciones, ordenamos las ideas de nuestros interlocutores y redactamos los artículos, procurando en lo posible mantener el lenguaje, sus expresiones.

Cuando sale el periódico a la calle, la gente siente que ese diario es realmente la expresión de la comunidad. Todos se sienten «emirecs», coautores.

B) PERIÓDICOS QUE «CONVERSAN» CON SUS LECTORES

Desde que hacemos nuestro *periodiquito* así, recogiendo lo que dice, piensa y vive la comunidad, notamos que éste no sólo es comprado y leído, sino que el barrio comenta las noticias y los artículos, los discute, los comparte enriqueciéndolos. Porque son temas que han salido de la propia gente; temas que le interesan y responden a su realidad.

Cada vez que aparece el periódico, sus secciones se convierten en

temas de conversación, sobre todo en los grupos organizados, pero no sólo en ellos: en la calle, en el mercado, en el bar, en las reuniones de vecinos. Se va dando el diálogo...

- Predominan los temas locales; pero también tratamos los temas generales —nacionales e internacionales— que nos parecen importantes. En esos casos procuramos presentar esos temas conectándolos con la experiencia de los lectores, para que no se sientan ajenos, lejanos; para que perciban cómo y por qué esas cuestiones les afectan y tienen que ver con ellos, con sus vidas concretas.

Tratamos de escribir los artículos de modo que «dejen pensando». Más que hacer afirmaciones y sacar conclusiones, buscamos problematizar la realidad. Así, favorecemos el que la gente reflexione, discuta, dialogue.

Poco a poco estamos convirtiendo nuestro pequeño periódico regional en un medio de intercomunicación. Los miembros de los distintos grupos organizados (comunales, juveniles, de mujeres, culturales, religiosos, cooperativos, sindicales, etc.) que existen en la región pueden comunicarse entre sí a través del periódico sus intereses, sus actividades y sus necesidades.

C) LA EVALUACIÓN COLECTIVA

Después de que el número ha circulado y antes de hacer el siguiente, lo evaluamos. Pero no nosotros solos, sino con la gente. Preguntamos a la mayor cantidad posible de lectores qué les pareció, qué captaron, qué materiales les gustaron más, cuáles no les gustaron o no comprendieron bien.

N. del R: Las propuestas que realiza M. Kaplún con la prensa son extrapolables a las radios y televisiones locales.

Todas esas opiniones nos sirven para mejorar el número siguiente: buscamos la «retroalimentación», pero en el sentido sano de la palabra. Y el periódico así va respondiendo cada vez más a las necesidades y aspiraciones de sus destinatarios.

Los temas de nuestros vídeos sobre cooperativismo los escogemos conversando con los socios de base; consultándolos. Y, una vez escogido el tema, hemos encontrado la manera de que, al menos algunos de ellos, participen en la producción.

Para ese fin, hemos conseguido formar un grupo de viejos cooperativistas que nos aconseja y asesora. Discutimos con ellos los guiones para recibir sus aportes y opiniones. Hacemos un primer borrador del guión y nos reunimos nuevamente con ellos para que le hagan sus observaciones, sus críticas, sus correcciones, que incorporamos a la versión definitiva. Como conocen a fondo su realidad, sus sugerencias son sumamente agudas e inteligentes y nos ayudan mucho.

Muchos participan también grabando sus testimonios para el audio o posando para las tomas. Pero no pasivamente; ellos nos sugieren el lugar más apropiado para una toma, el gesto o la actitud más natural para expresar una idea, la imagen más adecuada al modo de ver y de sentir peculiar de nuestra gente.

Cuando presentamos el vídeo, la cooperativa siente que está presente en él; que es una realización colectiva.

Al principio, hacíamos nuestros vídeos como los habíamos visto hacer siempre: con un «mensaje» explícito, con conclusiones y soluciones.

Poco a poco, aprendimos a hacerlos abiertos, problematizadores; no simplemente para ser vistos, sino para ser discutidos.

Por ejemplo, el último lo hicimos sin final. Cuando parece que va a venir la conclusión, el vídeo se corta, se interrumpe. La gente al principio queda sorprendida, pero luego se pone a discutir. Cada uno propone un final diferente. Todos se sienten involucrados, comprometidos en el asunto.

Estamos ensayando producir un vídeo con tres finales diferentes. Pensamos presentarlo y luego preguntar al público: ¿Cuál de los tres finales les parece el más real, el más posible?

Esperamos que se genere una discusión muy rica.

....A medida que iba avanzando la construcción del centro comunal, tomábamos diapositivas. Periódicamente las presentábamos a las comisiones de trabajo y así ellas iban teniendo un registro fotográfico de sus logros

y también una memoria del proyecto inicial y de sus plazos; de las cosas que se habían propuesto hacer y aún no habían hecho.

Así, aquel registro visual de, avances y retrocesos alimentaba el proceso de la empresa comunitaria.

El teatro como expresión comunitaria

Las obras que representamos las creamos nosotros mismos. Colectivamente. Todo el grupo interviene en su creación. La obra va tomando forma a través de los ensayos. Grabamos los improvisados diálogos, lo que espontáneamente vamos sintiendo y diciendo. Al final, uno de nosotros, más capacitado y experimentado, escucha las grabaciones, recoge los aportes más ricos y compone con ellos el libreto definitivo.

Si algo hemos aprendido es que la investigación es fundamental para crear obras teatrales.

Los temas para nuestras obras los tomamos de la realidad. Pueden ser inspirados en hechos de actualidad, o bien en las tradiciones culturales y en la historia de nuestra región.

Tratamos de ser un poco la memoria colectiva de la comunidad. La idea es recoger y luego devolver. Pero devolver artísticamente, con símbolos, con creatividad.

Al finalizar la representación, la gente no aplaude y se va. Se queda a discutir. La obra termina en forma abierta, problematizadora.

Incluso más de una vez en ese foro colectivo, frente al problema real planteado en la obra, el barrio toma decisiones organizativas de movilización y acción inmediata.

... Por ejemplo, en la última obra que hicimos, hacia la mitad de la representación, los personajes de la trama tenían que decidir si iban a la huelga o no. Comenzaba la asamblea.

En ese momento de la pieza, queríamos involucrar al público, estimular su participación, hacerlo sentir parte de la asamblea. Un foro en la mitad de una obra no es adecuado: rompería el clima dra-

mático. Y además, en un foro muchos callan y quedan sin participar por timidez.

Se nos ocurrió otra idea. Cuando la asamblea se pone más intensa, todos los actores bajamos de la tarima y cada uno se mezcla con una parte del público (diez o quince espectadores) para explicarles la situación y discutir con ellos qué decisión tomar.

En la semipenumbra, tienen lugar simultáneamente una cantidad de pequeños miniforos. Nadie alza la voz ni tiene necesidad de hacerlo; las voces de todos los grupos discutiendo a la vez crea un bello murmullo colectivo. Todos opinan; todos se sienten viviendo y compartiendo la lucha de los personajes. Comprometiéndose con ella. Y unidos entre sí como en un rito de comunión.

Estructuramos el desenlace de la obra como un juicio. En el momento de juzgar a los acusados, abrimos el debate: el público actuaría como jurado popular.

¿Los acusados eran culpables o inocentes? Y si eran inocentes, ¿quién era el culpable?

Ya no hubo más fronteras entre la ficción y la realidad. Como el conflicto planteado en la obra les tocaba muy de cerca, el público se sintió tan identificado, tan involucrado, que todos querían hablar. Hasta hubo muchos que se subían a la tarima y se encaraban con los actores a discutir.

Asimismo, nosotros, los actores que encarnábamos los personajes de la obra, interveníamos activamente en el debate, planteando temas al público. Cuando alguien «condenaba» a los acusados con un fundamento demasiado simplista, los personajes se defendían y rebatían su argumento.

El juicio duró varias horas. Nadie se quería ir. Fue un proceso de reflexión en el que la gente fue pasando de una visión superficial («hay personas malas y personas buenas») a otra más crítica, más global y profunda, en la que empezó a entrever la raíz social y estructural del problema.

Casetes de ida y vuelta

En nuestra organización, el equipo de Comunicación ha montado un Casete-Foro.

Producimos casetes, pero no sólo para que los grupos de base las escuchen, sino para que después de oírlas las discutan y graben en la otra pista sus respuestas, sus opiniones, sus experiencias, sus propias conclusiones.

Luego, el equipo escucha las casetes de los grupos, recoge sus conclusiones y aporta y elabora con ellos una nueva casete que es enviada a las bases para que así todos se enteren de lo que opinan los demás.

De ese modo los grupos distantes se van intercomunicando; comparten experiencias, dialogan, se van cohesionando en una línea organizativa común ².

Programas de radio hechos con y por la comunidad

Visitamos las comunidades, las recorremos con grabadores para recoger las opiniones de la gente, sus experiencias, sus noticias, incluso sus fiestas y sus expresiones musicales y, con ese material grabado, seleccionándolo y ordenándolo, producimos el programa.

Hemos logrado organizar una red de corresponsales populares. Cada comunidad ha elegido su corresponsal. Nos envían las noticias y los problemas de su zona; redactadas o, si esto les resulta difícil, grabadas en casetes. También nos envían entrevistas grabadas.



² Para el método de Casete-Foro, véase Mario Kaplún: *Comunicación entre grupos*, Buenos Aires, Humanitas, 1990.

Así, hemos logrado montar un informativo popular. Lo que para las demás radios no es «noticia», la vida y la lucha cotidiana de la gente, alimenta nuestro informativo. En el cual, en lugar de entrevistar a «personajes estrella», es la gente de a pie la entrevistada.

A través de un proceso, nuestra emisora ha conseguido que algunas comunidades campesinas creen y graben radio-sociodramas, en los cuales, en vivaces y expresivas escenas dialogadas, van representando sus historias, sus vidas, sus problemas, sus alegrías y esperanzas, su realidad.

Cuando es necesario, nosotros, en la cabina de edición, pulimos un poco la grabación y hacemos el montaje.

En lugar de las radionovelas ajenas a la vida real, ahora tenemos los radiodramas populares, producidos por las propias comunidades³.

³ La experiencia de radio-sociodrama fue desarrollada por Radio Santa María, de República Dominicana; y está registrada en Antonio Cabezas y Amable Rosario: *La emisora regional para el desarrollo*, Quito, RNTC, 1980.

Salvo las experiencias que llevan referencia, todas las demás incluidas en estas propuestas son inéditas y han sido recogidas por el autor de este libro en Venezuela y en otros países de América Latina.

UN PUNTO DE PARTIDA DECISIVO: LA PREALIMENTACIÓN

Como se acaba de ver, existen muchos recursos para estimular el diálogo y la participación. Encontrarlos depende de la creatividad de cada equipo de comunicadores.

Es preciso avanzar pacientemente, paso a paso, sabiendo que la participación es un proceso. Que no se da de un día para otro. Ni se da tampoco por generación espontánea: hay que saber estimularlo.

Siempre comienza un pequeño equipo. Pero éste debe saber ir creando desde el principio las condiciones que favorezcan el proceso. Según como él arranque, logrará poco a poco una comunicación real, dialogística y participativa, o se estrellará, tal vez, con la indiferencia y el silencio de la comunidad.

Los primeros pasos son de decisiva importancia. Conviene, pues, seguir clarificándolos sobre el papel del equipo comunicador y sobre el estilo y el método con que él debe comenzar su trabajo.

«Partir de la gente»

Retomemos las «propuestas» incluidas en las páginas precedentes. Analizándolas con atención, podremos percibir cómo algunos de estos equipos de comunicadores están abriendo el camino para la participación. Así por ejemplo:

- Un equipo de periódico nos dice: «Para elaborar cada número, comenzamos yendo al mercado, al bar, a la parada de autobuses, en fin, a los lugares de concentración y de reunión y conversamos con la gente».

- Otro explica que se preocupa por «recoger lo que dicen, piensan y viven los trabajadores, para así hacer el periódico con «los temas que han salido de la propia gente; temas que le interesan y responden a su realidad».
- Asimismo, un grupo que produce vídeos, expresa que escoge los temas para los mismos «consultando, conversando con los socios de base».
- Uno de los grupos de teatro lo señala aún más explícitamente: «Hemos aprendido que la investigación es fundamental. Los temas para nuestras obras los tomamos de la realidad; los investigamos en la región».
- Con la misma concepción actúa el equipo que, para producir su programa de radio, «visita las comunidades, las recorre con grabadores para recoger las opiniones de la gente, sus experiencias, sus noticias» y con todo ese material que recoge alimenta y arma su programa.

No es difícil percibir lo que estos ejemplos tienen en común: todos los grupos aquí citados comienzan «yendo a la gente», partiendo de la gente y de su realidad. Todos hablan de recoger; de comenzar recogiendo. Aunque todavía no se plantea la participación directa de la comunidad en la producción de los mensajes —porque saben que eso no siempre es posible desde el comienzo— empiezan por conocer y escuchando sus destinatarios, por tomar en cuenta sus necesidades y aspiraciones para verterlas en sus mensajes.

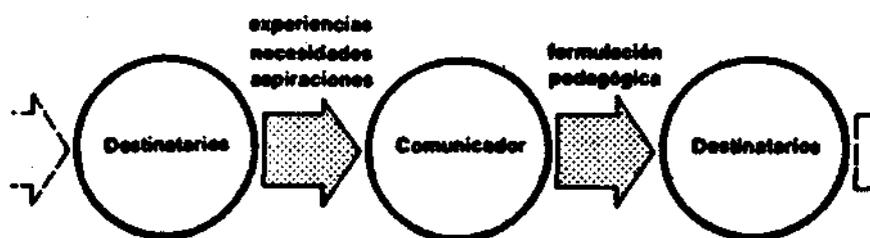
La prealimentación

Es posible designar, dar un nombre técnico a esa etapa inicial del proceso comunicativo? Creemos que sí. Podríamos decir que, en lugar de plantearse un hipotético *feedback* o retroalimentación, estos equipos han sabido incorporar y valorar otro componente de la comunicación del que nunca se habla: La PREALIMENTACIÓN (o, si se quiere conservar el contraste en inglés, el *feed-forward*).

Proponemos llamar prealimentación a esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que

nuestros mensajes los representen y reflejen. Por ahí comienza y debe comenzar un proceso de comunicación educativa.

Y, al comenzar por ahí, estamos también cambiando el modelo de comunicación. El esquema clásico «emisor-mensaje-receptor» nos acostumbró a poner al emisor *al inicio* del proceso comunicativo, como el que determina los contenidos del mismo y las ideas que quiere comunicar; en tanto el destinatario está *al final*, como receptor, recibiendo el mensaje. Los equipos anteriormente citados, de hecho, han cambiado este esquema. Su experiencia nos enseña que, si se desea comenzar un real proceso de comunicación, el primer paso debiera consistir en poner al destinatario, no sólo al final del esquema, sino también *al principio*: originando los mensajes, inspirándolos; como fuente de prealimentación.



La función del comunicador en un proceso así concebido ya no es la que tradicionalmente se entiende por «fuente emisora». Ya no consiste en transmitir sólo sus propias ideas. Su principal cometido es el de recoger las experiencias de los destinatarios, seleccionarlas, ordenarlas y organizarlas y, así estructuradas, devolvérselas, de tal modo que ellos puedan hacerlas conscientes, analizarlas y reflexionarlas.

Cuando el mensaje es difundido, el sujeto colectivo puede reconocerse en él, identificarse con él, aun cuando no haya participado directamente en su producción; aunque sean otros actores y no él mismo lo que está sobre el escenario dando vida a la historia. Él es de alguna manera coautor del mensaje; comienza a hacerse «emirec».

Pero no sólo se trata de «reflejar» a la comunidad (o a la región, o a la organización) como un espejo que devuelve una imagen o como un grabador que repite y reproduce mecánicamente lo que la gente dice. El equipo comunicador debe procurar devolver esos hechos y experiencias que ha recogido, de tal manera que ahora la comunidad pueda verlos con otra perspectiva crítica, analizarlos, discutirlos, reflexionarlos, emitir un juicio, desentrañar las causas del problema que hasta ahora habían estado vivien-

do y sufriendo como una mera contingencia, sin percibir sus raíces. Nuestra manera de presentar los hechos debe ser *problematizadora*, suscitar la reflexión. Es a esto a lo que llamamos formulación *pedagógica* del mensaje.

El primer requisito

Es el primer paso. Luego vendrá el diálogo y, poco a poco, la participación. Pero ya al ubicarnos así estamos preparando para la participación, creando las condiciones para que ella se dé.

En resumen, EL PRIMER REQUISITO PARA QUE LA COMUNIDAD (o la región, o los miembros de una organización) COMIENZE A INVOLUCRARSE EN LA COMUNICACIÓN ES QUE NO VEA LEJANOS Y AJENOS LOS MENSAJES QUE SE LE PROPONEN SINO QUE LOS SIENTA SUYOS, PROPIOS; QUE SE RECONOZCA EN ELLOS.

La propuesta de uno de los grupos de teatro ilustra bien esta interacción cuando registra:

Como el conflicto planteado en la obra les tocaba muy de cerca, el público se sintió tan identificado, tan involucrado, que en el debate todos querían hablar.

Invirtiendo el orden de los términos, podemos extraer una buena enseñanza: todos querían hablar (esto es, dialogar) porque el grupo que creó la obra había sabido primero descubrir y detectar «un conflicto que le tocaba muy de cerca a la comunidad». Esto es, había partido de una buena prealimentación. De no haberlo hecho así, de haber presentado un tema no conectado de alguna manera a las experiencias y vivencias del público, éste no se habría interesado ni comprometido en la discusión.

Ningún buen material educativo nace en una mesa de estudio. No basta con saber mucho del tema que se quiere tratar ni con dominar los contenidos. Hay que empezar saliendo a la calle y abriéndose a la vida: conocer y escuchar a los futuros potenciales destinatarios y sumergirse en

su realidad; saber cómo son, cómo piensan, cómo hablan, qué sienten, qué saben y qué ignoran del asunto que se les quiere proponer, cómo lo están viviendo y percibiendo.

Saber comunicar

Se habrá advertido también que, lejos de disminuir la importancia del equipo comunicador y disminuir su papel, esta propuesta le reconoce una función fundamental.

Aunque los comunicadores ya no aparezcamos aquí asumiendo el privilegiado papel de emisores exclusivos, a nosotros nos toca en definitiva la importante misión de elaborar y dar forma a los mensajes: redactar el material impreso, producir los vídeos, crear las obras de teatro o de títeres, realizar el programa de radio, las cassetes o la historieta, diseñar el cartel o el periódico mural...

Y, aún más, se nos pide que tratemos de formular esos mensajes *pedagógicamente*.

De ahí, la importancia y la necesidad de que los educadores dominemos los principios básicos de la pedagogía de la comunicación.

Dedicaremos los siguientes capítulos de este manual a la práctica de la comunicación; esto es, a la formulación de los mensajes. Presentaremos algunas nociones elementales que todos necesitamos hacer conscientes en nosotros para comunicar mejor y cumplir más eficazmente nuestra función.

La experiencia de nuestros talleres nos ha demostrado que el acceder a estas pautas ha ayudado positivamente en su trabajo a muchos comunicadores y educadores, como esperamos que te sean útiles a ti también, lector.

II

EL PROCESO COMUNICATIVO: LA PRÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN

INTRODUCCIÓN

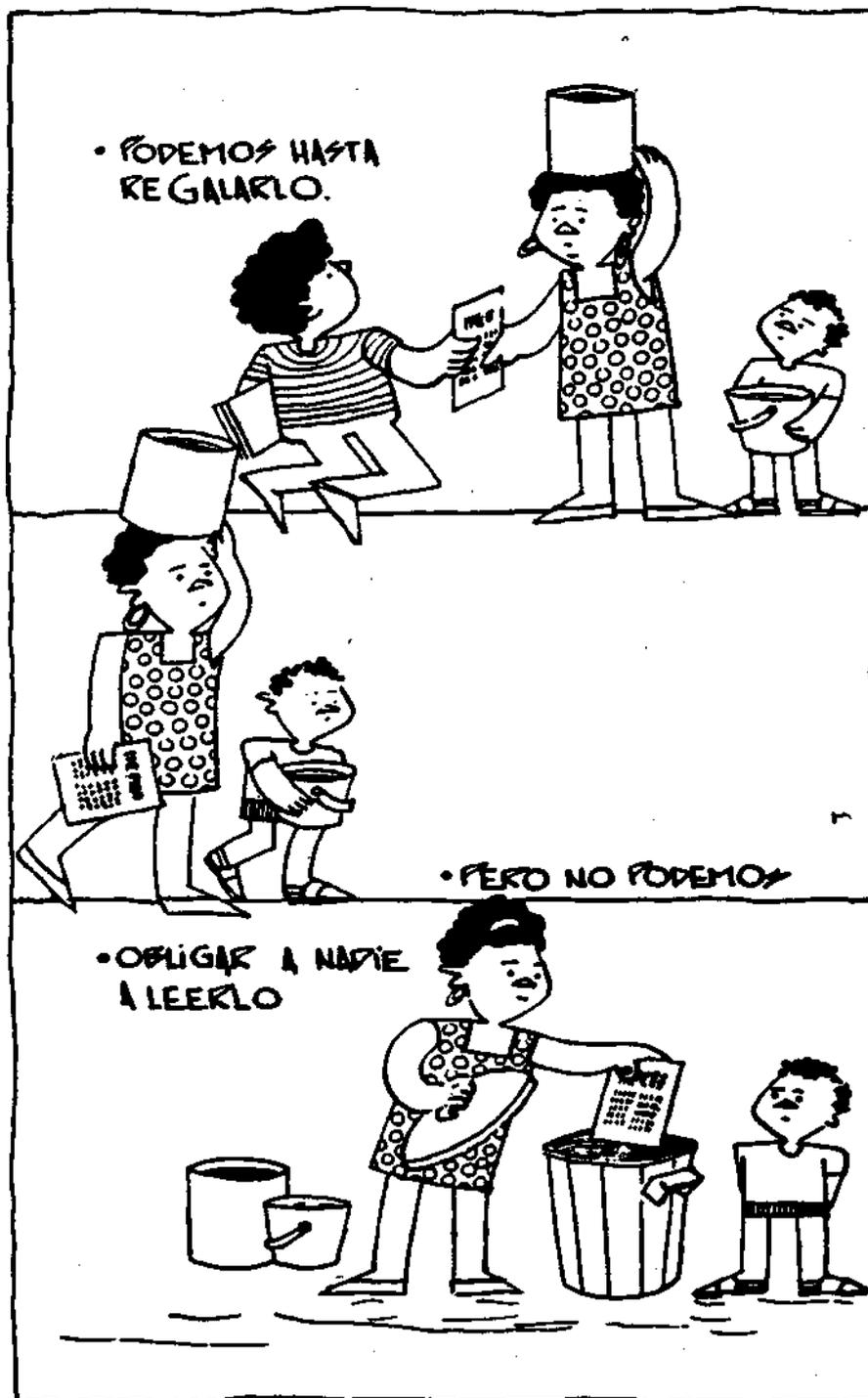


Hace muchos años, vi en una revista esta caricatura que se me quedó muy grabada. Es dura, pero los que trabajamos en comunicación debíamos tenerla bien presente. Muchas veces se lanzan mensajes así, al vacío. Mensajes que no son escuchados ni atendidos.

Los comunicadores educativos necesitamos evaluar la eficacia de nuestros mensajes ¹. Preguntarnos si «llegan» a aquellos con quienes tratamos de comunicarnos.

¹ En comunicación «mensaje» es una unidad de comunicación: un artículo de periódico, una audición de radio, una obra de teatro, una película, una canción, una octavilla, un cartel, una historieta, un folleto, etc.





Quienes alguna vez hemos hecho radio, tuvimos que aprender por experiencia a no olvidar nunca esta sencilla verdad: todo aparato receptor tiene dos botoneras, una que sirve para apagarlo y la otra para cambiar de emisora. Así, si nuestro programa no logra suscitar su interés, nada más fácil para el oyente que silenciarnos. O reemplazarlos por unas sevillanas.

Lo mismo pasa con un medio escrito. Un periodista sindical con larga experiencia solía decir:

«Miren, compañeros: podemos sacar un periódico. Más aún: podemos imponer su compra, presionar a los trabajadores para que lo compren. O hasta regalarlo. Pero a lo que no podemos "obligarlos" es a que lo lean si no les interesa.» Experiencias como éstas deberían llevarnos a una seria reflexión. Los educadores tenemos que ser eficaces. Preocuparnos de que nuestros mensajes lleguen.

¿Qué significa «llegar»?

— En primer lugar, obviamente, que nuestros mensajes sean atendidos: que despierten el interés de sus destinatarios. Que sean escuchados, leídos, o vistos.

— Luego, que sean entendidos, captados.

Pero en comunicación educativa aún con eso no basta. Nuestra comunicación cumple realmente su objetivo:

- si moviliza interiormente a quienes lo reciben;
- si los cuestiona;
- si genera el diálogo y la participación;
- si alimenta un proceso de creciente toma de conciencia.

Para cumplir ese papel social, debemos adentrarnos en el proceso de la comunicación y apropiarnos de los instrumentos que contribuyen a favorecer la eficacia de nuestros mensajes.

No se trata —claro está— de reproducir mecánica y acríticamente los recursos de los que se vale la comunicación dominante. Desde que se propone *otra* comunicación que genere un diálogo democrático y dinamice el compromiso social, nuestra comunicación educativa necesita transformar esos instrumentos, reformularlos críticamente, descubrir otros nuevos: crear *otro* conocimiento al servicio de *otra* eficacia. Pero ello, lejos de eximirlo de la obligación de ser eficaz —y, consecuentemente, la de conocer los instrumentos que lo posibiliten— le impone esa obligación aun con mayor fuerza. Por noble que sea nuestro discurso, no aparece muy comunicativa ni muy productiva la empresa de predicarlo en el desierto...

¿De qué depende la eficacia de un mensaje? ¿Qué puede determinar que un mensaje encuentre más o menos eco en sus destinatarios?

1

LA ACTITUD DE COMUNICAR

Quisiéramos abordar esta reflexión compartiendo con el lector una experiencia que nos resultó una rica fuente de aprendizaje. En una oportunidad, nuestro equipo de formación fue llamado por varias asociaciones de vecinos de una ciudad industrial de Venezuela. Nos pedían apoyo técnico para mejorar los periódicos de sus asociaciones. Estaban preocupados porque tenían la sensación de que aquellas publicaciones, hechas con tanto esfuerzo, eran poco leídas, poco eficaces; que no «conectaban» con la gente de sus barrios.

Pensaban que el fallo era causado por la mala presentación de aquellos periódicos. Lo que esperaban de nosotros, pues, eran conocimientos técnicos de diagramación, ilustración, impresión, etc., que les permitieran mejorarla.

Empezamos el diálogo preguntándoles por el objetivo de sus periódicos: para qué los hacían. Nos respondieron que lo que más les importaba era lograr que los vecinos se interesaran por acercarse a la asociación y participar en sus acciones. «Somos estos que estamos en las Juntas Directivas y muy pocos más —nos dijeron—: "cuatro gatos". La mayoría permanece ajena, indiferente. Por eso sacamos los periódicos, para que se nos conozca más y haya más vecinos que acudan a colaborar.» Era, sin duda, una buena razón: la organización popular necesita comunicarse, darse a conocer, para promover la participación. Pero, obviamente, si los periódicos no eran leídos ni conseguían penetrar, mal podían cumplir ese trabajo de promoción. De ahí la justificada preocupación de aquellos esforzados compañeros.

Entonces, como una manera de iniciar el trabajo, les propusimos que comenzáramos analizando y evaluando juntos los periódicos que estaban realizando. Obviando por el momento los aspectos técnicos que les inquietaban, hicimos participativamente un sencillo análisis del contení-

do de cuatro de ellos: se trataba simplemente de identificar el tema central y el sujeto protagonista de los artículos y noticias publicados. Éste fue el resultado:

ANÁLISIS DE CONTENIDO DE 4 PERIÓDICOS
DE ASOCIACIONES DE VECINOS

— Noticias y artículos referentes a la asociación y a las gestiones de la Junta Directiva.....	86 %
— Referentes a problemas de la comunidad.....	7 %
— Referentes a la vida y actividades del barrio.....	7 %
— Entrevistas a vecinos.....	0 %

También contamos las menciones. La asociación y su Junta Directiva aparecían mencionadas 67 veces, lo que daba un promedio de **MÁS DE CUATRO MENCIONES POR PÁGINA**. En cambio, no se encontró **UNA SOLA MENCIÓN, NI UN SOLO NOMBRE**, de un vecino que no fuera dirigente de la asociación.

Cuando terminamos el análisis preguntamos:

—¿Escucharían ustedes una emisora de radio que sólo transmitiera publicidad?

—¡No, por supuesto! —fue la previsible respuesta.

—Entonces pongámonos en lugar de los vecinos, de esos vecinos que no son dirigentes, que no participan en la vida interna de la asociación, que ustedes caracterizan como indiferentes y que son precisamente a los que desean llegar a interesar. Si fueran uno de esos vecinos, ¿leerían un periódico que sólo habla de las gestiones de la asociación?

Aquel análisis les impresionó. Nunca habían caído en la cuenta de que sus periódicos eran así. Descubrieron que estaban reproduciendo sin quererlo el mismo esquema de comunicación vertical de los medios masivos. Era cierto que aquellos periódicos adolecían también de defectos técnicos que podían y debían ser superados. Pero había algo más importante.

Si no «conectaban», no era sólo por sus carencias técnicas, sino por su poco interés periodístico y humano; porque únicamente planteaban problemas y cuestiones organizativas, pero no recogían la vida del barrio, la presencia de vecinos concretos.

Aquellos periódicos estaban hechos y pensados **DESDE** la asociación, **DESDE** los dirigentes; no **DESDE** los vecinos.

Dice con razón un experto: «Todos *podemos* comunicarnos con los demás; pero no siempre *sabemos* hacerlo».

Comunicar es una *aptitud*, una capacidad; pero es sobre todo una *actitud*. Supone ponernos en disposición de comunicar; cultivar en nosotros la voluntad de entrar en comunicación con nuestros interlocutores.

Para describir esa actitud, intentaremos una comparación un tanto exagerada y extrema, pero que servirá para caracterizar la condición del comunicador. Imaginaremos a dos personas (o dos grupos o dos instituciones) enfrentadas al acto de comunicar alguna cosa. Y supondremos que una tiene esa actitud comunicadora y la otra no.

El «puro emisor». La comunicación cerrada

Esta segunda se pondrá en la posición que llamaríamos «del puro emisor» (es, desde luego, una exageración: semejante ser no existe nunca en estado químicamente puro. Estamos acentuando los rasgos para que se perciba mejor la tendencia que queremos caracterizar).

Pues bien: este «puro emisor» pondrá el énfasis principalmente —y a veces exclusivamente— en el CONTENIDO de lo que se propone transmitir. Casi lo único que se preguntara será:

¿QUÉ QUIERO YO DECIR?

Qué quiero informar, qué quiero publicar, etc.

Él tiene su verdad, su información, su denuncia; en fin, algo que considera necesario hacer saber. Emite su mensaje: escribe su artículo, edita su libro, publica su boletín, produce su audiovisual. Y se queda en paz con su conciencia: misión cumplida.

Tal vez estamos exagerando. Pero seamos sinceros: ¿no es así como solemos proceder? ¿No es eso lo que hacemos muchas veces: pensar sólo en el contenido de lo que NOSOTROS queremos decir?

Pues bien: ¿en qué reside el fallo? ¿Qué carencia, qué omisión hay en este emisor? ¿Qué otra cosa importante debió preguntarse y no se preguntó?

Sí, de acuerdo. La otra pregunta que debió hacerse era:

¿A QUIÉN SE LO VOY A DECIR?

El «puro emisor», el mal comunicador, es aquel que lanza un mensaje sin tener en cuenta al DESTINATARIO. Hay muchas personas (e instituciones) que reducen la comunicación al acto de emitir comunicados. No van en busca del otro, del destinatario, sino que éste tiene que venir a ellos.

De ahí resulta el mensaje desencarnado, en el vacío; un mensaje que no se preocupa por el efecto (si va a llegar, si va a ser asumido por el destinatario, si le va a servir) ni por la respuesta. No va en pos de una respuesta, de una participación; no trata de entablar un diálogo, una relación con el interlocutor.

Es el caso de esos discursos panfletarios de cierta izquierda tradicional, que sólo convencen a las ya convencidos. Son mensajes de baja eficacia, de baja comunicatividad, porque dejan al destinatario indiferente. O peor aún: muchas veces resultan incluso contraproducentes, de efecto negativo. Se lanza esa «verdad» casi como un desahogo personal. Y el interlocutor se siente agredido, atacado.

La obsesión de la denuncia

Hace unos años, en Lima, tuve la oportunidad de escuchar en una emisora comunitaria de baja potencia un informativo popular, dirigido a las barriadas. La iniciativa de abrir un espacio de ese carácter y el esfuerzo de realizarlo son, sin duda, meritorios y valiosos. Otra cosa era el programa en sí. Llevé la cuenta: el 80 % de las noticias transmitidas eran denuncias sobre la acumulación de basura.

No pude menos que ponerme en el lugar de esa gente de los barrios populares a la que el programa pretendía llegar y servir. Pensé en esos

vecinos que ven basura desde que se levantan hasta que se acuestan, que viven oliendo basura. ¡Y cuando ponen la radio, ésta les habla otra vez de basura!

Lo que sucede en el fondo de estos casos es que, en realidad, el emisor no tiene claro quién es su destinatario; no se ha preguntado a quién le está realmente hablando. Esta insistencia en la denuncia tal vez pudiera tener algún sentido si nos estuviéramos dirigiendo acusadoramente a los responsables de los malos servicios públicos, es decir a las autoridades. Pero sabemos muy bien que éstas no leen periódicos comunales ni escuchan radios comunitarias ni ven televisiones locales. A quien nos estamos dirigiendo es a la comunidad. ¿Y qué valor informativo encierra el repetirle permanentemente a la comunidad que no tiene agua, que no tiene luz, que no tiene nada...? ¡Ella ya lo sabe de sobra! Con eso, tal vez no hacemos más que reforzar su sentimiento de desesperanza, de impotencia: «estamos jodidos». Lo que la comunidad necesita es que la ayudemos a comprender con claridad las causas del problema: *por qué* no hay servicios para ella. Y, sobre todo, que la ayudemos a encontrar alternativas, *salidas* de solución.

Tiene razón Pierre de Zutter cuando critica muchos de los mensajes aestinados a que «la gente tome conciencia de un problema social y político»:

Parece creerse que cuanto más deprimente sea el cuadro, mayor será el impacto (...). No se trata de propiciar el olvido ni la evasión. Pero es importante aprender a ser más amenos, dejar que la risa, el sueño, la poesía que también brindan la vida se filtren en la labor de comunicación¹.

Cuando hay un «puro emisor» que sólo se preocupa por el contenido, que sólo se pregunta qué quiere *él* decir, resulta casi siempre una comunicación impositiva, autoritaria, aunque no sea ésa la intención del que la emite. Podríamos llamar a este tipo de comunicación «monológica», porque su forma de comunicar es el MONÓLOGO.

¹ Pierre de Zutter: *¿Cómo comunicarse con los campesinos?*, Lima, Editorial Horizonte, 1980.

Cuál sería la actitud opuesta? La del «emisor-comunicador»: el que busca establecer una RELACIÓN con los destinatarios de su mensaje.

Desde luego, él también, igual que el anterior, se preocupa por el contenido; define lo que se propone decir. Pero tanto como en el contenido del mensaje, pone énfasis en el DESTINATARIO. No sólo piensa en lo QUE quiere decir, sino también en aquél a QUIEN se lo va a decir. Y ese A QUIEN es para él determinante: el destinatario es el que determina las características del mensaje, cómo será éste enunciado y formulado, qué medio se ha de emplear, el lenguaje que será utilizado, etc.

Más aún: ese destinatario tiene sus intereses, sus preocupaciones, sus necesidades, sus expectativas. ESTÁ ESPERANDO QUE LE HABLEMOS DE LAS COSAS QUE LE INTERESAN A ÉL, NO DE LAS QUE NOS INTERESAN A NOSOTROS. *Y sólo si partimos de sus intereses, de sus percepciones, será posible entablar el diálogo con él.*

¡Cuántos materiales dedicados a incentivar la organización popular comienzan por explicar «la importancia del principio de la organización» para luego enseñar «las formas de organizarse» y justo al final dar a conocer todos los problemas que se podrían solucionar con la organización! (Cuando debiera ser al revés: partir de los problemas e intereses del destinatario es uno de los principios básicos de la comunicación.)

DE ZUTTER: *Op. cit.*

Tan importante como preguntarnos qué queremos nosotros decir es preguntarnos qué esperan nuestros destinatarios escuchar. Y, a partir de ahí, buscar el punto de convergencia, de encuentro.

LA VERDADERA COMUNICACIÓN NO COMIENZA HABLANDO SINO ESCUCHANDO. LA PRINCIPAL CONDICIÓN DEL BUEN COMUNICADOR ES SABER ESCUCHAR.

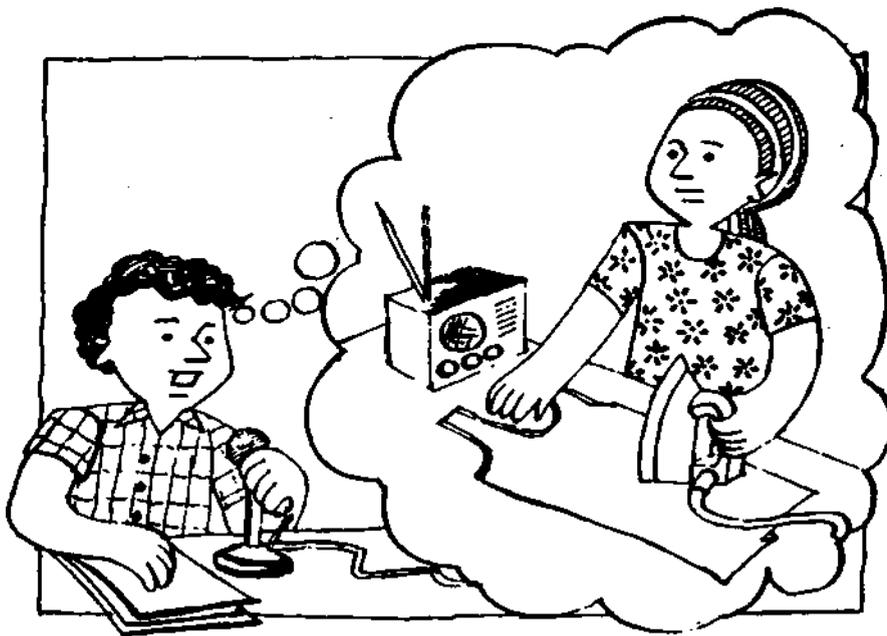
Esta actitud de «pensar en el otro» todo buen comunicador la lleva tan adentro que es en él como una segunda naturaleza, casi como un instinto. Constantemente se plantea cómo formular su mensaje, de dónde partir, para que el interlocutor *se reconozca* en el mensaje, *se identifique* con él. Se pregunta cómo son sus destinatarios, qué problemas, qué

inquietudes, qué características culturales tienen. Tratan de ponerse en su óptica. Es un comunicador DIALÓGICO: procura dialogar, aunque sea a distancia.

El comunicador entra así en un imaginario diálogo con el destinatario: «tú tienes estas inquietudes... te estás haciendo estas preguntas». Y mejor aún si no le da la respuesta, sino que le dice: «ven, acompáñame, vamos a buscarla juntos». Es decir, recorramos juntos un camino, hagamos un PROCESO de reflexión, de raciocinio.

Y, mientras va elaborando su mensaje, este comunicador tiene siempre imaginariamente presente, «junto a él», a ese interlocutor con quien intenta comunicarse. Se pregunta constantemente: «¿me entiende?, ¿me sigue? No, aquí se ha perdido... Tacho y empiezo de nuevo».

Cuando hacía su comentario diario por radio, un inteligente dirigente político tenía siempre presente, según decía, a una humilde lavandera que había conocido en su infancia, en su pequeña ciudad natal. Mientras desarrollaba su charla radiofónica, este dirigente pensaba en doña María y hablaba para ella; se preguntaba si ella entendería lo que él trataba de explicar; imaginaba las reacciones de la mujer, procuraba decir las cosas de manera que pudieran ser comprendidas por ella y llegarle. Visualizaba a doña María al otro lado del receptor y se decía: «Cuidado... Aquí doña María ya no entiende, se aburre; esto que estoy diciendo le resulta ajeno y lejano. Debo explicarlo de otra manera más afín con su mundo».



Otro buen comunicador, un periodista popular, ha puesto en su mesa de trabajo, frente a él, una gran foto ampliada de un trabajador que él conoce bien. Mientras escribe, cada vez que levanta la vista, se encuentra con el rostro de ese obrero amigo, con su mirada. Lo consulta. A veces le parece leer en esa mirada una sonrisa aprobatoria. Otras veces, en cambio, percibe una protesta: «No, hermano, yo no soy ése, yo no hablo así». Aquel rostro es una referencia permanente, que «le dicta» un cierto estilo, un cierto lenguaje, una cierta manera de plantear las cosas.

Sería bueno que todos los comunicadores tuviéramos una foto así frente a nosotros cuando trabajamos. O que la lleváramos dentro.

Ejemplos de comunicación «cerrada» y «abierta»

Estos dos ejemplos, aunque sencillos y elementales, sirven para visualizar la diferencia entre ambos estilos de comunicación:

1. DEL INFORMATIVO DE RADIO DE UNA CENTRAL COOPERATIVA CAMPESINA

Variante A

CONTROL: Música estándar como la que suele abrir los informativos.
Baja y queda de fondo.

LOCUTOR: Amigos agricultores, buenos días. En este espacio de la Central Nacional de Cooperativas —CENECOP— continuaremos hoy refiriéndonos a los planes cooperativos de producción.

Hoy nos ocuparemos de la comercialización de las cosechas dentro de los planes, cooperativos.

Recientemente, la Dirección Administrativa de CENACOP, con el fin de ordenar las operaciones de comercialización de las cooperativas afiliadas al sistema y asegurar a los socios una liquidación remunerativa dentro de plazos de tiempo adecuados, ha puesto en marcha una serie de disposiciones...

CONTROL: Música campesina en guitarra.

GARCÍA: NO hay peor cosa que andar con una duda dentro y tragársela. El domingo, en el mercado, me encontré con mi compadre Julián medio como desorientado, como despistado. «Dígame, García, usted que anda en eso..., hablando en serio..., ¿resulta esa broma de entregar el maíz a la cooperativa? ¿Conviene? ¿Qué seguridad tiene uno de cobrar sus realitos? Porque por ahí andan diciendo que se tarda mucho en cobrar. Y que al final, el precio que se saca no es seguro.»

Bueno, un montón de socios me están preguntando lo mismo; así que les prometí que hablaría de eso por la radio. Vamos al asunto. ¿Cómo es esta cosa de vender por medio de la cooperativa?

¿En qué difieren estos dos mensajes? El contenido que se busca comunicar es el mismo. Pero en la *Variante A* encontramos la típica redacción formal del técnico o el gerente. No busca establecer una comunicación personal con el oyente. Resulta impersonal, vertical. Hace afirmaciones. En la *Variante B*, en cambio, García cuenta una historia y, a través de ella, establece una relación de empatía con los campesinos socios de la cooperativa; conversa, dialoga con ellos. Parte de una referencia a la vida cotidiana del que escucha («el domingo en el mercado»), de una experiencia común, de las preguntas que él se está haciendo. No arranca de lo que le interesa decir a CENACOP, sino de lo que se pregunta y le interesa saber al destinatario.

No es casual incluso la elección de la música: una convencional estándar e impositiva en el primer caso; una sencilla y típica música campesina con la que el oyente se identifica y que siente suya en el segundo. La música también es un lenguaje que expresa, que sirve para establecer una comunicación o que puede, por el contrario, crear desde el inicio una sensación de dominación, de distancia, de lejanía...

2. DE DOS FOLLETOS SOBRE DERECHOS DEL CONSUMIDOR

A. Comienzo del primer folleto

Aunque en abril de 1985 la Asamblea General de la ONU consagró

las Directrices para la Protección de los Consumidores, hasta junio de 1992 no existía en nuestro país ningún instrumento legal que regulara sus derechos. Gracias a la insistente presión de las organizaciones no gubernamentales (ONG), entre las que destaca especialmente la AIDEC, ese año fue finalmente sancionada la Ley 12.847, que sólo incorporó parcialmente las demandas de las organizaciones y dejó cuestiones importantes sin ser debidamente reguladas.

En realidad, una efectiva protección del consumidor requeriría medidas de regulación mucho más enérgicas pero que no se avienen con la filosofía del «libre mercado» que actualmente impera en el sistema económico. Sin embargo, la mencionada ley, aun sin ser plenamente satisfactoria, puede ser considerada un primer paso positivo en pro de la defensa del consumidor. En su articulado establece...

B. Comienzo del segundo folleto

—Pero, señorita —insistió Gómez cada vez más nervioso—, le repito, no entiendo qué son esos «productos financieros» que me quieren cobrar. Si yo he venido a pagar tan pronto recibí mi estado de cuenta y ahora me aparecen comisiones, recargos... ¡Esto es un abuso! ¡Sencillamente un abuso!

—Tranquilícese, Sr. Gómez —replicó la empleada con su inalterable sonrisa—. Su cuenta está correcta. Si quiere, puede hablar con el gerente pero él le va a decir lo mismo. Usted firmó el contrato, ¿verdad?

—Sí, pero...

—Y antes de firmarlo lo leyó.

—Bueno, no, en realidad... La señorita que me atendió me explicó todo y yo firmé.

—Bien, entonces tenía que saber que ese tipo de operación está sujeta a comisión. Y que el detalle de no haber recibido su estado de cuenta antes del vencimiento no lo exime de recargos por mora.

—¡Pero eso no me lo dijeron!

—Aquí está escrito, ¿ve? Cláusulas 28 y 33.

—¿Eso? Ni lo vi. Todo está en una letra tan chiquita...

Salió a la calle entre indignado y abatido. ¿No se podía hacer nada? ¿No había a quién reclamar, ninguna ley que impidiera esos abusos y lo protegiera?

No se requiere mayor comentario. Aquí también el objetivo de la información es el mismo. Pero siempre la primera está pensada desde el emisor, la otra parte de las experiencias del destinatario.

La empatía, clave de la comunicación

Para esa capacidad de entender al destinatario, de ponernos en su lugar, de identificarnos y compenetrarnos con él, la psicología tiene un nombre con el que vale la pena que nos familiaricemos: la llamada «empatía».

Esta es una palabra clave en comunicación; está en la base misma de la comunicación. La eficacia de la comunicación depende de la capacidad *empática* del comunicador.

«SI QUIERES ENSEÑAR LATÍN A PEDRO,
ANTE TODO TIENES QUE CONOCER A PEDRO.
Y, EN SEGUNDO LUGAR, SABER LATÍN»

(Adagio de un viejo educador inglés, que todavía
sigue estando lleno de vigencia y sabiduría)

¿Qué es «empatía»? Todos conocemos y experimentamos el sentimiento de simpatía. Inspiramos simpatía a otra persona o no. Ésta es algo espontáneo, no racional, ajeno a la voluntad; un impulso que no controlamos ni dominamos. En cambio, la empatía es una actitud deliberada, voluntaria; un esfuerzo consciente que hacemos para ponernos en lugar de nuestro interlocutor a fin de establecer una corriente de comunicación con él. Es la capacidad de ponernos en la piel del otro, de sentir como él, de pensar como él, de «sintonizar», de ponernos en su misma «onda».

Como destreza, la empatía es una condición que podemos cultivar, desarrollar. Todos podemos incrementar nuestra capacidad, en esa medida seremos comunicadores.

Pero esa capacidad no es sólo intelectual, racional; no es una mera estrategia. Significa QUERER, VALORAR a aquellos con los que tratamos de establecer la comunicación. Implica comprensión, paciencia, respeto pro-

fundo por ellos, cariño, aunque su visión y su percepción del mundo no sea todavía la que nosotros anhelamos. Significa estar personalmente comprometidos con ellos.

Temas para la discusión

En nuestros talleres, cuando reflexionamos sobre este tema, surgen algunas dudas, objeciones... Anotamos aquí tres de ellas que nos parecen importantes, para que también los lectores, individualmente o, mejor aún, en grupo, las discutan. Damos asimismo las respuestas a que suele llegar colectivamente el taller.

1. Eso de la empatía es muy válido e importante cuando el comunicador no procede de la misma clase social de sus destinatarios. Pero cuando es de la misma clase, convive con ellos, comparte la misma situación, no necesita desarrollar destreza alguna para «pensar y sentir como el otro» porque naturalmente ES como el otro y piensa y siente como él.

En parte esto es cierto; pero aun así es relativo. Cuando, a lo largo de un proceso, llegamos a asumir un cierto papel de dirigentes o de animadores, ya no tendemos a pensar y sentir tan igual. Seguimos unidos, ciertamente, en el compartir y en el compromiso. Pero adquirimos otra percepción, otra visión, otro nivel de conciencia. Lo cual es lógico, bueno y positivo en sí mismo. Pero nos puede llevar a la tendencia de plantear las cosas desde nuestra perspectiva, que ya no es la del destinatario. A hablar de la organización desde nuestra convicción y desde nuestra experiencia, no desde la experiencia y las expectativas del que se encuentra comenzando su proceso de conciencia organizativa, o del que aún no está organizado. Y eso conlleva siempre un cierto peligro de que nos distanciamos de aquellos a quienes, por el contrario, queremos acercarnos e incorporar. Entonces, volvemos a necesitar de nuestra capacidad de «empatía».

Un ejemplo, vivido en un taller, ilustra bien esta comprobación. En una organización popular de mujeres, está muy difundida la frase «se me cayó la venda de los ojos». Lo dijo una vez, espontáneamente, una militante: «Después de entrar en la organización, fue como si se me cayera la

venda de los ojos» (es decir, vi claro, tomé conciencia de mi realidad). Por ser tan expresiva y tan real, la frase se ha popularizado entre las compañeras.

Una vez, en un taller de capacitación en producción de materiales de comunicación, participaba una coordinadora zonal de esta organización; una mujer de auténtica extracción popular. Se trataba de practicar la redacción y diagramación de volantes y trípticos. Esta compañera decidió preparar uno destinado a las mujeres no organizadas de su barrio. Y le puso por título de portada la consagrada fórmula: «Se me cayó la venda de los ojos».

Cuando en el taller se analizó este pequeño folleto, los otros participantes procuraron PONERSE EN EL LUGAR de sus destinatarias; ver aquella portada con la óptica de ellas. Y consideraron que esta frase, si bien excelente para la mujer que ya está en la organización, resulta «cerrada», carente de «empatía» para las no organizadas, a quienes todavía «no se les había caído la venda de los ojos». Peor aún: podía resultar negativa, contraproducente; inspirarles miedo, ahuyentarlas. O, tal vez, sentirla como una agresión.

La autora cayó en la cuenta y cambió su portada por otra pensada A PARTIR DE LAS DESTINATARIAS y no a partir de sus propias percepciones.

2. Pero no siempre podemos conocer personalmente a cada uno de nuestros destinatarios para ponernos en su lugar...

Ciertamente. Pero podemos conocer a muchos otros que se les parecen. Y, en todo caso, nos conocemos a nosotros mismos. Nosotros tampoco hemos sido siempre como somos ahora. Hemos hecho un camino, un proceso.

Desarrollar la capacidad de empatía es también desarrollar la capacidad de introspección, de autoconocimiento. Tratar de recordar cómo pensábamos y cómo éramos ANTES de haber hecho el proceso. Así podemos ayudar mejor a otros a hacer un proceso similar.

Para retomar el ejemplo anterior, recordar cómo éramos, cómo sentíamos y pensábamos antes de que «se nos cayera la venda de los ojos».

3. Hablamos de ponernos en lugar de los destinatarios, de responder a lo que ellos sienten como sus necesidades y expectativas. Pero esto ¿no nos lleva a un cierto conformismo, a un cierto inmovilismo? Sabemos que hay necesidades muy reales y prioritarias que un grupo social puede no sentir todavía como tales.

También es cierto. No se trata en absoluto de «conformarnos», de dejar las cosas como están. Si fuera así, no tendría sentido nuestro trabajo. Pero, para lograr ese cambio, lo primero es iniciar el *proceso* con el grupo. Y para eso, para poder entablar el diálogo con él, hay una sola forma de empezar: partir de «aquí y ahora», de las necesidades y los problemas que la gente percibe y siente.

No para quedarnos ahí, no para enquistarnos. Sino para que, desde ese arranque común, vaya adquiriendo gradualmente una visión más crítica, más amplia y global, que le permita comprender el problema en sus verdaderas causas —condición indispensable para que llegue a resolverlo— y descubra esas otras necesidades que aún no percibe.

Pero si no partimos de la percepción y la vivencia de los destinatarios, si pretendemos «quemar etapas», el diálogo no se da; se corta antes de empezar. Y nos quedamos siempre unos pocos trabajando y hablando solos.

2

LOS MÚLTIPLES LENGUAJES DE LOS SERES HUMANOS

Supongamos que un amigo nos invita a una reunión en una casa alejada de la ciudad, a la que no hemos ido nunca antes. Necesitamos instrucciones, señas para llegar.

- Él empezará por DECIRNOS los datos: el nombre de la zona, de la calle, de la casa.
- ANOTAREMOS esa dirección. O él mismo nos la escribirá. Pero no nos basta. ¿Cómo se llega hasta allí? ¿Cómo hacemos para encontrar el sitio? ¿Qué camino debemos seguir?
- El amigo nos describirá la ruta. Seguramente se auxiliará con MOVIMIENTOS, con gestos... «Al llegar a tal cruce, giras a la derecha (y moverá el brazo)..., luego, subes una calle empinada (y elevará la mano)...»
- Pero aún no está muy claro. El camino es intrincado, con muchas curvas. Tememos perdernos. El amigo NOS DIBUJA un plano de la ruta.

Pues bien, ¿de cuántos recursos o «medios» se valió nuestro amigo para explicarnos la dirección? O, mejor dicho, cuántos LENGUAJES empleó?

1. Nos dijo la dirección. Empleó el lenguaje hablado, *oral*.
2. Nos la escribió. Aquí usó el lenguaje *escrito*.
3. Nos describió el camino. Aquí, además de utilizar nuevamente el lenguaje verbal, nos representó el recorrido apoyándose en gestos. Es decir, se valió del lenguaje *corporal*, tan rico y lleno de significaciones y de intenciones.
4. Por último, nos dibujó un plano: empleó el lenguaje *gráfico* o visual.

Hemos partido de este elemental ejemplo para tomar conciencia de la riqueza y variedad de los lenguajes de la comunicación humana.

Permanentemente, emitimos «signos». Las palabras (habladas o escri-

tas), los dibujos, los gestos, son eso: signos, señales. Es a través de ellos j cómo nos comunicamos los seres humanos; cómo expresamos nuestras j ideas y nuestros sentimientos.

Los cuatro lenguajes que identificamos hace un momento ya consti- tuyen una enorme riqueza y complejidad. Pero la lista aún está lejos de ser completa.

- La MÚSICA es un lenguaje. Expresa emociones, sentimientos, esta- dos de ánimo..., describe sensaciones.
- Cuando la combinamos con palabras (lenguaje verbal) tenemos la CANCIÓN.
- Cuando la combinamos con movimientos y gestos (lenguaje cor- poral) tenemos la DANZA, un medio de expresión que las culturas populares siempre han utilizado para simbolizar sus creencias, sus esperanzas, sus rebeldías, sus protestas.
- En la vida cotidiana, encontramos infinidad de objetos y actitudes con valor de signo, de lenguaje.

La VESTIMENTA es un lenguaje. También con nuestra ropa emi- timos señales. Ponernos un atuendo especial para asistir al casa- miento de un amigo es expresarle la importancia que damos a la celebración. Recordemos asimismo la ropa negra del luto.

En el mercado de Chincheros, cerca del Cuzco, en la sierra peruana, las indias que llevan su típico sombrero negro y hundido sólo intercambian productos por el viejo sistema de trueque; mien- tras que las que se ponen el sombrero blanco y de copa alta de los cholos aceptan dinero a cambio de su mercancía. Los sombreros diferencian e identifican a una y otra forma de comercio.

El sistema dominante ha captado bien esta función de la vesti- menta y la explota hábilmente. Cuánta gente del pueblo, especial- mente la gente joven, se pone camisetas con dibujos y leyendas de Superman, de «I love New York», de Agente 007, de Yale University, de U.S. Army..., ¡hasta de la CÍA!, sin advertir, al parecer, que se con- vierte así en vehículo transmisor de la propaganda norteamericana.

- El CABELLO, el PEINADO pueden ser un lenguaje. Basta recordar las largas y enmarañadas melenas de los *hippies* y cómo éstas se con- virtieron en la década de los sesenta y setenta en una expresión de desafío, de protesta, de rechazo al orden establecido (por algo en ciertos países con regímenes represivos se perseguía a todo joven, a todo estudiante con el caballo largo y se lo rapaba). Con un signo ideológico distinto, en la década de los noventa, los «cabezas rapa- das» (*skin heads*) representan a algunos grupos radicales de derecha

o neonazis, y el uso de coletas representa a los jóvenes pertenecientes a diferentes grupos sociales e ideológicos.

Entre las doncellas asiáticas, la forma de disponer las flores sobre su cabeza expresa: «Aún no tengo novio» (o «Ya lo tengo»): se me puede cortejar o no.

- Análogamente, en las comunidades indígenas de Guatemala, la función de ir al lago a buscar agua está asignada a las doncellas. Cuando un joven ve a una muchacha yendo por agua al lago, llevando grácilmente el cántaro sobre su cabeza, lee el signo: puedo acercarme a ella, pretenderla.
- Desde la más lejana antigüedad, los PERFUMES han constituido un lenguaje erótico, y también un lenguaje ritual, religioso.
- Los sabores de la COMIDA son también un lenguaje; emiten mensajes, signos. Nos hablan del cariño que ha puesto en ella quien la preparó, de su deseo de agradarnos (o de su indiferencia).
- Los modernos medios técnicos de transmisión a distancia han desarrollado lenguajes complejos: el cine, la televisión, el vídeo, los diaporamas; disponen del lenguaje *audiovisual*, que articula imagen y sonido (y, en el caso de los tres primeros, con la riqueza y complejidad adicional que les confiere la imagen en movimiento).
- Cuando pensamos en la radio, solemos asociarla al lenguaje hablado, a la palabra. Pero la radio es mucho más: puede emplear y combinar palabra, música, «ruidos» (efectos de sonido). Dispone, pues, del lenguaje SONORO con toda su variedad y riqueza.

Abramos las compuertas

Por qué hemos querido hacer este recorrido por el mundo de los lenguajes humanos y mostrar su multiplicidad?

Porque pensamos que la comunicación educativa debe ser rica y variada; hablar muchos lenguajes. Abrir las compuertas a la creatividad y a la imaginación.

- Nuestra comunicación es todavía un poco limitada en eso. Privilegiamos en exceso a los medios escritos: periódicos, folletos, libros... Quizá esa tendencia nos venga de la tradición de las organizaciones obre-

ras de principios de siglo. O de la influencia de la escuela. O de los movimientos intelectuales de la centuria pasada. Pero lo cierto es que predomina una tendencia a pensar que lo importante —casi lo único— es escribir, editar, publicar. Gran parte de los centros de educación reduce su producción de materiales a un servicio de publicaciones.

Los medios escritos, con ser tan importantes y necesarios, no pueden ser los únicos vehículos de la comunicación educativa. Ella tiene que incorporar los lenguajes de comunicación en que son tan ricas las culturas de nuestros pueblos: el uso de los gestos, de los símbolos, del canto, de la música, del baile.

Y debe apropiarse de todo el caudal de medios de que puede disponer y recrearlos:

- Medios tradicionales y artesanales: el teatro, los títeres, los muñecos articulados, la pantomima, el sociodrama, la danza, los juegos.
- Los medios técnicos baratos, como los carteles, la fotografía, los montajes audiovisuales, las casetes (un medio sencillo y barato y que tiene la gran ventaja de prestarse a la comunicación de doble vía, ya que permite a los grupos no sólo recibir y oír un mensaje, sino también grabar ellos a su vez y autoexpresarse), los altavoces, labradío popular, las carteleras, las historietas, las fotonovelas, el «periódico oral» y el mural...
- Y se nos ha hecho cada vez más posible recurrir al vídeo. Y comienza a extenderse cada vez más la posibilidad de contar con una televisión local, comunitaria o escolar.

Necesitamos desarrollar y ampliar nuestra «estrategia de medios». Abrir las puertas a la multiplicidad de los lenguajes.

Dominar los lenguajes

Pero abrirse a los lenguajes es también aprender a usarlos bien. Muchas veces, creemos que incorporamos un nuevo lenguaje y, en realidad, lo desaprovechamos. O, peor aún, lo tergiversamos.

- Hacemos —o creemos que estamos haciendo— un vídeo de texto hablado. Permanentemente el locutor habla, explica, ofrece discurs-

sos. La imagen sólo tiene aquí la función secundaria de mera ilustración, de apoyo al discurso expositivo. Con lo cual estamos desaprovechando y desvirtuando las potencialidades expresivas del lenguaje visual: lo que en realidad hacemos es un «discurso ilustrado».

Un verdadero audiovisual tiene que hablar en imágenes, dejar que ellas hablen por sí mismas. El texto tiene que ser tan sólo apoyo, complemento de la imagen y no ésta apoyo y complemento de aquél. Para hacer un vídeo hay que **PENSAR EN IMÁGENES**. Conseguimos un espacio de radio y en seguida pensamos en charlas, en palabras. Y, peor aún, en discurso escrito y leído: frases largas y de construcción compleja, cifras, datos complicados... La radio —ya se ha dicho— es otra cosa. En primer lugar, en ella hay que saber conversar, emplear el lenguaje oral, que es muy distinto del escrito. Aunque primero escribamos un guión, éste debe tener la espontaneidad y la sencillez de lo hablado.

Pero además —y esto es aún más importante— la radio no es sólo palabras. Es también música y sonidos. Tiene toda la sugestión del lenguaje auditivo, de la imagen sonora (un niño decía que le gustaba más la radio que la televisión porque en la radio «los decorados son más bonitos»). La radio habla a la imaginación, a la emoción, y no sólo a la racionalidad. Un radioteatro o radiodrama con una historia, con una situación, con música, con sonidos, moviliza la participación de los oyentes mucho más que una monótona charla expositiva.

Ideamos una obra de teatro y la convertimos en puro discurso. Los personajes no hacen sino hablar. Olvidamos así que la palabra es sólo un componente de la acción teatral. El teatro es un multilinguaje. Se expresa a través del cuerpo, de los gestos, de los movimientos; muchas veces a través de los silencios. Puede —y debe— incorporar el canto, la música, la danza, el lenguaje de los colores, de las máscaras, del vestuario; el lenguaje de las luces y las sombras. Para hacer más amena y accesible una publicación, resolvemos darle forma de historieta o tebeo. Pero nos parece que con poner caras diciendo un texto, ya hacemos una historieta. Lo que hemos hecho simplemente es poner el texto escrito en «globitos» repartiéndolo entre distintas caras dibujadas.

Historieta deriva de «historia». Los personajes deben actuar, moverse, vivir una situación y no quedarse inmóviles conversando. Lo importante en una historieta es que en ella «pase algo»; que se cuente y se muestre una situación. Al terminar su lectura, debemos

poder preguntarle al lector qué pasó en ella, qué sucedió, y no de qué hablaron o qué dijeron los personajes.



Quizá todavía debiéramos hacer otra distinción entre los lenguajes de los seres humanos.

En el conjunto de esos lenguajes, hay como dos dimensiones: una «cognitiva» (de conocer) y otra «afectiva».

Los seres humanos nos comunicamos para intercambiar informaciones y conocimientos, para analizar una determinada cuestión, para razonar, para pensar juntos. Pero nos comunicamos también para expresar emociones, sentimientos, afectos, esperanzas, ensueños. Basta pensar en los gestos: una caricia, una palmada afectuosa en el hombro del compañero que está triste, un apretón de manos no tienen «significado» racional; no tienen valor de *información*, de conocimiento. Y, sin embargo, dicen y significan muchísimo.

Será bueno que analicemos la comunicación educativa que producimos y nos pregunten si no es un tanto unidimensional. Aunque logremos traducirla en un lenguaje sencillo, ella tiende con demasiada frecuencia a ser casi exclusivamente analítica, racional: casi todo el tiempo presentamos problemas, los discutimos, razonamos... No solemos darle suficiente cabida a esa otra dimensión afectiva, tan importante y tan humana, y en la que el pueblo es tan creativo y tan rico.

Es preciso que nuestros mensajes, nuestro lenguaje, sepan abrirse, como dice De Zutter, «a la risa, al sueño, a la poesía», al humor, a la emoción, a la belleza. Es decir, abrirse a la vida.

Naturalmente, hay que equilibrar estas dos dimensiones. Una comunicación puramente «afectiva», «emotiva», no genera análisis crítico, reflexión, pensamiento. Puede quedarse en la pura catarsis emocional, no racional. Y prestarse a la manipulación; crear un nuevo tipo de dominación.

Pero una comunicación exclusivamente cognitiva resulta fría, inexpressiva; poco vivencial, escasamente motivadora y movilizadora. Sólo con argumentos racionales, sólo con análisis intelectual, no se construye la acción, que es producto de la *volición* —esto es, de la voluntad— y que nace de opciones integrales, en las que el hombre está todo él presente, con todas sus dimensiones. «El corazón tiene razones que la razón no conoce.» Emocionarse, soñar, imaginar, reír son también maneras ricas e imprescindibles de conocer.

En este capítulo hemos planteado la necesidad de abrir nuestra comunicación popular a los lenguajes y a los medios. De no reducirla sólo a la palabra, al discurso.

Pero también puede caerse —y de hecho muchas veces se cae— en la exageración inversa. La tecnología puede ejercer sobre nosotros una especie de fascinación y llevarnos a considerar la fotografía, los medios audiovisuales y el ordenador como los únicos recursos eficaces. Me preocupa oír a más de un comunicador repetir entusiasmado que «una imagen vale más que mil palabras» (frasecita que a veces sospecho que la inventó Kodak); o proclamar que «vivimos en la civilización de la imagen».

Aquí también, una vez más, se impone el equilibrio. Si es erróneo reducir toda nuestra comunicación a la palabra, lo sería tanto o más negarla o desvalorizarla, como hoy está de moda hacer. El lenguaje visual es de un indudable valor; pero tiene sus limitaciones y sus peligros. Favorece un tipo de percepción sensorial que se dirige mucho más a los sentidos que al pensamiento y a la reflexión. Impacta, pero con muy poca participación de la conciencia. Una comunicación que se centre en ese «impacto» de la imagen podría tener más de manipuladora y de alienante que de concienciadora.

Como educadores populares, no debemos menospreciar la palabra (utilizada, claro está, con medida y sin caer en la verborragia discursiva); ni olvidar que ella es «la más grande expresión creativa del hombre, su acto de encarnación en el mundo» (O'Sullivan); «el medio de comunicación por excelencia entre los seres humanos y los grupos sociales; el instrumento más rico y complejo que poseemos de manera natural y espontánea para comunicarnos»¹.

Usemos, pues, la imagen; pero sin por ello desvalorizar la palabra. Dándoles su lugar y su papel a la una y la otra. Sin enfrentarlas en una tonta guerra. Sin asignarle a aquélla un valor «mil» y a ésta un valor «uno».

¹ M. A. Jiménez Sabater y A. Navarro Peguero: *Una guía de redacción para la comunicación popular*, Santo Domingo, CEDEE, 1983.

3

LOS SIGNOS COMPARTIDOS

El joven profesor y periodista estaba entusiasmado: la central obrera le había pedido que diera un curso de Historia Política a los dirigentes sindicales de la organización. Preparó su clase introductoria con gran dedicación. Explicaría en ella, en la forma más clara y sencilla posible, la incidencia del imperialismo como factor 'clave para comprender la historia política del país.

Durante la clase, todo pareció ir bien. En la sala reinaba un profundo silencio; mirando a su nutrido auditorio, el disertante veía rostros atentos, pendientes de su palabra. Al terminar, invitó a hacer preguntas y a pedirle aclaraciones sobre cualquier duda que pudiera haber quedado. Total silencio: nadie preguntó nada. «Prueba de que he logrado ser claro —se dijo satisfecho—: todos me han seguido y comprendido.» Dio, pues, por concluida la clase y se despidió hasta la siguiente.

Ya en los corrillos, en un ambiente de mayor confianza, un grupo menos cohibido que el resto se animó a acercarse y preguntarle:

—Por favor, puede aclararnos, ¿qué es «imperialismo»?

Consternado, el joven profesor comenzó a sospechar que, si al final de la clase nadie había preguntado nada, era porque no habían entendido ni siquiera lo suficiente como para poder precisar preguntas concretas.

* * *

Todos tenemos experiencias semejantes. Escribimos un artículo que nos parece diáfano y claro. Para comprobar luego con sorpresa que la gente no nos ha entendido.

—Mira, chaval, no nos hables en «difícil»...

—Oye, hermano, todo esto para mí es «chino»...

¿Qué pasó? Hemos hablado en castellano, en el mismo idioma de nuestros lectores u oyentes. Y no nos entendieron. Algo falló.

Aquí tenemos que plantearnos el problema de los CÓDIGOS en la comunicación. Así como en el capítulo anterior nos referimos a los lenguajes, ahora debemos incorporar una característica básica de todo lenguaje: su código. Los lenguajes significan, expresan significados, porque cada uno tiene su código y se ajusta a él.

No nos atemorícemos. Veremos que captar las nociones de *código* y *decodificación* no es difícil. Sobre todo porque tenemos experiencia de ellas. Los códigos, igual que los signos y los lenguajes, nos rodean; forman parte de nuestra vida diaria. Constantemente los seres humanos estamos codificando y decodificando mensajes.

¿Qué es un código?

Imaginémonos en la cabina de una oficina telegráfica. El aparato receptor está funcionando y recibiendo señales: unos impulsos largos, otros cortos... El telegrafista los capta y los convierte en letras; y a su vez esas letras van agrupándose y formando palabras. Pero a nosotros, que no sabemos el código Morse, esas señales telegráficas no nos dicen nada; tan sólo oímos una monótona y arrítmica sucesión de sonidos intermitentes.

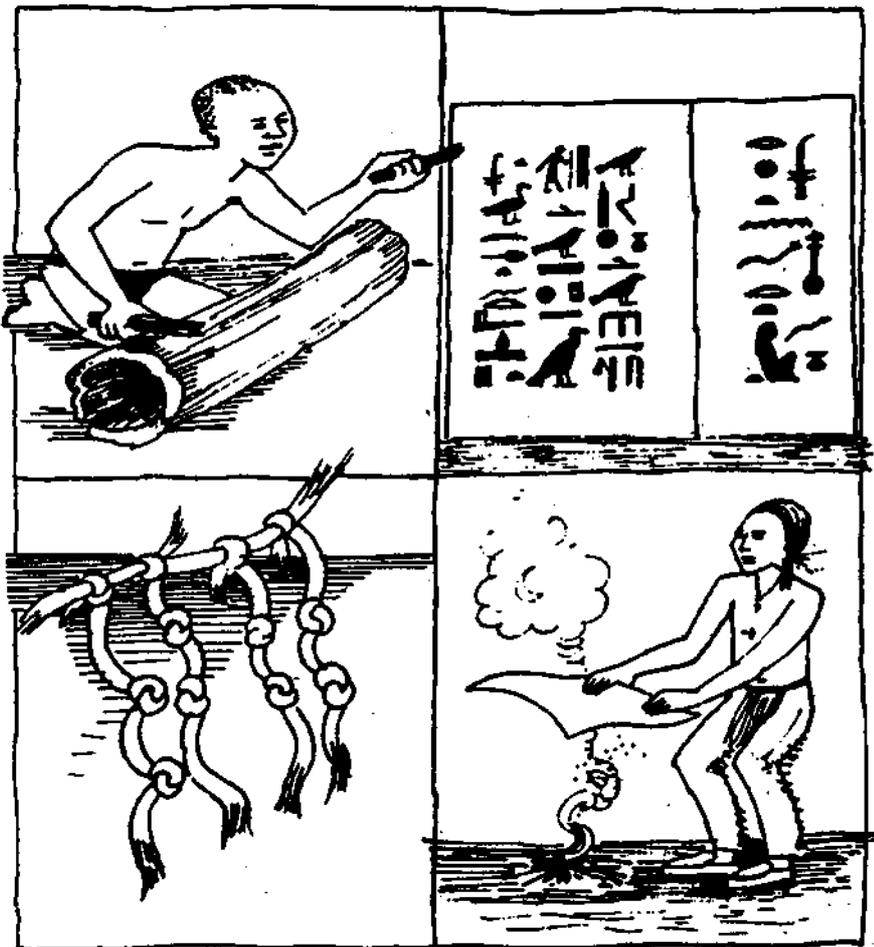
Sin embargo, ahí hay un mensaje. Si pudiéramos descifrarlos, *decodificarlos*, acaso esos sonidos, esos puntos y rayas, estarían transmitiéndonos una noticia muy importante para nosotros. Pero no podemos percibirla porque no sabemos el código.

La taquigrafía tiene también su código. Si no lo conocemos, los signos taquigráficos nos parecerán caprichosos garabatos sin ninguna significación.

Nos encontramos ante un grupo de extranjeros cuyo idioma no entendemos. Las palabras que intercambian y que para ellos resultan tan claras son para nosotros tan sólo sonidos ininteligibles, carentes de todo significado. Uno de ellos ha dicho algo; todos lo celebran con ruidosas carcajadas. ¿Qué será lo gracioso? ¿De qué se estarán riendo: acaso de nosotros? No lo sabemos porque no poseemos ese código. Un idioma es también un código.

Desde la más remota antigüedad la humanidad construyó códigos para comunicarse. Recordemos el tamtan africano..., los jeroglíficos egip-

cios..., las señales de humo de las pieles rojas..., los «quipus» (escritura con nudos) de los incas.



Y podríamos continuar largamente la lista:

- El código vial, de las señales de tráfico.
- El lenguaje de los semáforos, aunque sólo se componga de tres simples signos cromáticos, constituye un código. Imaginemos a un campesino recién llegado por primera vez a la ciudad: esas cambiantes luces de colores no le dirán nada.
- La notación musical, la partitura, corresponde asimismo a un código gráfico-sonoro. El ejecutante, que sabe música, la lee y convierte esos signos en sonidos, en tonos, en una melodía. Para quien no domine el código musical, en cambio, esas grafías carecen de significado.

- Existe un lenguaje político, un lenguaje diplomático, un lenguaje jurídico. Cada uno con su propio código especializado, con su propio repertorio de significaciones, que no coinciden con el habla corriente.
- Hay un código religioso. Pensemos en los gestos y actitudes del celebrante durante el ritual: en tanto un adepto los verá plenos de significación, el profano los hallará carentes de sentido.
Cuando, después de ser oficiada durante siglos en latín, se implantó la misa en lengua vernácula, se cuenta que una abuela muy tradicionalista seguía yendo a la iglesia con su misal y cuando el sacerdote decía a los fieles «El Señor esté con ustedes», ella le «traducía» a su nieta: «Ahora está diciendo *Dominus vobiscum*». Ese seguía siendo para ella el código legítimo, el válido...
- En cada país y en cada región, según la forma de bajar o alzar la voz, según la manera de acentuar o enfatizar una palabra dentro de la oración; se da a un mismo vocablo significados e intenciones muy distintas, de acuerdo a un código sutil que los oriundos de esa comarca manejan y entienden.
- Los gestos y ademanes denotan mensajes muy diferentes en cada país y región. Constituyen un refinado código que los nativos «hablan», captan y entienden a la perfección, pero que a veces para los que son de otras latitudes no significan nada. O significan lo contrario.

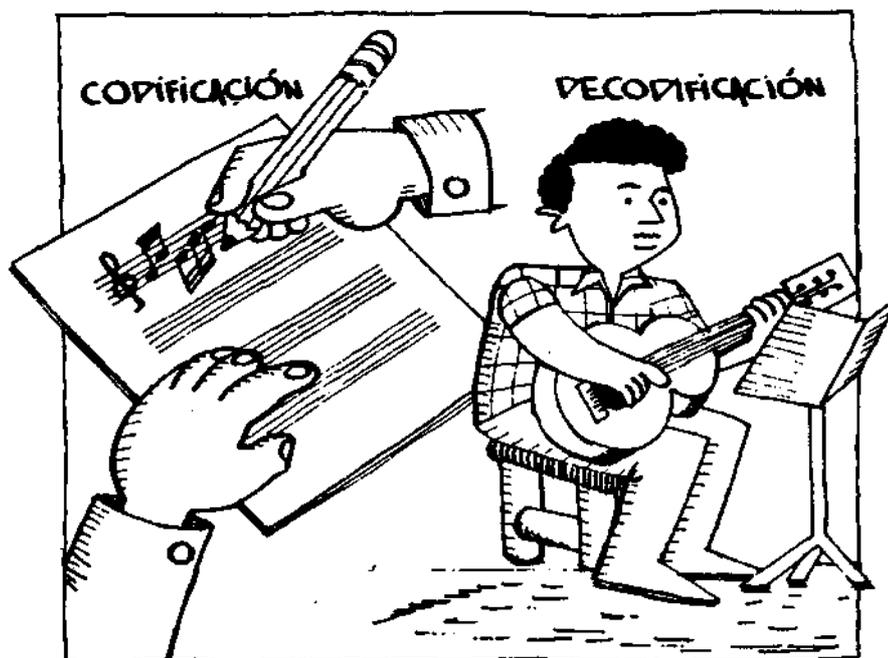
Toda comunicación, pues, se realiza por medio de signos que forman parte de un código. Un código es un sistema de signos y reglas que utilizamos para transmitir mensajes; un conjunto organizado de signos.

La transmisión y recepción de todo mensaje implica:

a) Una *codificación*: ponemos nuestra idea en palabras o en otro tipo de signos; «ciframos» nuestro mensaje, lo transformamos en signos transmitibles.

Si se trata de una comunicación verbal, seleccionamos del conjunto de signos de que disponemos (el idioma castellano) una serie de signos (palabras) que expresan nuestra idea y los agrupamos u ordenamos de acuerdo a una determinada estructura convencional establecida (la sintaxis: sujeto, verbo, predicado). Por ejemplo, deseamos plantear el problema de la población mundial y lo codificamos: «El mundo se halla enfrentado actualmente al problema de un incremento demográfico acelerado». O

bien, escogemos otras señales: «La población mundial está aumentando muy rápidamente».



b) Una *decodificación*: el destinatario percibe —oye, ve o lee— estos signos, los entiende e interpreta, les da su sentido y registra la información; capta la idea que le hemos querido transmitir. Esto es, *desafía*, decodifica el mensaje.

Transmitir el texto de un telegrama en signos del alfabeto Morse es codificarlo; descifrarlo, volver a ponerlo en letras del alfabeto corriente, es decodificarlo. Análogamente, poner una música en notas, escribir la partitura, es codificar; leer las notas y tocarlas en el piano o en la guitarra, reconvertirlas en sonidos, es hacer su decodificación. (Véase figura.)

La necesidad de un código común

¿P or qué es tan importante hablar de los códigos? ¿Qué ganamos con tomar conciencia de su existencia?

Porque ello nos remite a una cuestión central de la comunicación. Como hemos venido viendo a través de numerosos ejemplos, para que el destinatario pueda decodificar la información y recibir el mensaje, necesita conocer el código utilizado, comprenderlo, dominarlo. Para que se logre la comunicación, el emisor debe emplear *el mismo código* que usa el destinatario; un código que a éste le resulte inteligible y claro. En caso contrario, oír, verá o leerá los signos, pero, como ellos le serán extraños no conseguirá descifrarlos, interpretar su sentido; no podrá decodificarlos

Gran parte de los fracasos en la comunicación viene del hecho frecuente de que pretendamos comunicarnos con los demás usando un código diferente al suyo; un código que ellos no dominan.

NO HAY COMUNICACIÓN POSIBLE SIN UN CÓDIGO COMÚN, SIN IDENTIDAD DE CÓDIGOS.

Para comunicarnos eficazmente, necesitamos conocer el código de nuestros destinatarios y transmitir nuestro mensaje en ese código.

El código de los signos

Hay un primer nivel elemental de codificación: el de los signos que empleamos. Podríamos llamarlo «código perceptivo», ya que corresponde a los signos que el destinatario *percibe* en el primer contacto inmediato con el mensaje (o, si queremos emplear un término más técnico, «código semántico»: referido a los signos y a su significado). En el caso del idioma, este código corresponde a las palabras, al vocabulario que empleamos.

Las palabras de un idioma son signos convencionales sobre los que la sociedad se ha puesto de acuerdo para asignarles un determinado significado. Por ejemplo, si utilizamos una determinada herramienta para clavar con ella, necesitamos identificarla; para eso disponemos de un signo verbal que viene a representarla: la palabra «martillo». Cuando queremos significar tal objeto, recurrimos a ese signo que, por haberlo acordado así, lo *designa*.

El objeto llamado «martillo» es una parte de la realidad; la palabra «martillo» es un signo representativo de esa realidad. Cuando el destina-

tario percibe el signo y lo asocia con el objeto a que éste alude, la palabra adquiere un significado para él, «quiere decir» algo.

Los signos, pues, no tienen significado por sí mismos. Somos los hombres, en cuanto seres sociales, los que les adjudicamos significados. Cuando el destinatario no tiene experiencia sobre algún signo mediante el cual su interlocutor intenta comunicarse con él, tampoco tiene un significado para ese signo. Simplemente, no lo entiende, no le puede asignar sentido.

Los misioneros católicos en Madagascar refieren que, cuando comenzaron a celebrar la misa para los nativos conversos, se encontraron con una inesperada dificultad. Las invocaciones a Cristo como «Cordero de Dios», tan expresivas en la simbología bíblica, no significaban absolutamente nada para los malgaches, porque en su isla no hay corderos y jamás habían visto uno en su vida. *Cordero* era para ellos un sonido, pero como no tenían «la experiencia cordero» no podían atribuirle ningún significado. No les era posible, pues, decodificar el mensaje.

El código lingüístico o verbal que cada uno de nosotros maneja, representa el conjunto de experiencias que de uno y otro modo hemos conocido y cuyo nombre hemos aprendido. Decodificamos y entendemos un mensaje si podemos asociar sus signos —las palabras— a esas experiencias; en caso contrario, ellas no «querrán decir» nada para nosotros; no suscitarán ningún significado. Y, por tanto, no habrá comunicación.

En los materiales educativos que ellos redactan, los profesionales universitarios y los técnicos son muy proclives a usar y abusar de su terminología especializada. Afirman que ese vocabulario no puede ser sustituido. En realidad, no hablan o escriben pensando en el público sino que tienen como referentes inconscientes a sus colegas, ante quienes temen desprestigiarse si no emplean las palabras consagradas por la ciencia. O exhiben ese lenguaje como una forma de dominación y poder.

Cuando decimos «martillo», «silla», «mesa» o «libro», estas palabras serán con seguridad captadas por todos cuantos hablan el castellano; todos tenemos experiencia de esos objetos y de su uso y la asociamos a esas palabras. No es tan probable, en cambio, que expresiones tales como «explosión demográfica», «geopolítica», «producto nacional bruto», «economía de mercado», «neoliberalismo», «transnacionales», «economía monoprodutora», «balanza de pagos», «términos de intercambio», «equilibrio ecológico», aunque también pertenezcan al idioma que nos es común, evoquen en la mayoría de nuestros interlocutores de los sectores populares alguna experiencia conocida; y que frases que contengan expresiones como éstas puedan ser decodificadas, a menos que facilitemos su

comprensión mediante datos y ejemplos que conecten estos vocablos con el mundo experiencial de los destinatarios.

Otro tanto cabe decir de la terminología política que encontramos con frecuencia en muchos textos supuestamente destinados a sectores populares. Términos como «plusvalía», «neocolonialismo», «sistema», «relaciones de producción», «dialéctica», «estructuras», «concentración de la propiedad de los medios de producción», «economía de mercado», «plutocracia», «oligopolio», «filosofía monetarista» corresponden a un código técnico, especializado, que no es el de los destinatarios, con lo cual se dificulta o, peor aún, directamente se bloquea la comunicación.

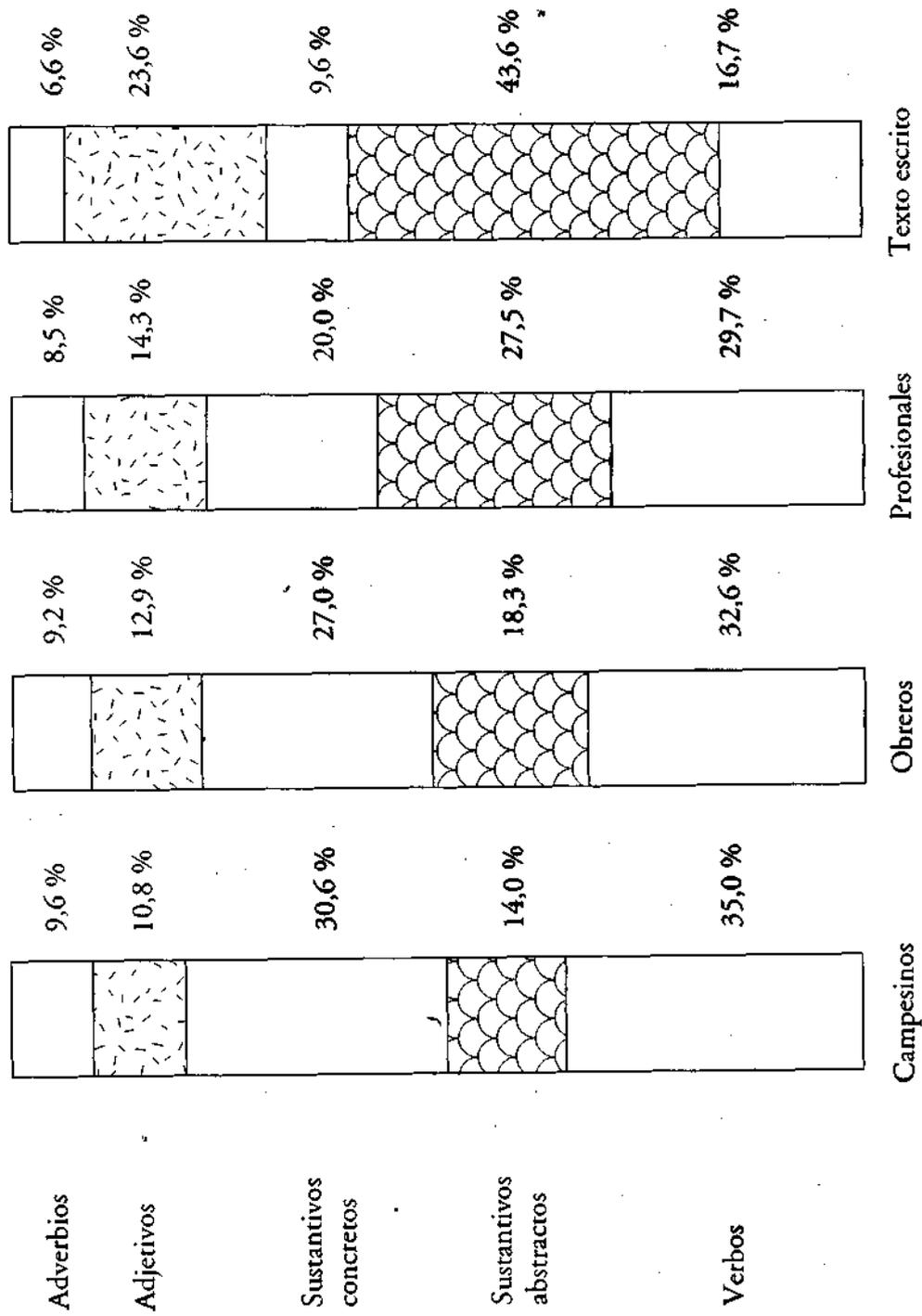
En una reciente investigación, por demás interesante y valiosa, realizada en la República Dominicana, se pudo comprobar la pronunciada diferencia que existe entre la lengua popular y la «normalizada» o mal llamada «culto» respecto al conocimiento y empleo de verbos, sustantivos abstractos y concretos, adjetivos y adverbios. La comparación, en función de muestras orales, se estableció entre campesinos semiproletarios, obreros urbanos, y profesionales de extracción burguesa o pequeño burguesa. El gráfico de la página 119 ilustra las proporciones que arrojaron las transcripciones de las respectivas muestras. La desproporción se acentúa aún más en la comparación con textos escritos tomados de libros, revistas y periódicos (última gráfica).

Y hay que añadir aún la diferencia en el número de palabras empleadas: los profesionales usaron un promedio de 467 términos distintos, los obreros, 422; los campesinos, 302. (Véase Jiménez y Navarro: *op. cit.*)

Pero, como podrá apreciarse en la gráfica, no se trata sólo de la cantidad de palabras conocidas y desconocidas. Se trata de dos pensamientos, de *dos universos léxicos*. El habla popular se centra en lo concreto: en sustantivos concretos, en verbos (acciones). En cambio, no ha desarrollado y le cuesta la abstracción. Inversamente, el lenguaje «culto» rehuye lo concreto y se inunda de sustantivos abstractos y de adjetivos.

Estas comprobaciones tan contrastantes deben alertarnos a los comunicadores. ¿Qué pretendemos al comunicar? ¿Lucirnos, exhibir la variedad de nuestro vocabulario, la riqueza de nuestro código? ¿O comunicar realmente: esto es, ser entendidos?

La cuestión de la codificación debe convertirse para nosotros en una preocupación prioritaria. Hemos de revisar permanentemente nuestros textos, nuestros mensajes, y preguntarnos: ¿Esta palabra será suficientemente clara y familiar para nuestra comunidad, será comprensible? ¿Esta idea no se podrá codificar en términos más sencillos y accesibles?



Fuente: Jiménez y Navarro: *op. cit.*

Retomando un ejemplo ya mencionado, ¿es imprescindible decir «incremento demográfico» cuando «aumento de la población» quiere decir lo mismo y es fácilmente comprendido por muchos más oyentes o lectores?

Fue nada menos que Antonio Machado quien, en su *Juan de Mairena*, imaginó este diálogo que los comunicadores debiéramos tener siempre presente:

(Mairena en su clase de Retórica y Poética)

—Señor Pérez, salga usted a la pizarra y escriba: «Los eventos consuetudinarios que acontecen en la rúa».

El alumno escribe lo que se le dicta.

—Vaya usted poniendo eso en lenguaje poético.

El alumno, después de meditar, escribe: «Lo que pasa en la calle».

—No está mal.

La necesidad de un código común para comunicarnos no sólo concierne al lenguaje verbal. También en el caso de los códigos visuales cada grupo social, cada estrato cultural, tiene los suyos propios que necesitamos conocer.

Por ejemplo, puede afirmarse que hoy, en la cultura urbana, el de la caricatura constituye un código universalizado. Los personajes dibujados con cabezas enormes y cuerpos pequeños y con rasgos humorísticamente deformados nos son familiares. Pero probablemente no sucede lo mismo entre campesinos. Se ha intentado utilizar la tan difundida y popular historieta para transmitir mensajes en sectores rurales. Y, en varios países de América Latina, al investigarse la comprensión y eficacia de las mismas se descubrió con sorpresa que los campesinos rechazan este tipo de dibujo, tan corriente y aceptado en las ciudades. Aunque en la acción de las historietas los campesinos eran presentados en forma «positiva» y tratados con toda simpatía y respeto, verse representados en trazos caricaturizados y estereotipados les resultaba ofensivo, agresivo. «Nosotros no somos así, no tenemos esos cuerpos y rostros grotescos —decían—; nos han querido poner en ridículo.» Fue necesario emplear otro estilo de dibujo más realista, sin trazos de caricatura: cambiar el código. Entonces sí las historietas fueron bien recibidas.

Si realmente buscamos comunicarnos, nunca será demasiada nuestra preocupación por conocer los códigos de aquellos con quienes tratamos de hacerlo; por investigar y profundizar en esos códigos.

Facilitemos la comunicación

No se trata sólo de que nos logren entender o no. Se trata también del esfuerzo que exigimos al destinatario.

En todos los seres humanos hay una tendencia natural a economizar fuerzas. Si algo nos demanda un esfuerzo excesivo, tendemos a renunciar a ello. Es la ley de la economía de energías o «del menor esfuerzo».

Los representantes de la vieja teoría de la comunicación sostienen que esta ley rige también en el proceso comunicativo. Y tienen sus razones. Cuando un mensaje es denso, lleno de términos abstractos que nos son desconocidos o poco familiares y de frases intrincadas difíciles de seguir, lo más corriente es que tendamos a no atenderlo: nos requiere demasiado esfuerzo. Uno de estos investigadores llega a sentenciar que «el éxito o eficacia de una comunicación está en proporción inversa al esfuerzo que demanda»: a menor esfuerzo mayor éxito y viceversa.

Hemos de ver luego (capítulo 5) que este enfoque no debe ser generalizado; requiere ser matizado y en cierto modo revisado. Pero a este nivel en el que nos estamos ubicando, a nivel del código perceptivo, creo que los autores de la vieja escuela están en lo cierto. En lo que concierne a los signos que empleamos, los comunicadores debemos tener presente esta «ley del menor esfuerzo» y facilitar en todo lo posible la rápida y sencilla comprensión de nuestros mensajes utilizando el código que tenemos en común con nuestros destinatarios; seleccionando signos familiares y accesibles.

Adoptar; no solo adaptar

Cuando la escuela tradicional plantea esta cuestión de los códigos perceptivos o lingüísticos, suele limitarse a insistir en la necesidad de prescindir de los términos poco usuales del lenguaje «culto». Esto, como ya se ha dicho, es cierto; pero es sólo parte de la cuestión. Es preciso modificar o, mejor aún, ampliar esta concepción. La cultura dominante tiene su código; pero el pueblo ha creado y plasmado también el suyo propio.

Así pues, si una buena codificación implica evitar vocablos y expresiones ajenas al habla popular cotidiana, significa también incorporar muchos otros que el lenguaje, «culto» desdeña e ignora. Nuestra nueva comunicación tiene que penetrar en el habla del pueblo, conocer en toda su riqueza y adoptar ese lenguaje tan lleno de sabor, de expresiones gráficas, de metáforas coloridas, de sabiduría, de hondura; tan cargado de experiencia y de vida. A veces, un refrán, un breve dicho popular, expresa más que un largo párrafo en estilo «culto».

Hace poco, un grupo de trabajo social estaba preparando un cartel destinado a formar parte de una campaña educativa para alertar a las madres sobre la importancia de amamantar a sus hijos y no dejarse llevar por la publicidad de los alimentos artificiales. Una de las integrantes del grupo que es enfermera profesional y trabaja en una maternidad, influida por los textos en los que había estudiado y por el lenguaje que oía manejar a los médicos, propuso como título del cartel algo así como:

LA LACTANCIA NATURAL
ES INSUSTITUIBLE
y más higiénica

Lógicamente, semejante título no fue aceptado por el grupo. Su misma autora propuso entonces otro más sencillo:

LA LECHE DE LA MADRE ES MEJOR QUE CUALQUIER
ALIMENTO ENLATADO

El grupo encontró este texto mejor: se le había hecho una adaptación; había sido simplificado. Hasta que otra integrante del grupo —madre y abuela ella misma— lo formuló de otra manera:

DALE LA TETA
Es más sano

Este título, que se atrevía a romper con las convenciones del código «culto» y a hablar en el código oral popular, fue inmediatamente el aprobado por el grupo. No sólo era más breve y más claro: tenía mucho más vigor y expresividad, mucho más sabor popular.

La cuestión de los códigos verbales no se agota, pues, decir que hay que *adaptar* el código al destinatario implica saber *adoptar* el código de nuestras comunidades populares.

— «Facilitar» así la comunicación ¿no es dejar al pueblo en el mismo estado de ignorancia en que se encuentra? No debemos «descender» a un lenguaje vulgar; se trata, por el contrario, de que el pueblo eleve su nivel cultural. Es necesario que él vaya asimilando con el uso una nueva terminología, nuevos códigos. Ello le irá permitiendo acceder a todo un arsenal ideológico de incuestionable potencial.

— Jiménez Sabater (*op. cit.*) discute este argumento y sostiene que éste «peca de una gran ingenuidad». En efecto, presupone que exponer a un grupo humano a un contacto ocasional e indiscriminado con discursos o textos elaborados en un código de corte intelectual y abstracto, ajeno al uso cotidiano de dicho grupo, basta para que se asimile tal lenguaje.

«Se pasa por alto que existen características, tanto léxicas como sintácticas, que distancian radicalmente lo que llamaríamos la lengua popular —de naturaleza oral— y la lengua mal llamada "cultura" de tradición escrita (...). Lo que a estas personas les exigió años y años de asidua sistematización académica para poder manejarlo cabalmente, pretenden que el pueblo lo adquiera como por arte de magia en un abrir y cerrar de ojos (...).

Este enfoque ingenuo se halla muy generalizado en los niveles directivos, altos e intermedios, de muchas organizaciones no sólo políticas sino también empresariales sindicales y hasta rurales. Es de lamentar que las energías desplegadas por tantos de estos luchadores —a menudo personas de ideas brillantes— se queden a medio camino por falta de una comunicación lingüística adecuada a sus grupos destinatarios.»

— *Pero hay palabras que son insustituibles, irremplazables. Las palabras son instrumentos del pensamiento: cuando el pueblo incorpora uno de estos términos abstractos, su capacidad de análisis de la realidad se ensancha y crece.*

Algunas veces quizá sea, en efecto, bueno e incluso necesario tratar de incorporar términos ajenos al léxico corriente. Pero pondríamos al menos dos condiciones para introducirlos:

1. Que ello se justifique plenamente; que estos términos sean realmente útiles e imprescindibles; que su introducción constituya un aporte real a la formación popular. Que hagamos esta opción conscientemente, después de haberla analizado bien y convencidos de su necesidad, y no ligeramente, por hacer gala de nuestra «cultura», o simplemente, por no advertir la dificultad que podemos estar creando en la comunicación.

2. Que, al introducir el término, seamos pedagógicos. Que no nos limitemos a emplearlo, sino que lo expliquemos, que lo «traduzcamos» en palabras más sencillas y demos ejemplos que lo hagan comprensible y claro."

Del signo aislado al mensaje global

Pero el problema de una buena codificación no se reduce al vocabulario, a los signos que empleamos. Existen otros códigos, otros niveles de significación.

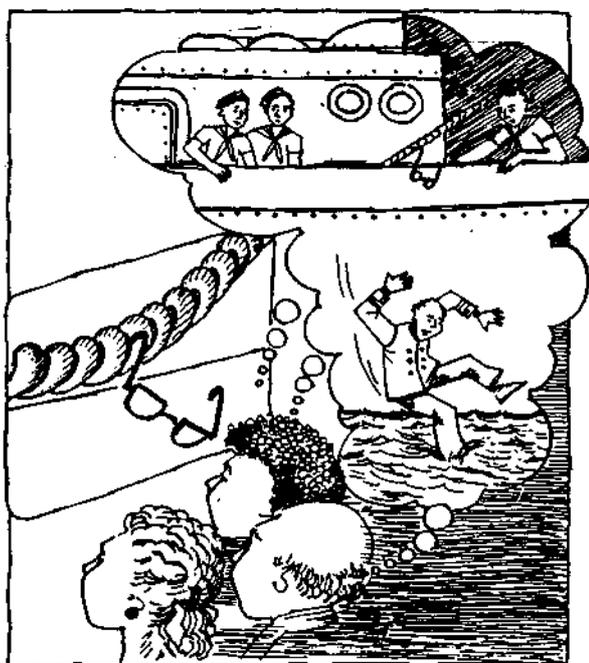
Más de una vez, vemos una película y decimos que «no la entendimos». Sin embargo, comprendimos cada una de las escenas: podríamos describirlas y narrarlas aisladamente; pero no sabemos «qué quiso decir finalmente la película»: su intención, su sentido, su razón de ser, la relación entre unas escenas y otras. O leemos una novela y entendemos todas y cada una de las palabras; pero el propósito del autor al escribirla, el sentido, el significado total de la obra se nos escapan, nos resultan oscuros. No hemos podido decodificarla en cuanto mensaje.

No basta, pues, con percibir y entender las palabras o los signos que componen un mensaje para decodificarlo. Esos signos no están aislados; adquieren significación en el conjunto, en la relación de unos con otros. Para captar el contenido y el sentido de un mensaje y llegar a su comprensión global, el destinatario necesita ASOCIAR los signos, establecer las relaciones entre ellos, «completar los espacios en blanco», hacer su síntesis. A este segundo nivel de significación se le podría llamar, pues, CÓDIGO ASOCIATIVO. O también «interpretativo» o «significativo».

— El código del relato cinematográfico, por ejemplo, nos exige hacer permanentemente asociaciones. Se nos muestran sólo fragmentos, pasajes, escenas significativas de una historia. Lo que enlaza una escena con la otra lo debe imaginar, inferir el espectador.

En el cine de los primeros tiempos, se intercalaban permanentemente leyendas explicativas que conectaban las escenas: «Al día siguiente...», «Horas más tarde en casa de la novia...». Ahora, el código de la narración cinematográfica es tan conocido por el público —incluso por los niños— que esas aclaraciones ya no son necesarias y se omiten.

— Vemos a un personaje pensativo, en la cama, apaga la luz de una lámpara; inmediatamente aparece en la calle a la luz del día, caminando con paso rápido y resuelto. Y ya sabemos que ha transcurrido la noche, que ahora es el día siguiente y que el personaje ha tomado una decisión importante y se encamina a ponerla en práctica.



En la famosa película de Eisenstein *El Acorazado Potemkin* se ve simplemente un primer plano de las gafas del oficial médico colgando y oscilando de una cuerda del barco. Aunque el filme no muestra la imagen del abyecto oficial cayendo al mar, sus gafas —que el espectador reconoce y asocia al personaje— son un expresivo signo de cuál ha sido su destino. Con sólo ver esas gafas pendiendo, el público ya asocia y decodifica: el médico ha sido ahogado¹.

— Vemos a una joven pareja bailando; muchas escenas más tarde reaparece la misma pareja en un parque con un cochecito de bebé. Por asociación inferimos que, en el tiempo transcurrido, aquella parejita del comienzo se ha casado y ahora ya tiene un hijo.

— Muchas veces en una película se altera el orden del tiempo, se mezclan el presente y el pasado; el filme retrocede y evoca un hecho sucedido tiempo atrás. Por asociación, el espectador va ubicando esos hechos y recomponiendo la historia.

¹ Román Gubern: *Mensajes icónicos en la cultura de masas*, Barcelona, Lumen, 1974.



Todo muy claro, ¿verdad? Pero pensemos en alguien que nunca haya ido antes al cine y que no domine esos códigos asociativos. La película se le hará incomprendible, indescifrable. Verá cada escena, pero, al no poder asociarlas, la trama se le escapará. Podrá hacer la decodificación perceptiva, mas no la asociativa.

— El código narrativo de la fotonovela puede parecer sumamente simple. No obstante, se hizo hace un tiempo en un país centroamericano una fotonovela de educación popular para campesinos, y cuando sus realizadores investigaron la eficacia y comprensión de la misma, se llevaron una decepción. Los campesinos describían con lujo de detalles cada fotograma: el mobiliario, las vestimentas de los personajes, sus actitudes y posiciones. Pero no habían captado el conjunto de la historia, lo que pasaba allí, lo que se había querido contar y expresar.

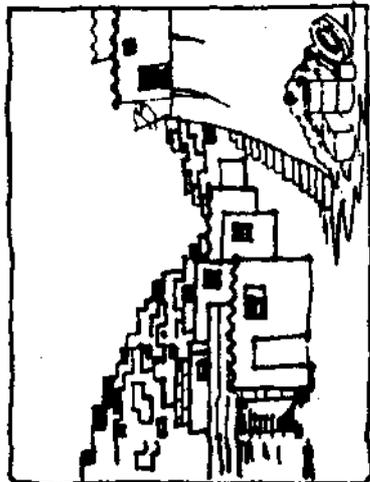
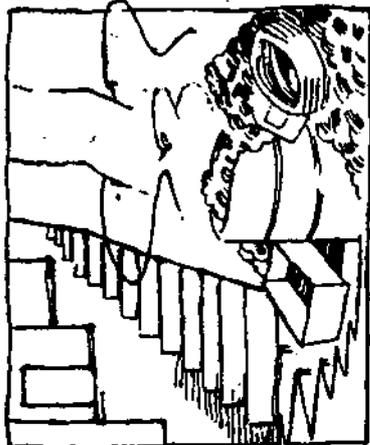
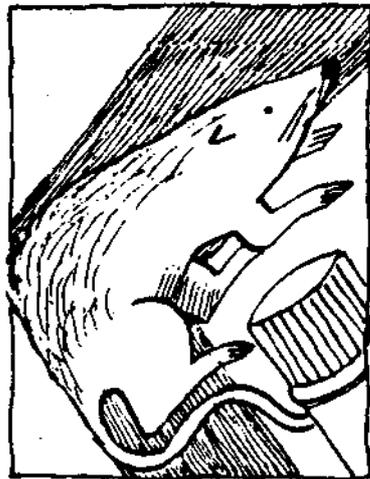
Como el género «fotonovela» y su código narrativo les era desconocido y extraño, la habían visto como quien mira un álbum de fotografías. Habían observado atentamente cada uno de los cuadros registrando incluso los detalles más nimios; pero no habían asociado cada fotograma con el anterior y con el siguiente para así recomponer la trama en su totalidad.

— He aquí un mensaje gráfico (véase figura en la página anterior).

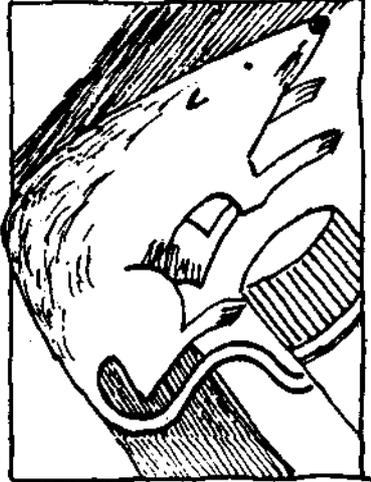
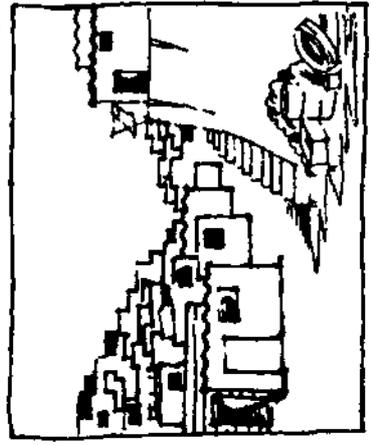
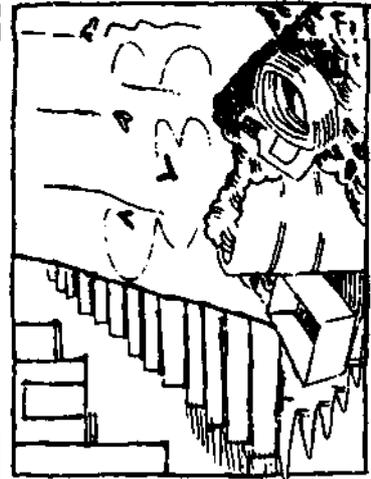
Percibimos los signos: carabelas..., un casco de conquistador español..., un arcabuz..., una cruz de misionero; una batalla de las guerras de la independencia: carga de caballería, banderas desplegadas; un edificio que parece un palacio de gobierno o un congreso; un libro de leyes encuadernado. Un texto: *La Historia que nos contaron*.

Pero el mensaje sólo será captado si el destinatario asocia todos esos signos aislados y los conecta con el texto. Entonces sí decodificará el mensaje: el cuestionamiento crítico a la Historia oficial, parcial y deformada que se enseña en la escuela, historia predominantemente colonialista (construida desde la mirada del conquistador), militar e interpretada desde el aparato de las clases dominantes. En caso contrario, verá simplemente diversos objetos, escenas, símbolos, pero no interpretará el mensaje.

N. del A.: El orden de los planos determina una asociación u otra en los espectadores. En ningún caso estamos frente a la misma asociación.



1. Secuencia.



2. Secuencia con otro orden de planos.

Los comunicadores necesitamos ser muy conscientes de la existencia de este proceso. Para una comunicación eficaz, tanto o más decisivo que el emplear un código perceptivo (lingüístico o de signos) accesible al destinatario, lo es el codificar la *sucesión* de esos signos de modo de que el destinatario pueda asociarlos, relacionarlos, conectarlos. Los bloqueos en la decodificación no se derivan sólo del uso de palabras desconocidas y extrañas; provienen en igual o mayor medida de asociaciones mal codificadas, oscuras y confusas; de desarrollos desordenados, desorganizados.

Al codificar nuestro mensaje, nosotros sabemos por qué hemos relacionado determinados signos o elementos; por qué a propósito de «A» hemos dicho «B»; por qué hemos ilustrado una cierta idea con un determinado dibujo o fotografía; pero ¿lo capta el destinatario?, ¿lo tiene claro? Si él no logra interpretar esta relación, aunque entienda «A» y pueda percibir «B», le será difícil seguir el hilo del mensaje y su contenido global se le escapará.

El orden en que presentamos los signos debe responder a una lógica interna. Un ejemplo elemental, visual, nos ayudará a comprobarlo. Si en un vídeo partimos de un plano general, de conjunto, luego nos vamos acercando gradualmente al detalle sobre el que queremos llamar la atención y culminamos la secuencia con un primer plano de ese detalle, la sucesión se hará comprensible, fluida, fácil de asociar; y todos captarán lo que nos propusimos con ella. Pero probemos a alterar el orden de esas tomas, a mezclarlas arbitrariamente —planos generales y enfoques de detalles entreverados— y el conjunto se hará confuso, incoherente, carente de significación. Si esto ocurre con una simple sucesión de imágenes, cuánto más sucederá cuando se trata de una sucesión de ideas...

Cuando nuestro oyente o lector nos dice que el mensaje le resultó confuso, oscuro, poco claro, quizá no pueda explicar bien la razón de ello; pero lo que le ha dificultado su captación es el desorden en que están presentados los distintos elementos, la falta de ilación, de una lógica interna que los entrelace y los conecte. Lo que lo confunde, lo que él no logra comprender, lo que de alguna manera se pregunta es: «¿Qué *tiene que ver* esto con lo anterior?». Este «tener que ver» de los distintos signos de un mensaje es decisivo para su decodificación y su comprensión.

En no pocos mensajes, encontramos saltos bruscos, cortes abruptos entre un elemento y el siguiente; o exposiciones que van y vienen como

una culebra y que recuerdan a esos laberintos de los suplementos infantiles en que a cada momento nos encontrábamos con una calle ciega y teníamos que volver atrás. Como bien observa Jara, «una amalgama dispersa y caótica de contenidos y afirmaciones»².

Finalmente, no se capta adonde se quiere ir, qué se quiere decir, a qué se quiere llegar. Obviamente, mensajes como éstos, por sencillos que sean los términos o signos empleados, no serán comprendidos y asimilados; o en todo caso, demandarán un esfuerzo de decodificación penoso y excesivo.

¿Por qué sucede esto? Porque el autor se ha puesto a escribir sin una reflexión previa, sin un plan trabajo, sin organizar y ordenar sus ideas, y las ha ido lanzando, por asociaciones espontáneas, a medida que le brotaban. O se ha puesto a hacer su audiovisual sin un guión; movido por la inspiración del momento. Si procedemos así, podemos apostar al fracaso. Para codificar bien un mensaje, tiene que haber ciertos pasos previos:

1. Decidir claramente qué es lo que queremos decir: el objetivo, el contenido básico, la idea central de nuestro mensaje. No estaría de más escribir ese objetivo en un cartel de buen tamaño y fijarlo en la pared frente a nosotros; consultarlo a cada momento mientras producimos el mensaje y preguntarnos: esto que estamos poniendo ¿se relaciona con nuestro objetivo o nos hemos desviado de él? ¿Se ve claramente la relación, la asociación de este elemento con nuestra idea central? El objetivo de nuestro mensaje debe ser como el hilo conductor; como la brújula que nos marca el norte y nos mantiene en el rumbo correcto.

2. Planificar el mensaje, plantearnos un esquema previo, bien pensado y meditado, en el que no sólo seleccionaremos las ideas y argumentos que pondremos sino también el ORDEN sucesivo en que los iremos organizando y articulando para que se desarrollen fluidamente; para que cada elemento se asocie, se encadene, se articule con el siguiente. ¿Cuál es el orden más lógico, más pedagógico, más adecuado? Después de formular el dato A, ¿conviene pasar al B o resultará mejor articulado presentar primero el C? ¿Cuál es la asociación más natural, más fluida; la que más favorecerá a su decodificación?

Hacernos un esquema previo no es perder tiempo, por el contrario, es ganarlo. Y, en todo caso, es ganar en eficacia.

² Óscar Jara, H.: *Educación Popular. La dimensión ejecutiva de la acción política*, Panamá, CEAS-PA-Alforja, 1981.

Codificar bien un mensaje supone, pues, ENCADENAR, ligar, articular sus elementos componentes para facilitar su asociación. Este encadenamiento es esencial en la codificación de todo mensaje y debemos prestarle la mayor atención. El buen artesano de la comunicación va construyendo a lo largo de su mensaje como puentes, como empalmes que eslabonen sus distintos elementos.

Un mensaje de comunicación educativa debería ser siempre de alguna manera, explícita o implícitamente, un diálogo con el destinatario en que éste se reconoce, interviene, participa, va haciéndose las preguntas que cada nuevo elemento le suscita y lo llevan a dar junto con el comunicador el paso siguiente; nunca, por el contrario, una serie de afirmaciones, una sucesión de informaciones y conclusiones ya previamente procesadas, comprobadas y «masticadas» por su autor. Codificar en esta concepción es, sobre todo, ir dando estímulos, elementos para que el destinatario vaya procesándolos por sí mismo y haga su propio camino de razonamiento.

Pero para que se dé ese proceso, es necesario que haya una ruta trazada, ordenada; que el destinatario pueda ir asociando, relacionando, articulando las ideas. Nuestros mensajes han de semejarse a una escalera, que se puede subir gradualmente peldaño a peldaño, y no a un laberinto.

A LAS IDEAS POR LOS HECHOS

Si nos examinamos a nosotros mismos y reflexionamos sobre la manera cómo hemos llegado a saber lo que hoy sabemos y a comprender lo que hoy comprendemos, comprobaremos que los hombres aprendemos por sumas de experiencias sucesivas.

Incorporamos un nuevo conocimiento sobre la base de algo más o menos conocido o afín con lo que ya aprendimos antes; su adquisición se hace posible en la medida en que suscita o evoca en nosotros experiencias previas conectables con él. Si un conocimiento nos llega como desde el vacío, como «en paracaídas»; si no podemos vincularlo a una experiencia anterior, se nos hace muy difícil asimilarlo y hacerlo nuestro.

Así, es siempre ese caudal, ese depósito de experiencias el que nos permite seguir experimentando y ensanchando nuestro campo cognitivo. De ahí que la ciencia de la educación diga que APRENDEMOS POR ASOCIACIÓN DE EXPERIENCIAS.

El manantial de la experiencia

Si este principio es básico en educación, no lo es menos para nosotros, los comunicadores. No basta con que haya comunidad de códigos a nivel verbal perceptivo. Para una buena codificación, la afinidad tiene que ser mayor aún: es necesario que entre el emisor y el destinatario haya una identidad de *códigos experienciales*.

SIN EXPERIENCIAS COMUNES NO HAY COMUNICACIÓN

Antes de intentar comunicar un hecho o una idea, el comunicador tiene, pues, que conocer cuál es la experiencia previa de la población destinataria en relación con esa materia o ese hecho. Partir siempre de situaciones que sean conocidas y experimentadas por ella. No sólo debemos esforzarnos por hablar en el mismo lenguaje de nuestros destinatarios, sino también por encontrar qué elementos de su ámbito experiencial pueden servir de punto de partida, de *imagen generadora* para entablar la comunicación, de modo que ellos puedan asociar el nuevo conocimiento con situaciones y percepciones que ya han experimentado y vivido.

En cambio, si partimos de generalizaciones, de abstracciones, difícilmente lograremos movilizar su código experiencial. Como ya se ha sugerido en el capítulo anterior,

EL PENSAMIENTO POPULAR ES CONCRETO, NO ABSTRACTO

De ahí que en ese encadenamiento asociativo, en ese ordenamiento de los elementos que debemos hacer para codificar nuestro mensaje, Óscar Jara (*op. cit.*) recomienda ir «de lo cercano a lo lejano, de la descripción al análisis, de la observación a la interpretación, de lo unilateral a lo multilateral».

Codificar desde las experiencias

— Supongamos que nuestro tema sea el de la llamada «deserción escolar». Si pretendemos plantearlo en términos macrosociales y estadísticos tal como aparece tratado en los estudios de los especialistas, será muy difícil que nuestra exposición tenga eco en nuestro destinatario popular. Pero si, en cambio, comenzamos reconstruyendo el caso de un niño que fracasa en la escuela y que se va rezagando respecto de sus compañeros, queda

uno y otro año repetidor y termina por abandonar los estudios, allí sí podrá seguimos: él conoce niños así, los ha visto en su barrio; quizá sea el caso de su propio hijo, tal vez su propio caso cuando niño. Y, a partir de esa experiencia concreta, podremos comenzar a analizar con él las causas de ese aparente «fracaso» del niño —que no es tal sino, en realidad, el fracaso del sistema escolar clasista— y cómo se genera el fenómeno social de la «deserción».

— La cuestión de la dependencia tecnológica de los países del Tercer Mundo es en sí misma un tema bastante abstracto, alejado de la percepción popular cotidiana. Si, para presentarlo, partimos de generalizaciones y afirmaciones globales —como seguramente lo haría un técnico— bloquearemos la posibilidad de su decodificación.

Un guionista de radio, el venezolano Enrique Rondón, se vio una vez enfrentado a este desafío. Y es interesante ver cómo lo resolvió; cuál fue su punto de partida. Rondón comenzó su programa sobre la dependencia tecnológica con este imaginario diálogo:

CONTROL: MÚSICA; DESVANECE

LOCUTOR: (*Como probando un micrófono.*) Probando, probando..., un, dos, tres, probando... ¿Me oye perfecto? ¿Y la música cómo se oye? ¿Bien? Eso quiere decir que su receptor está bien sintonizado. Pero ya que está mirando los botones, fíjese en la marca de su radio.

CONTROL: BREVE PAUSA DE MÚSICA

LOCUTOR: ¿Se había fijado en que la marca de su radio no es nacional? Piense un poco y lo reto a que en diez segundos nombre dos marcas nacionales.

CONTROL: UNOS DIEZ SEGUNDOS DE MÚSICA

LOCUTOR: LO lamento, terminó el tiempo y usted perdió. Y quedaría igualmente derrotado si le pido que nombre marcas nacionales de automóviles..., de tractores..., de refrescos..., de alimentos enlatados y de muchos otros productos¹.

Así, a partir de lo cotidiano, de la experiencia inmediata del oyente, se hizo mucho más posible que éste cobrara conciencia de la omnipresencia de las transnacionales y de su hegemonía tecnológica.

— Otro buen punto de partida para desarrollar este tema habría podido ser el de comenzar evocando el caso de una fábrica local que se equipa con moderna maquinaria automática y ese presunto progreso deriva en el

¹ Enrique Rondón: «Producto importado». Guión de radio destinado a un ciclo educativo popular. Incluido en Mario Kaplún: *Producción de programas de radio - El guión, la realización*, Quito, CIESPAL, 1978. Téngase en cuenta que el guión fue escrito en la Venezuela del «boom» petrolero; esto es, un país dependiente de las transnacionales incluso en alimentos, que en su gran mayoría eran importados.

despido de decenas de obreros que la nueva tecnología importada hace innecesarios. Para los trabajadores, una situación como ésta conecta con su experiencia.

Contar una historia

Siempre que sea posible, optemos por el **RELATO** como forma privilegiada de comunicación popular: en lugar de hacer una exposición del tema, procuremos convertirlo en una historia.

Ya hemos visto que el destinatario popular está «poco acostumbrado al discurso lógico del raciocinio intelectual y científico»; pero, en cambio, «maneja cotidianamente el relato como forma de comprensión e interpretación de la realidad, del universo. Reunirse para contar historias y leyendas ha sido en muchas partes una de las tradiciones campesinas más duraderas. Y estas historias y leyendas no eran solamente una forma de recreación; eran una modalidad importante de educación, de formación cultural. Los conocimientos y creencias de los grupos se iban transfiriendo y modificando a través de ellas» (De Zutter: *op. cit.*).

Aún hoy, y no sólo en el medio rural sino también en el urbano, observamos cómo se comunica la gente popular, cómo es su conversación:

—¿Te conté lo que me pasó el domingo?

—¿Supiste lo que le sucedió a mi hermano?

—¿Viste lo que pasó en aquel bloque?

Comunicarse es, sobre todo, contar, «echar el cuento». Los contadores de historias han sido y aún siguen siendo los grandes comunicadores naturales del medio popular.

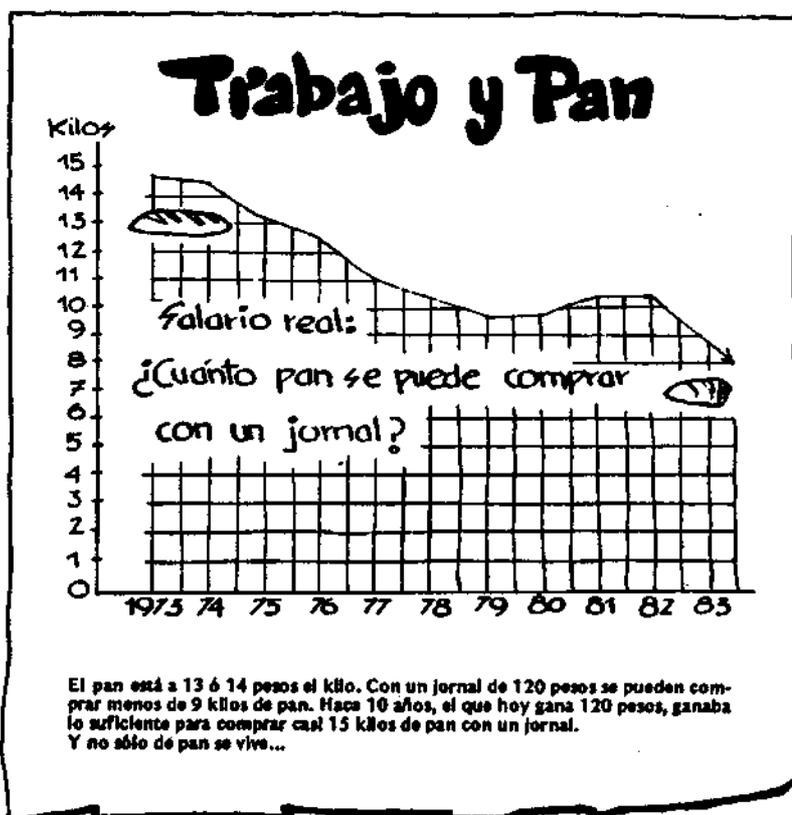
Sea que hagamos un programa de radio (sobre todo si utilizamos la forma dialogada, de escenificación dramática) como un audiovisual o un folleto (al que tal vez podamos darle forma de historieta), casi siempre será posible desarrollar nuestro tema a través de personajes identificados, ponerlos en acción y contar una historia. Lazareff propuso una fórmula para codificar los mensajes educativos populares que nos parece certera y rica:

IR A LAS IDEAS POR MEDIO DE LA GENTE Y A LA GENTE POR MEDIO DE LOS HECHOS

Aún será más efectiva nuestra historia, más activa su decodificación, si ella aparece contada por sus propios protagonistas. Siempre que sea posible, procuremos recoger e incluir en nuestros mensajes el *testimonio* —personal o grupal—, sean éstos seres reales o personajes imaginarios.

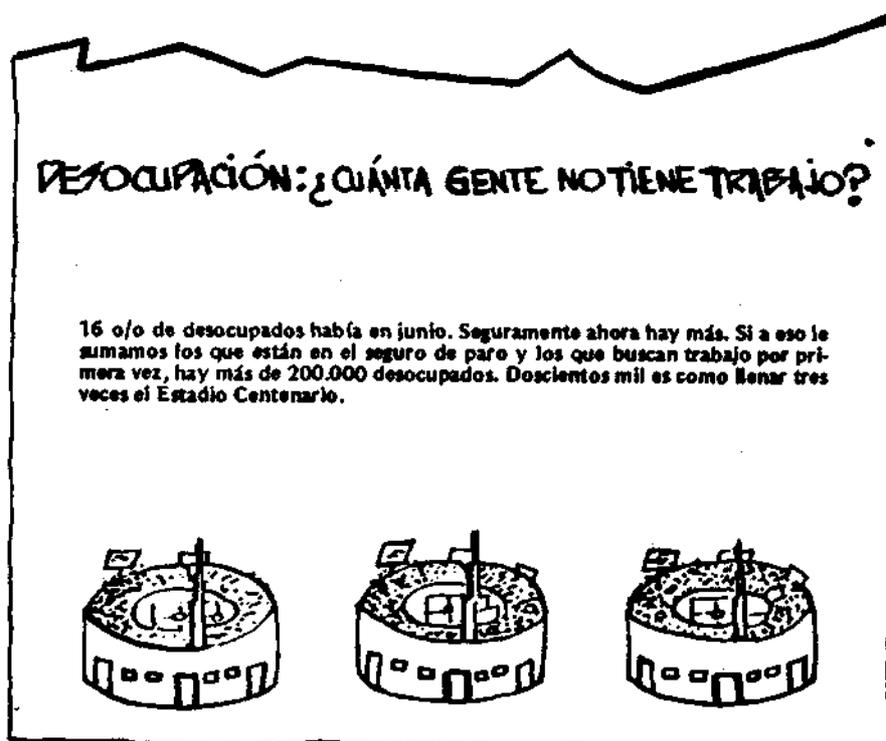
El oír hablar en primera persona a alguien —un sujeto o un grupo— que pertenece a su mismo estrato social y cultural y que ha vivido o ha sido testigo directo de la historia; a alguien que puede decir «Esto me sucedió a mí» (o «Nos sucedió a nosotros») o «Yo estuve allí, yo lo vi» estimula la decodificación por parte del destinatario: lo hace sentirse entrando en un intercambio de experiencias con otros a quienes reconoce como sus iguales, como de los suyos.

En síntesis: mejor que explicar («Esto es así») es contar una historia: «Esto es lo que sucedió». Y aún mejor, contarla testimonialmente: «Esto es lo que me (o nos) sucedió».



El lenguaje técnico, «culto», es afecto al empleo de cifras y datos estadísticos. No hay duda de la utilidad de los guarismos para probar la real magnitud de un problema y hacer convincentes y documentadas nuestras afirmaciones. Pero no ha de olvidarse que este manejo de números también corresponde a un código especializado y que al destinatario popular le cuesta visualizar magnitudes y decodificar cifras. Debemos, pues, emplearlas con mesura; dar siempre sólo unas pocas, las más significativas. Y traducirlas a su código experimental. He aquí algunas sugerencias al respecto:

- Simplificarlas y redondearlas: «más de quinientos millones»..., «alrededor de cuatrocientos mil»...
- Aún así, las cifras absolutas tienen poco valor expresivo. El destinatario no visualiza esas magnitudes. Es preferible dar cifras relativas, porcentajes. Señalar por ejemplo que la deuda externa del país representa el 78 % (o mejor, «cerca de un 80 %») del valor de sus exportaciones.



De *Nueva Esperanza*, un periódico popular de Montevideo (Uruguay), tomamos este buen ejemplo de cómo presentar cifras y datos. Mejor que hablar de «disminución del poder adquisitivo» es traducirlo en kilos de pan. Más gráfico que la cifra «200.000 desocupados» es decir «tres veces el estadio lleno».

Análogamente, para mostrar el grado de concentración en la propiedad de la tierra, mejor que consignar superficies en hectáreas, será decir que los latifundistas sumados representan el 65 % de toda la tierra cultivable del país y están en manos de sólo el 3 % de los propietarios.

— Todavía más indicativas que los porcentajes son las proporciones. Aún mejor que «el 47» es decir «casi la mitad». Más gráfico que consignar «el 75» es hablar de «las tres cuartas partes».

Si disponemos de cifras e índices podemos, mediante fáciles cálculos, reducirlas a proporciones y expresarlas sencillamente así:

- «En el área rural, de cada 12 viviendas sólo 1 tiene agua potable; y apenas 1 de cada 35 casas posee alcantarillado.»
- «De cada dos niños que entran en primer curso, uno abandona la escuela.»
- «Cada 15 minutos muere un ecuatoriano víctima de las parasitosis.»

— Análogamente, las dimensiones, las distancias, los pesos se hacen más visualizables si se establecen referencias comparativas que las conecten con el código experiencial del destinatario. Así por ejemplo, si hablamos de una longitud de 140 kilómetros, a él le será más fácil apreciarla si agregamos que ella equivale aproximadamente a la distancia entre dos ciudades de la región conocidas por él. La cifra de 13.000 millones de pesos, que en sí misma quizá no le diga mucho, se hará más elocuente si añadimos que es algo así como tres barcos llenos de monedas de un peso.

Proceso y niveles de conciencia

Aún nos queda por ver otro requisito importante para una buena codificación.

Una advertencia previa: si en nada de lo que hemos venido desarro-

liando hasta aquí —y esperamos que el lector así lo haya percibido— existe la pretensión de afirmar verdades universales ni fórmulas infalibles, en el tema en el que hemos de entrar ahora quisiéramos especialmente que se nos leyera en esa óptica flexible. Las realidades son tan diferentes y variables en cada país, en cada sector, en cada coyuntura histórica, que toda generalización se torna simplista y poco operativa.

Así, más que una serie de afirmaciones, lo que nos proponemos presentar aquí es un tema para la reflexión y la discusión. Y el producto de una larga experiencia de trabajo popular en varios países latinoamericanos. Pero, como toda experiencia, acaso sea parcial; y se aplique bien a esos países en que nos ha tocado actuar y a esos determinados momentos históricos, y no a otros cuya realidad puede ser bien diferente. Cada lector ha de ver en qué medida se corresponde con su propio «aquí y ahora».

Sin embargo, desde nuestra experiencia, vemos el tema como muy importante y por eso hemos creído que debíamos incluirlo aquí. Muchos desaciertos en la comunicación pueden cometerse —y de hecho se cometen— por no tener debidamente presente este «código» al que vamos a referirnos.

* * *

Así como no todos los seres humanos hablan el mismo lenguaje ni tienen las mismas experiencias, no todos tienen tampoco el mismo nivel de conciencia; el mismo modo de pensar y de interpretar la realidad que los circunda. Forzando un tanto los términos, diríamos que existe también un «código ideológico».

La escuela, los medios de difusión masiva, en fin, todo ese conjunto que se ha dado en llamar «el aparato ideológico» tienden a fomentar en la población —e incluso en los sectores populares, que no son inmunes a su influencia— una actitud aerífica; a reforzar y consolidar una serie de «valores» y de pautas de comportamiento. Nuestro mensaje presupone otros valores y propone otras pautas; y, en consecuencia, entra en colisión con aquellos que, por la influencia ambiental masiva, muchos de nuestros destinatarios se han acostumbrado a dar por válidos.

Tenemos que tomar conciencia de que, de alguna manera, nuestro mensaje crítico y problematizador va «contra la corriente». Siempre es más fácil y más cómodo seguir creyendo y pensando lo que se ha creído y pensado, «lo que todos piensan», que cuestionarse y problematizarse.

A esto queremos aludir cuando hablamos de un «código ideológico». Puede haber en muchos de nuestros destinatarios una tendencia inicial a

rechazar lo nuevo, lo distinto, lo que de alguna manera cuestiona el orden existente, cuando toda una historia, toda una educación y el bombardeo permanente de los medios masivos los han condicionado para ver a ese orden como natural y legítimo, como el único posible. Pertenencia a una clase social y conciencia de clase no siempre van unidas.

El viejo Marx aludía a este fenómeno cuando afirmaba que «la ideología dominante de una sociedad es la ideología de su clase dominante»; ésta es la que configura el código ideológico prevaleciente en esa sociedad. Y esta dominación ideológica no es exterior, como la que ejerce un ejército o una policía; el poder de la ideología consiste en que opera «desde dentro» del sujeto: el dominado la internaliza e inconscientemente la incorpora. Paulo Freire lo formula en términos muy certeros: «El dominador inyecta su ideología en el dominado y éste piensa con las categorías del dominador». Un comunicador no puede dejar de considerar este condicionamiento.

Basta observar la cultura popular para advertir cómo está infiltrada en ella esta ideología dominante internalizada. Analizar los refranes, por ejemplo. Ellos forman parte, evidentemente, del acervo cultural del pueblo. Pues bien, seguramente Umberto Eco exageró cuando llegó a decir que «todo refrán es reaccionario», pero tampoco estaba tan lejos de la verdad. Los que afirman valores de solidaridad y cooperación o tienen un contenido crítico de cuestionamiento y de protesta son muchísimos menos que aquellos que, por el contrario, refuerzan actitudes de individualismo, conformismo y resistencia al cambio:

- La caridad bien entendida empieza por casa.
- Más vale malo conocido que bueno por conocer.
- Unos nacen con estrella y otros estrellados.
- Cada cual con su igual.
- Quien nada tiene nada vale.
- Divide y vencerás.
- Piensa mal y acertarás.
- Donde manda capitán no manda marinero.
- Quien se mete a redentor muere crucificado.
- El pez grande se come al chico.

Obviamente, si estamos haciendo esta reflexión no es para concluir que tal alienación es universal e irreversible. Si lo fuera, nuestro trabajo no tendría objeto ni sentido y más nos valdría retirarnos al desierto a meditar. Precisamente, lo estamos planteando porque queremos superarla y creemos y sabemos que ello es posible. Pero no se puede transformar

aquello que no se conoce ni se admite. Lo que tratamos de señalar es que

EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA ESTAMOS CONDICIONADOS POR EL GRADO DE PERCEPCIÓN SOCIAL DE NUESTROS DESTINATARIOS

También aquí se aplica, en cierto modo, el principio de la necesaria identidad de códigos. Si nuestro mensaje choca frontalmente con el código ideológico interiorizado por el destinatario, con su escala de valores, con sus categorías, con sus estereotipos, creencias y prejuicios, el mensaje no llegará, será rechazado; el destinatario se cerrará a él e incluso lo percibirá en términos de peligro, de amenaza, de agresión. Se producirá un bloqueo en la comunicación.

Así como hablábamos antes de la empatía psicológica, quizá exista también una dimensión ideológica de la empatía: la capacidad de saber medir el grado de receptividad al cambio que pueden tener nuestros destinatarios, del modo de ubicar nuestro mensaje problematizador no más acá pero tampoco más allá de la proporción que ellos están en capacidad de asimilar a esa altura de su proceso social. Lo cual implica no proponerles planteamientos o formulaciones que, en su actual estadio de conciencia, no están todavía en condiciones de comprender y aceptar.

Tal como al codificar nuestros mensajes debemos tener en cuenta el código perceptivo de aquellos a quienes éste va dirigido, es asimismo necesario adecuarlos a su «código ideológico», al nivel de conciencia social en que se encuentran. No para dejarlo así, desde luego, ni para aceptarlo como una realidad inamovible; pero sí para partir de él y, de ese modo, graduar pedagógicamente el diálogo². Una vez más, se trata de basarse en la concepción de la educación popular como un proceso. Y una exigencia de todo proceso es respetar el ritmo de los que están viviéndolo.

El propio sujeto es el que tiene que hacer su proceso de cambio; nosotros, en cuanto educadores-comunicadores, sólo podemos estimularlo y acompañarlo en él. Pero si nos le adelantamos, no podremos acompañarle; él se quedará rezagado y nos volverá la espalda. En un proceso querer quemar etapas es no sólo irrespetuoso con la personalidad del otro, sino también ineficaz y contraproducente.

(Claro está: también podemos caer en el error inverso. Esto es, utilizar un código ideológico que esté por debajo del nivel de «conciencia posible» de aquellos con quienes nos comunicamos. Hay momentos históricos en

² En una entrevista, PAULO FREIRE hizo esta misma distinción entre partir del nivel de comprensión de los destinatarios y quedarse en ese nivel: «Nosotros los educadores debemos siempre partir —"partir", ése es el verbo; no "quedamos"— de los niveles de comprensión de los educandos, (...) de la expresión que las propias masas tienen de su realidad. Es a partir del lugar en que se encuentran las masas populares de donde los educadores revolucionarios, a mi juicio, tienen que empezar la superación de una comprensión inexacta de la realidad y ganar una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma» (pág. 95, subrayado en el original). En Rosa María Torres: *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*, Quito, CECCA - CEDECO, 1986.

que un pueblo —y con él su nivel de conciencia social— se transforma y avanza muy rápidamente, y un comunicador que no perciba e interprete ese cambio será otra vez ineficaz. De ahí que insistamos: cada uno tiene que ubicarse en la realidad del propio medio en que trabaja, en su momento histórico, en las características del sector popular en el que se halla inserto. Y conocer el grado de percepción social de sus destinatarios a través de la convivencia con ellos, del compromiso compartido, del diálogo y de la permanente prealimentación de sus mensajes.)

La «quiebra del silencio»

Estas reflexiones se hacen aún más válidas si —como hemos venido proponiendo a lo largo de todo este libro— asumimos la comunicación popular no como un monólogo del emisor sino como un diálogo. Lo que buscamos con nuestros mensajes es generar y estimular ese diálogo: que los sectores populares comiencen a hablar ellos mismos, a decir su propia palabra, a autoexpresarse.

En todo proceso de comunicación educativa adquiere importancia decisiva ese momento en que los participantes quiebran su dilatada «cultura del silencio» y comienzan a recuperar la palabra. Sin esa instancia en la que dejan de ser meros receptores pasivos y callados y pasan a convertirse a su vez en emisores, en *emirecs*, no habrá un real proceso en ellos.

Ahora bien, cuando se produce esa recuperación de la palabra, es natural que en un primer momento «esta palabra no sea plenamente suya, sino, en buena parte, la expresión de su dominación interiorizada»³.

Luego, poco a poco, vendrá el progresivo análisis crítico de esas primeras manifestaciones espontáneas; su decodificación problematizadora; la gradual toma de conciencia de todo lo que hay en ellas de alienado y de no propio. Pero si desde el primer momento nos ubicamos en una escala crítica que está por encima de la capacidad de percepción social de los participantes y cuestionamos esas primeras e incipientes autoexpresiones, nuestros interlocutores se sentirán descalificados, otra vez, «inferiores» e «ignorantes»; retornará en ellos su arraigado sentimiento de inseguridad y ya no seguirán hablando; volverán a sumirse en el silencio. Apenas iniciado, el diálogo se cortará, y con él quedará truncado, a medio camino, el proceso que tratábamos de estimular.

³ Rose Marie Graepp: «Algunos problemas respecto a la comunicación como elemento de educación popular». Ponencia presentada en el seminario «La comunicación popular educativa en América Latina, balance y perspectiva», Quito, noviembre de 1983. La autora se basa aquí en el ensayo de García Huidobro y Martinic: *La educación popular en Chile: algunas proposiciones básicas*, documentos PIIIE, Santiago de Chile, 1980.

Recuérdese que para la concepción educativa que asumimos el error no es visto como fallo sancionable sino como instancia necesaria en el proceso del conocimiento.

La presencia de la visión ingenua

A veces, bien por desconocer el código ideológico de nuestros interlocutores, bien por no tenerlo suficientemente en cuenta, codificamos nuestros mensajes en contenidos y categorías sociopolíticas, estructurales, alejados de su propia visión.

Por ejemplo: planteamos desde el inicio el problema del desempleo como consecuencia de una estructura social injusta, lo cual es objetivamente cierto; pero no se nos ocurre pensar que quizá muchos de nuestros destinatarios, a causa de ese condicionamiento que hemos venido señalando, de esa ideología dominante inyectada en ellos, todavía siguen pensando y creyendo que «el que no trabaja es porque no quiere», porque es un holgazán o un bebedor, porque no tiene «espíritu de superación», etc.

O abordamos la cuestión de la deserción escolar en términos socioeconómicos y en cambio quienes nos leen o escuchan aún están convencidos de que si un niño abandona la escuela es porque «salió burro», inepto, incapaz del esfuerzo de aprender.

Nos parece que con exponer la verdadera causa de un problema ya barremos automáticamente con los estereotipos y con las explicaciones falsas e ingenuas que circulan en el ámbito cotidiano. Que es innecesario y superfluo «perder tiempo» en discutir esas explicaciones superficiales e inconsistentes.

Volvemos así a caer en el error de formular el mensaje desde nuestra propia percepción y no desde la de sus destinatarios. Quizá lo hagamos por comodidad: es más fácil ir «directamente al grano» y plantear una interpretación sólida y verdadera que entrar a considerar esos «absurdos y tontos prejuicios» de la ideología ambiente, a los que no damos mayor valor e importancia y cuya fuerza minimizamos.

Creo que, al proceder así, cometemos un desacierto. Los prejuicios suelen estar mucho más extendidos y arraigados de lo que pensamos. Si se

los omite y elude, si no se los incorpora explícitamente en el mensaje, los nuevos contenidos se yuxtapondrán a ellos y el interlocutor llevará consigo dos versiones paralelas que no se encuentran: por un lado la interpretación lógica y racional, por el otro la que siempre ha oído y sigue oyendo cotidianamente y que ha interiorizado. Lo más probable en esos casos es que nuestro interlocutor nos escuche, parezca en un primer momento convencido, pero retorne a su «ambiente ideológico», a leer los periódicos y revistas de siempre, a escuchar la radio y ver la televisión cotidiana, a la cantina donde se encuentra con sus amigos de todos los días, y sus estereotipos vuelvan a aflorar y a anteponerse a la interpretación que le propusimos.

Creo, pues, más pedagógico y eficaz que los prejuicios y las pseudo-explicaciones «ingenuas» aparezcan explicitadas en nuestro mensaje para que así afloren a la conciencia. Sólo de ese modo es posible convertirlas en objeto de análisis, desmontarlas, contraponerlas a la nueva interpretación, y hay más posibilidades de que el interlocutor, entonces sí, las cuestione y las supere.

Retomando los ejemplos ya mencionados, para analizar la cuestión de la «deserción» escolar, veo preferible empezar partiendo de la hipótesis de que el supuesto fracaso del niño en la escuela se debe a que es infradotado. Para plantear el problema del desempleo, partir asimismo de los estereotipos cotidianos que lo asocian a abulia o a holgazanería. Luego, gradualmente, ir desmontando esa versión ingenua e introduciendo los datos y elementos que nos permitirán cuestionarla y construir otra interpretación.

Coincidentemente, Antonio Gramsci asignaba fundamental importancia a esta cuestión. Él llamaba al conjunto de estas representaciones populares —es decir, a esta visión ingenua, cotidiana, cargada de prejuicios y estereotipos— *sentido común*. Y, en su propuesta para una educación popular, consideraba imprescindible incluir «la crítica al vivo del "sentido común"». Sin ella —afirmaba— el esfuerzo del educador «queda estéril»; pues, para el pensamiento popular, «esta crítica del sentido común» es el único medio de acceso a los problemas reales: «sólo ella puede incorporar a los sectores populares al proceso de toma de conciencia y la creatividad histórica».

El procedimiento de codificación que se desprende de esta propuesta pedagógica puede, pues, formularse así:

PARTIR DE LA PERCEPCIÓN INGENUA
Y DE ALLÍ PASAR A LA VISIÓN CRÍTICA

Otra tendencia que puede observarse con cierta frecuencia en los mensajes de la comunicación problematizadora es la de plantear el cambio social en términos de ruptura frontal con lo presente; como el rechazo drástico de lo viejo y la adopción de algo totalmente nuevo, distinto, desconocido; como un viraje social de 180 grados. Tenemos un estilo de pensamiento dualista que tiende a proceder por oposición, por contraposición radical entre un «antes» (que identificamos con lo equivocado, lo injusto, lo opresor, lo alienado) y un «después» a construir.

Habría que preguntarse si esta manera de presentar el cambio es la más adecuada. Todo grupo social, por una tendencia lógica y natural, se asusta un poco ante lo que se le aparece como radicalmente diferente, nuevo, ignoto, como un paso a dar en el vacío. Todos tenemos una identidad cultural colectiva a la que, con justas razones, nos resistimos a renunciar. Al codificar así nuestra propuesta, creamos una resistencia y una dificultad innecesarias. Esa imagen del cambio en términos de ruptura no es indispensable, ni siquiera es en todo fiel al proyecto histórico del movimiento popular.

El cambio que postulamos no ha nacido en el vacío, de una pura teoría estructural; tiene, por el contrario, profundas raíces históricas. Raíces que han de perdurar en la nueva sociedad y contribuir tiene ya sus hondos e irrenunciables cimientos. Hemos visto ya en el pasado a nuestros pueblos luchar una y mil veces por sus derechos y por su liberación. Y esas luchas han dejado su impronta en la cultura popular.

Si examinamos la cultura del pueblo, comprobaremos que hay en ella muchas expresiones vivas de resistencia, de cuestionamiento, de combatividad. «Si bien no es posible asumir (todas) las manifestaciones del pueblo como una expresión crítica e independiente de su experiencia de clase, tampoco es posible negar toda manifestación cultural del pueblo y verla como mero reflejo de la cultura dominante» (Rose Marie Graepp: *op. cit.*). La cultura popular no es unívoca. Tan desproporcionado es idealizar al pueblo y verlo como depositario de todas las virtudes y toda la verdad, como concebirlo en un estado de total alienación y sumisión.

Gramsci distinguía en la cultura popular la presencia de elementos «fossilizadores» y desmovilizadores (creencias, tradiciones, prejuicios, que llevan a considerar el orden existente como natural, como incambiable) y elementos dinámicos de resistencia y protesta, de cuestionamiento crítico, de lucha.

Pues bien: en lugar de plantear el cambio en términos de viraje total ¿no será más conducente potenciar esos elementos movilizadores latentes en la cultura popular y apoyarse en ellos? Se trata de hacer con el pueblo un trabajo de recuperación de la memoria colectiva, de rescate de sus luchas pasadas, de su historia, de sus arquetipos-símbolos (por no citar sino algunos de los más significativos, un Bolívar en los países andinos, un Tupac-Amaru en Perú, un Artigas en Uruguay, un Emilio Zapata en México, un Sandino en Nicaragua, un Martí en Cuba, un Manuel Azaña en España), de sus anónimos héroes, de sus tradiciones y creencias dinamizadoras; de toma de conciencia de sus valores tradicionales solidarios y combativos.

Los sectores populares podrían así visualizar el proyecto de cambio ya no en términos de RUPTURA sino en términos de CONTINUIDAD HISTÓRICA; como una fidelidad a su identidad cultural y a su historia; como la realización de reivindicaciones e ideales que siempre han llevado en su seno y por los que siempre han luchado.

5 EL MENSAJE VIVO

En 1920, en los comienzos del cine, Kulechov realizó un experimento que se hizo clásico en la historia de ese arte.

Montó y compuso tres breves secuencias en las que intercaló primeros planos del rostro de un actor (Iván Mosjukin) entre tomas sucesivas de un plato de sopa humeante, una mujer en su lecho de muerte y un sonriente bebé.

Cuando las secuencias fueron exhibidas a distintos grupos de espectadores, éstos se manifestaron impresionados por la expresividad del actor y la intensidad con que su rostro y su mirada trasuntaban sucesivamente hambre, dolor desesperado y alegría.

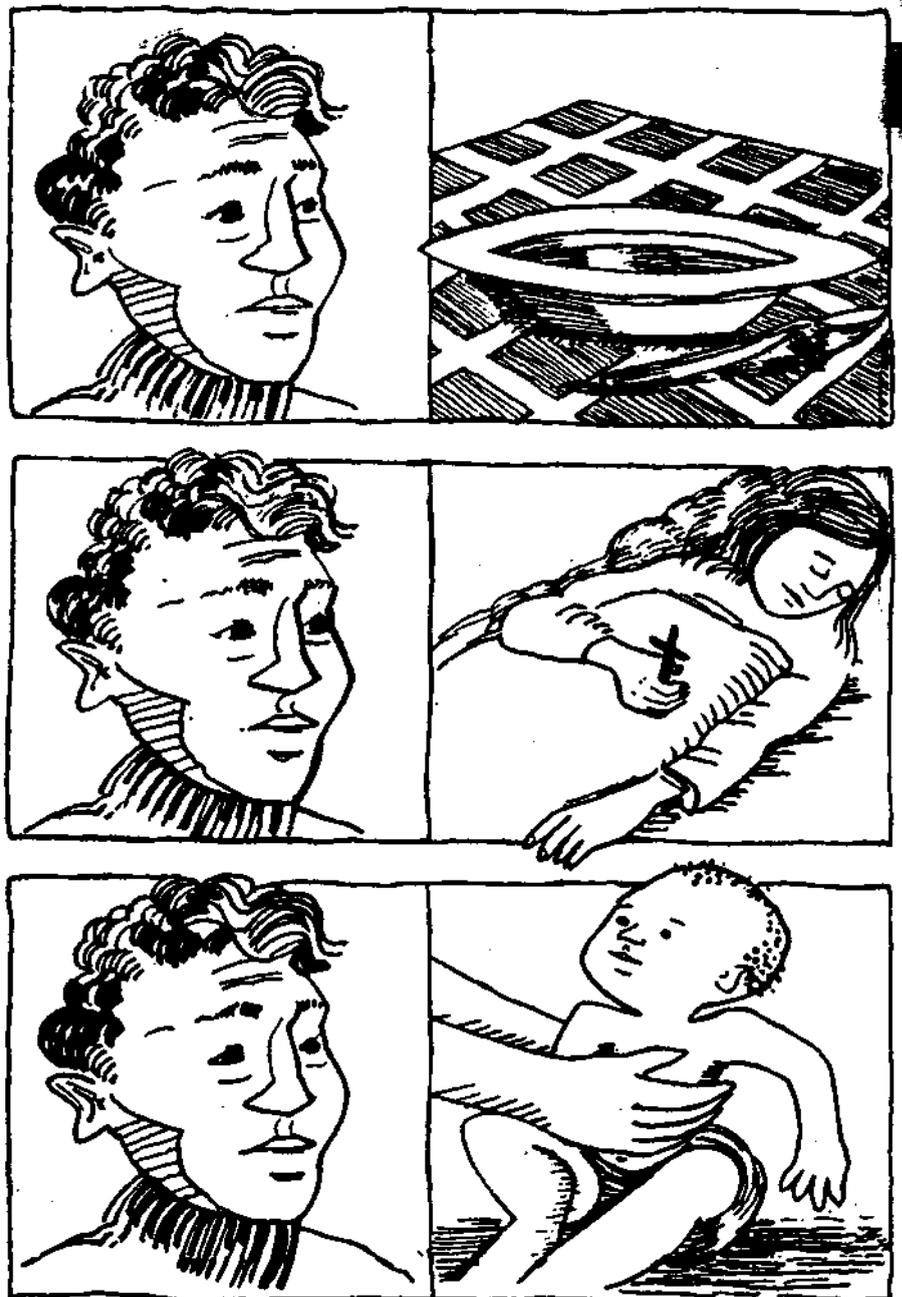
Sin embargo, el primer plano del actor que Kulechov había yuxtapuesto era siempre el mismo: un único rostro invariable con una expresión neutra. Si sus espectadores «veían» en aquel rostro pasivo distintas expresiones, era porque ellos en su imaginación habían vivido las tres situaciones, habían experimentado esos sentimientos ante ellas y las habían proyectado en la imagen de Mosjukin¹.

Este experimento tuvo gran importancia en el cine para el desarrollo de la técnica del montaje cinematográfico expresivo. Pero para nosotros encierra también otra enseñanza: muestra todo lo que el destinatario imagina, siente, rememora y pone de sí mientras decodifica un mensaje. Kulechov se había limitado a dar apenas unos pocos elementos para estimular la imaginación participante de los espectadores; todo lo demás lo habían aportado estos últimos en su lectura propia, en su recreación personal a partir de aquellas imágenes estimuladoras y de las vivencias que éstas evocaban en ellos.

Valdría la pena preguntarnos si en nuestros mensajes sabemos estimular y aprovechar este aporte de nuestros destinatarios: si les damos un pensamiento ya elaborado o les brindamos los elementos para que ellos mismos lo elaboren.

* * *

¹ Georges Sadoul: *Las maravillas del Cine*, México, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, 1965, 2.^a ed.



El experimento de Kulechov: un rostro invariable y la recreación del espectador.

Detengámonos aún un momento más en el proceso de la decodificación.

¿Qué es mejor: ofrecer una charla expositiva explicando un tema o un problema, o presentar una obra de teatro sobre ese mismo tema?

Casi todos responderemos que es mejor la obra de teatro. Pero preguntémosnos por qué es mejor. Ya hemos visto algunas de las ventajas: es más atrayente, más amena; narra una historia, presenta personajes con los que el destinatario puede identificarse. Pero hay todavía otra razón de orden pedagógico: la obra de teatro no sólo interesa y llega más sino que «enseña» más, deja un sedimento más hondo en la mente y la conciencia de sus espectadores.

Si indagamos en la causa de esa mayor eficacia pedagógica del mensaje, advertiremos que el proceso de decodificación de una charla expositiva y el de una obra de teatro son de una intensidad muy diferente. Mientras en el primer caso el expositor ya da todo explicado y expresa directamente y por sí mismo las causas del problema, sus consecuencias, las conclusiones a las que desea que sus oyentes lleguen, en la representación teatral, en cambio, esas conclusiones no están explicitadas sino tan sólo sugeridas, expresadas a través de los hechos que les suceden en escena a los distintos personajes.

Para captar el mensaje de la obra, los espectadores tienen, pues, que poner mucho más de sí, hacer una decodificación más activa: asociar y relacionar los hechos que van sucediéndose, completarlos imaginando e infiriendo las cosas que han ocurrido entre la escena anterior y la siguiente, empalmarlos y confrontarlos con hechos y situaciones de su propia experiencia de vida. Y, luego, hacer una interpretación, sacar sus propias generalizaciones y conclusiones. Y eso determina que participen mucho más activamente en la captación del mensaje.

De esto extraemos una orientación importante para nuestra labor de comunicadores educativos. Vemos que, a nivel asociativo o interpretativo, es conveniente estimular el trabajo de decodificación por parte del destinatario. No es aconsejable darle las cosas ya totalmente interpretadas y «masticadas». Es mejor codificar nuestro mensaje de tal modo que él tenga que poner algo de su parte, que participar para decodificarlo: asociar situaciones, compararlas, interpretarlas, vivirlas intelectual y emocionalmente, extraer conclusiones. Es mejor SUGERIR que DECIR; es más rico el símbolo que alude y que se abre a ser interpretado que el análisis que el emisor presenta ya elaborado y cristalizado.

Se recordará que, al referirnos en el capítulo 3 al código perceptivo —ese nivel elemental que consiste en reconocer y entender los signos

componentes de un mensaje— señalamos que los comunicadores debemos facilitar al máximo su decodificación utilizando palabras y signos familiares al código del destinatario, de modo que le resulten sencillos y accesibles y le eviten un esfuerzo excesivo. Sugerimos en ese momento que, en lo que atañe a la selección de las palabras y los signos, era salvable atender los consejos y advertencias de la escuela tradicional y tener en cuenta la así llamada «ley del menor esfuerzo». Pero acotamos también que esta «ley» debía ser matizada y revisada y esperamos que ahora se vea más claro la razón de esta reserva. Si con respecto al lenguaje es preciso facilitar en la mayor medida posible su captación por el destinatario, cuando nos ubicamos en este otro nivel —el asociativo o interpretativo— esa «ley del menor esfuerzo» ya no opera con la misma vigencia.

A este nivel, ya no debemos ser tan obvios ni perseguir como objetivo el simplificarle tanto al destinatario su trabajo de decodificación, porque entonces no habrá participación de su parte sino que lo estaremos reduciendo al papel de pasivo receptáculo de información. Si el código perceptivo debe ser sencillo y facilitado, el significativo requiere ser un poco más tico y más complejo. No, por supuesto, al punto que resulte hermético y que nuestros interlocutores no puedan captar el mensaje; pero sí lo suficiente como para que ellos tengan que «completar los espacios en blanco», «llenar los puntos suspensivos», poner algo de sí en su captación.

Se han de dar los datos del tema ordenados y articulados de tal manera que el destinatario pueda asociarlos e interpretarlos; pero demandándole una cierta reelaboración y recreación de su parte para hacer esa interpretación. *Sin esa participación, no hay proceso de conocimiento: sin ella nadie incorpora un conocimiento y lo hace suyo.*

La decodificación activada

Proponemos llamar a este principio «decodificación activada». Él postula una manera de formular el mensaje que estimule y active en el destinatario su participación para decodificarlo, que lo movilice en el acto de su interpretación.

Diríamos que hay mensajes «vivos», abiertos, y mensajes cerrados. Los cerrados son aquellos que hablan por sí mismos, que lo dicen todo; los abiertos, los que abren un espacio a la reelaboración' por parte del destinatario y activan su proceso personal de decodificación.

Este principio de activar la decodificación debiera ser resueltamente asumido por nuestra comunicación educativa. Nuestros mensajes debieran ser siempre «vivos», abiertos. Sin embargo, muchas veces, incluso cuando utilizamos medios propicios a una lectura abierta como una obra de teatro, un radiodrama o un vídeo, tendemos a una formulación cerrada.

Tal vez prevalezca en nosotros el temor de que, si no lo damos todo dicho y digerido, la gente «no va a entender». Y entonces realizamos un audiovisual recargado de palabras en las que va ya todo explicado y resuelto. O realizamos una obra de teatro y, al finalizarla, nos parece que todavía no hemos sido suficientemente explícitos y hacemos que uno de nosotros salga a escena a «echar el discurso», a explicar el mensaje de la pieza y a reforzarlo con una inflamada exhortación. O, en la última escena, ponemos en boca de un personaje *ad hoc* una especie de sermón, de tirada final, en la que explica lo 'que la obra ha querido «enseñar».

Procedemos, en fin, como aquellos autores de fábulas escolares que juzgaban que la fábula misma no era suficiente y añadían al final su moraleja explicativa. Al hacerlo así, quizá estemos echando a perder toda la fuerza de la representación. Si, en cambio, la hubiésemos culminado con una frase sugerente y problematizadora o en silencio, con un gesto expresivo de alguno de los personajes, y hubiésemos ido apagando lentamente las luces del escenario, los espectadores se habrían quedado pensando, preguntándose «¿qué mensaje hay aquí para nosotros?» y habrían participado activamente en su decodificación.

Si para todos es frustrante salir del cine sin haber entendido la película —esto es, sin haber podido decodificarla significativamente—, no es menos decepcionante sentir que nos dan todo tan explicado que nos resulta «pan comido». Es tan contraindicado emplear un código asociativo desordenado y confuso que impide captar el sentido del mensaje como utilizar otro tan fácil y obvio que no exija el menor trabajo de decodificación. A ningún lector, espectador u oyente, por poco «culto» que sea, le agrada que le den las cosas ya procesadas y digeridas. Si todo está dicho y él no tiene que hacer el más mínimo esfuerzo mental, se aburre, se fastidia, se siente tratado como un niño (y aun este símil es impropio, puesto que tampoco a los niños hay que ofrecerles tales mensajes); y, en

LOS SIGNOS TRAICIONEROS

Hace algunos años, un grupo popular de Bogotá montó una obra de teatro de creación colectiva para plantear y denunciar el problema social de la desocupación. La situación que escogió era la de un campesino a quien el hambre y la miseria obligaban a emigrar a la capital donde vivía toda clase de penurias porque no conseguía trabajo, era explotado y engañado, etc.

Pero el grupo juzgó que la obra no debía ser excesivamente dramática y «seria»; que era conveniente que tuviera su dosis de humor e hiciera reír un poco a los espectadores. Para ello, decidió que el campesino protagonista fuera un «pastuso». En Colombia, se ha creado acerca de los pastusos —esto es, los oriundos de Pasto— el estereotipo de que son extremadamente rústicos, tal como ocurre en España con los oriundos de Lepe. Circulan miles de chistes cuya gracia estriba en ridiculizarlos. En la radio y la televisión el personaje del pastuso aparece con frecuencia; y basta que el actor que lo caricaturiza diga dos palabras con el lenguaje y el acento cómicos y deformados que se les atribuye para que el público se ría.

No será difícil imaginar lo que sucedió con esta obra de teatro popular. Tan pronto como aparecía el pastuso en escena, la gente ya comenzaba a reír. La denuncia, los episodios dramáticos de desempleo, hambre y explotación que padecía el campesino quedaban diluidos y opacados por la comicidad grotesca del personaje estereotipado y más que reflexión provocaban risa. El efecto se acentuaba porque el actor protagonista imitaba al falso pastuso convencional de la radio y la televisión comerciales y cuanto más se reía el público más se dejaba llevar por el histrionismo, exagerando sus gestos sainetescos y sus latiguillos.

Así, en lugar de una reflexión crítica sobre el flagelo del desempleo y sobre la pobreza e injusticia que sufren los campesinos —que era lo que

el grupo se proponía estimular— lo que se logró fue reforzar en el público popular urbano el prejuicio de que aquéllos son tontos e inferiores; un prejuicio que la ideología dominante siempre ha fomentado porque favorece la división entre los trabajadores de la ciudad y los del entorno rural. En lugar de un mensaje de solidaridad, de avance para el movimiento popular, se dio otro, reforzador de la desunión.

Vale la pena meditar sobre este caso: ¿cómo y por qué sucedió que un grupo popular, al crear su obra de teatro, se propuso transmitir un determinado mensaje y resultó involuntariamente portador de otro? Una primera respuesta podría ser: porque los signos que seleccionó para expresar lo resultaron contradictorios, no coherentes con el mensaje mismo. Los signos lo traicionaron.

Aunque sin llegar a casos tan extremos, podemos incurrir en contradicciones semejantes más a menudo de lo que suponemos.

Los comunicadores educativos no somos inmunes a la ideología del sistema. También nosotros estamos —y en mayor medida de lo que sospechamos— inmersos en ella. Todos somos portadores y vehículos de ideología. Sin proponérselo, podemos convertirnos en reforzadores de estereotipos, en reproductores de la ideología dominante que queremos combatir. Ello sucede especialmente cuando, por no dominar suficientemente el medio utilizado, tendemos a imitar acríticamente la forma y el estilo imperantes en los medios de difusión masivos; a ceder al efecto convencional porque «es eficaz» o «tiene impacto»; porque «queda bonito».

Forma y contenido

Ningún símbolo es neutro. Todos contienen y transmiten una determinada carga ideológica. Por no tener clara conciencia de ello es corriente que los comunicadores educativos separemos «contenido» y «forma» de un mensaje y nos preocupemos casi exclusivamente por el primero: la forma nos parece una cuestión secundaria, trivial. La distinción que esta-

blecemos así es no sólo artificial sino, además, peligrosa: a través de la forma también se pueden filtrar contenidos.

Si el grupo teatral bogotano incurrió en la contradicción señalada, fue porque hizo esa falaz división. Para él, el contenido, el mensaje, residía en el problema social que daba lugar a la obra: la desocupación, la explotación del campesino migrante. El poner a un pastuso cómico era apenas un detalle formal, secundario, tan sólo para que los espectadores «se rieran un poco», «para aflojar la tensión». Pero en los hechos, la «forma» fue más fuerte que el contenido y resultó siendo la que se impuso a la hora de que los espectadores decodificaran el mensaje.

[Obviamente, este análisis no supone desconocer la necesidad del esparcimiento y la alegría en la comunicación popular. Ya en un capítulo anterior se ha señalado su importancia y el valor de su presencia. Pero ¿por qué razón esos tan necesarios momentos de expansión han de convertirse en antimensaje? ¿No es posible lograr que ellos también se integren en una expresión liberadora o, al menos, que no la contradigan y anule? ¿Por qué lo formativo ha de ser adusto y lo divertido deformante? Piénsese en el cine de Charles Chaplin (*La quimera del oro*, *El peregrino*, *Al sol*, *Luces de la ciudad*, *Tiempos modernos*, etc.). Chaplin hizo reír al mundo y al mismo tiempo le aportó una expresión profundamente humana y una visión social crítica y desalienadora.]

Veamos otros ejemplos, no tan extremos pero también significativos.

— En las oficinas de una organización popular se necesita un formulario para que la encargada de la recepción anote y transmita las llamadas telefónicas que se reciben en ausencia de sus destinatarios. El encargado de diseñarlo piensa que, para quitarle formalidad, necesita un toque amable y le agrega en un ángulo un dibujo que copia de una revista: la viñeta del rostro de una secretaria rubia y *sexy*, como las que clásicamente aparecen en las publicaciones de consumo masivo.

Ciertamente, ninguna de las recepcionistas y demás trabajadoras de la organización se parecen en lo más mínimo a la de la viñeta; todas ellas son mestizas, de tez morena y pelo rizado. Así, en una organización popular viene a filtrarse y reforzarse un estereotipo clásico de la ideología dominante: la secretaria-tipo «tiene que ser» estilizada, esbelta, blanca y rubia. Los verdaderos rostros del pueblo —como el de la simpática telefonista real de la organización— «quedan feos», no son un efecto «bonito»...



Se diría que el caso es intrascendente: se trata de un papel interno, que sólo circulará dentro de las oficinas de la institución. Pero, con todo, pone de manifiesto una actitud en la que también incurrimos con frecuencia al producir nuestros periódicos y otros materiales de comunicación popular: la de copiar mecánicamente de una revista cualquiera que tenemos a mano; la de no conceder mayor importancia a los dibujos que ilustran nuestros materiales, sin percibir que ellos también son portadores de significados.

Los dos ejemplos siguientes prueban lo generalizado de esta tendencia más allá de un trivial memorándum de oficina.

- Un comunicador realizó un vídeo sobre el alcoholismo, destinado a grupos populares. Quería poner, en referencia al vicio del alcohol, una imagen que expresara el poder del individuo para domi-

narse y controlarse. Y encontró la que le pareció adecuada en una película publicitaria que consiguió prestada y que, considerándola todo un hallazgo, transcribió inmediatamente en su vídeo.

La secuencia presentaba un *jumbo-jet* de United Airlines surcando majestuosamente el cielo y luego el interior de la cabina con el piloto en los controles de mando: un piloto por supuesto rubio y apuesto en su pulcro uniforme y a quien la cámara enfocaba desde abajo, con lo cual adquiriría magnitud, grandeza, poderío de superhombre. Sobre esa imagen, hizo decir al locutor algo así como: «Todos podemos. Todos tenemos el poder para controlar y dominar nuestros actos».

No se le ocurrió pensar que, independientemente del texto que ilustraba, el símbolo insertado transmitía otro contenido: la exaltación de la United Airlines y del piloto norteamericano, presentado como paradigma del poder tecnológico y la eficacia. No se preguntó tampoco cómo sería decodificado ese símbolo por los pobladores de los barrios populares a los que destinaba su vídeo, los que jamás tienen la posibilidad de montar en un avión como ése y para quienes la imagen, lejos de infundirles confianza en su propio poder, no haría sino reavivar sentimientos de frustración e impotencia.

Cuando se le cuestionó al realizador la inserción de tales imágenes, se mostró sorprendido y hasta indignado: «¡Qué tontería! ¿A quién se le ocurrió ver aquí una propaganda subliminal de la United, de los norteamericanos y hasta del imperialismo? Yo sólo me valí de una anodina metáfora cualquiera tomada al azar, de un mero recurso formal para expresar visualmente la capacidad de autocontrol». Sí, eso era lo que había propuesto; pero ¿era lo que transmitía?

En otro vídeo, éste sobre las relaciones hombre/mujer y también destinado a ser exhibido en barriadas populares, el guión requería mostrar a una joven pareja de recién casados. El realizador se procuró un apartamento moderno y «elegante» y a una pareja de modelos de televisión —ella con la convencional belleza de los filmes publicitarios, él «buen mozo» y «galán» típico de la TV—. Era lo usual «lo que el público está acostumbrado a ver en todas las telenovelas, lo que le gusta a la gente». Una vez más, la ideología dominante reforzada: matrimonio joven igual a figuras de modelos televisivos y a *confort*.

No se planteó en absoluto la posibilidad de romper con los cánones imperantes de la «belleza» estándar y poner a una auténtica pareja de la clase popular, ubicándola en una vivienda humilde

y precaria como aquellas en las que realmente viven los que presenciarian su vídeo: eso le habría parecido «chocante», «disonante». Pero además, «¿qué más daba? Lo único que importaba a los efectos del mensaje era mostrar a una pareja cualquiera de recién casados y que fuera fácilmente reconocible como tal»...

* * *

Es de esperar que, a través de estos ejemplos —todos ellos reales—, el lector haya percibido lo que se trataba de evidenciar con ellos: que los símbolos no son neutros; que la selección de los signos para codificar un mensaje no es una operación anodina, en la cual resulta indiferente apelar a uno o a otro.

En cuanto a ideas teóricas, podemos tenerlas muy progresistas y avanzadas; pero, en un mensaje concreto, manejamos hechos, situaciones, ejemplos, expresiones, imágenes, y nuestras intenciones pueden verse traicionadas y desvirtuadas a la hora de elaborarlo. Somos producto de una educación, de una sociedad que nos ha formado; hablamos un lenguaje que lleva implícitas significaciones y connotaciones; llevamos grabados dentro de nosotros una serie de estereotipos, de clichés mentales. A menos que sepamos leer críticamente nuestros propios mensajes, todo ese código que está en nuestro subconsciente se nos disparará automáticamente al realizarlos y podemos terminar reforzando los patrones culturales que el destinatario ha interiorizado, en lugar de contribuir a cuestionarlos.

No es raro oír a educadores que se consideran progresistas y de izquierda exhortar a sus alumnos a estudiar «para progresar y triunfar en la vida», «para llegar a ser alguien», sin reparar en que están identificando el ser con el tener, el progreso con el dinero y el *status*, y promoviendo el ascenso social individual y la conquista de bienes materiales.

Expresiones arraigadas en el habla cotidiana como «subir», «llegar», «casarse bien», «gente bien nacida», «pobre *pero* honrado» están cargadas de connotaciones clasistas. Incluso, denominaciones aparentemente neutras, técnicas y objetivas, consagradas por el uso, tales como «deserción escolar», ocultan una connotación: la de dar por supuesto que el niño que deja la escuela *deserta*, esto es, que lo hace por su propia voluntad, por abulia, por falta de capacidad y perseverancia para estudiar (nótese que la palabra *deserción* tiene una connotación de *traición*) y no expulsado por la inequidad del propio sistema escolar y de la estructura social.

A los educadores se nos impone, pues, la exigencia de ser muy críticos con nosotros mismos y de nuestros propios mensajes; de revisar la escala de valores que implícitamente transmitimos con ellos y buscar cohe-

renda entre nuestro pensamiento y los signos que seleccionamos para codificarlo. Si pretendemos formar conciencia crítica en nuestros destinatarios, lo primero es tenerla nosotros. Si aspiramos a problematizarlos, debemos empezar por problematizarnos y cuestionarnos a nosotros mismos.

Los mensajes en pugna

Puede resultar esclarecedor y facilitar esa lectura crítica introducir aquí otro principio de la teoría de la comunicación.

Los estudiosos de la comunicación dicen que nunca transmitimos un solo mensaje a la vez, sino un conjunto de mensajes paralelos y simultáneos. Todo mensaje central lleva consigo una serie de mensajes secundarios. En la comunicación interpersonal, todos tenemos experiencia psicológica de ello: es frecuente observar que nuestro interlocutor dice una cosa con su voz y sus palabras; por ejemplo, nos afirma que acepta nuestras excusas y está dispuesto a perdonarnos y a olvidar el daño, pero al mismo tiempo su mirada evasiva, sus gestos, su actitud corporal (mensajes secundarios) transmiten que no está tan dispuesto.

Nos expresamos a través de símbolos, de imágenes, de frases hechas, etc., cada una de las cuales encierra su propio contenido significativo y lleva subyacente un mensaje secundario, congruente o no con el principal.

En los ejemplos anteriores, podemos distinguir:

MENSAJE PRINCIPAL	MENSAJES SECUNDARIOS
Desocupación, campesino migrante explotado.	Campesino ridiculizado con los rasgos del «pastuso».
Alcoholismo, propuesta de autocontrol.	Jet de la United, piloto en las mandos.
Relación hombre/mujer, pareja de recién casados.	Pareja de modelos de televisión, apartamento «elegante».

Como ha quedado de manifiesto, si estos mensajes secundarios no son analizados y bien seleccionados, pueden entrar en colisión con el principal y anularlo en buena medida. Es preciso que armonicen, que sean consecuentes con él. Es lo que la teoría de la comunicación llama *ley de congruencia* de los mensajes. Traducida a la comunicación educativa esta ley nos señala que *no es coherente (ni eficaz) transmitir contenidos liberadora con los signos de la ideología dominante*. «Nuestro vino nuevo necesita odres nuevos» (Julio Cortázar).

Presentamos a continuación una serie de casos y ejemplos bastante reiterados y frecuentes —tomados de nuestros talleres y de nuestras experiencias— de mensajes secundarios no congruentes. Esperamos que ellos ayuden al lector a visualizar mejor este importante requisito de toda buena comunicación popular, a ejercitarse en la lectura crítica de signos y a extraer algunas orientaciones útiles para su práctica de comunicador popular.

LA MÚSICA EN UNA CHARLA DE RADIO

En cierta charla radiofónica, se buscaba promover la reforma educativa y se postulaba una educación identificada con los valores culturales autóctonos y reforzadora de la identidad nacional. Al parecer, el conferenciante no se preocupó por indicar el carácter de la ambientación musical. No le dio mayor importancia y la música, a la que sólo atribuyó una función mecánica, de mera separación entre párrafos de su charla. La dejó, pues, en manos del técnico. Y éste, rutinariamente, enmarcó el programa con fondo musical y fragmentos de una pegadiza melodía de película norteamericana, tal vez porque fuera el disco que tenía más a mano o el tipo de música convencional que él solía poner siempre para charlas porque, para su gusto, «quedaba bonito».

No es difícil imaginar las representaciones que, a nivel consciente o inconsciente, suscitó aquella melodía en los oyentes, enfrentados así a dos mensajes antagónicos. La música operaba como mensaje secundario incongruente. Toda la reafirmación de una cultura nacional contenida en la charla era simultáneamente negada por el comentario musical, que generaba una interferencia de significaciones.

Muy distinto habría sido el efecto si se hubiese acudido en cambio a un tema del folclore autóctono: el mensaje musical secundario habría resultado en ese caso un expresivo reforzador del mensaje central.

Un autor teatral que se consideraba sinceramente muy comprometido e identificado con las causas populares quedó impactado cuando un investigador hizo un análisis de sus obras, todas ellas de carácter social, y comprobó que el 80 % de sus protagonistas «buenos» y «positivos» eran profesionales universitarios. En cambio, ni uno solo de ellos era mestizo, obrero, campesino.

En la visión paternalista que, sin ser él mismo consciente de ello, subyacía en este escritor, los liberadores de la clase popular procedían siempre, pues, de fuera de ella.

LOS RELLENOS

Es frecuente que para «rellenar» los espacios que nos quedan vacíos en un periódico popular y para poner a la vez en él una nota «amena» echemos mano de un chiste machista, de un diseño de modas o de una suntuosa receta de cocina tomados de cualquier revista y que, por su contenido connotado, contradigan totalmente con el mensaje que el conjunto del periódico intenta asumir. Un chiste también responde a una determinada ideología.

EL ESTRADO Y EL MICRÓFONO EN LAS ASAMBLEAS

La asamblea de una organización es también una instancia de comunicación. O de incomunicación. Es frecuente que, por imitación de modelos consagrados, los dirigentes se ubiquen en un estrado, a mayor altura que el resto, y emplacen allí el micrófono fijo, de tal modo que sus palabras salen por los altavoces a todo volumen, pero si un participante pide la palabra tenga en cambio que gritar hasta desgañitarse para hacerse oír o sólo se le escuche débilmente.

Después, los dirigentes se quejan de que «la gente es pasiva, no habla, no participa», y no advierten que el micrófono fijado en el estrado y su poder de amplificación ha estado emitiendo un «mensaje secundario» autoritario, incongruente con el proclamado espíritu democrático de diálogo y participación.

Muy distinta resultará una asamblea popular si, en lugar de ubicar a los asistentes frontalmente ante el estrado, como en un teatro, se dispo-

nen los asientos en círculo, en pie de igualdad y de modo que todos puedan verse unos a otros, y el micrófono —en caso de que la dimensión del local exija la amplificación del sonido— tenga un cable largo que permita acercarlo a cuantos pidan la palabra.

EL DIÁLOGO «DIDÁCTICO»

En una emisión de radio producida por una escuela radiofónica popular de un país de Centroamérica y dirigida a organizaciones de agricultores, el tema tratado era la necesidad de movilizarse y luchar para implantar en el país la reforma agraria y conquistar tierra y derechos para los campesinos.

Para evitar la charla monologada y hacer supuestamente más ágil el programa, el guionista recurrió a un género artificial y particularmente «traicionero»: el diálogo didáctico. En este caso, los dialogantes eran dos ficticios campesinos. Uno de ellos, «el compadre José», representado por un locutor de voz bien modulada y de dicción prolija y segura, era el informado, el entendido, el que manejaba con soltura, precisión y memoria inverosímiles en un campesino, datos, fechas, cifras y porcentajes; el que podía explicar con clarividencia todo lo que estaba sucediendo en el país y lo que era necesario hacer; en tanto su interlocutor, «el compadre Ramón», interpretado por un actor cómico que exageraba con pintoresquismo convencional el habla rural, aparecía tonto e ignorante, preguntaba constantemente cosas obvias para dar pie a las explicaciones de su compadre y recibía con «ohes» de asombro y con expresiones de agradecimiento y alborozo las revelaciones de José. Por supuesto, nunca lo cuestionaba poniendo en duda alguna de sus afirmaciones ni aportaba él algún dato de su conocimiento y experiencia.

El resultado: además de que este «diálogo» sonaba totalmente artificial y falso, la caracterización de los personajes y la relación entre ellos, sumadas a la selección de las voces y el contraste en las dicciones, anulaban en gran medida la intención del autor. A despecho de los contenidos críticos y liberadores, resultaba un mensaje paternalista y autoritario: el maestro sabihondo desasnando al alumno ingenuo, atrasado e ignorante.

Conviene meditar sobre este ejemplo, porque a menudo, por falta de dominio de los lenguajes expresivos del medio, caemos en el recurso al diálogo didáctico o en otros semejantes.

Valdría la pena que nos preguntásemos por qué en tantas de nuestras producciones seguimos echando mano y rindiendo tributo al locutor con-

vencional de tono declamatorio y voz engolada. O por qué seguimos iniciándolas con el trillado y solemne: «El Centro XX presenta...» que reproduce el modelo de la radio y la televisión y crea, ya desde el inicio del mensaje, una relación vertical y distanciada con nuestros destinatarios.

LA CANCIÓN PARA AMENIZAR

Hay que añadir aún que, en ese mismo programa, para hacer la emisión más entretenida y amena, se la interrumpía a la mitad para pasar un disco —una canción «muy buena», según anunciaba el compadre José al presentarla— cuyo estribillo decía:

La mujer que quise me dejó por otro;
 Les seguí los pasos y maté a los dos.
 Yo no fui culpable porque estaba loco,
 Loco por los celos, loco por su amor.

Presumiblemente, el responsable de este programa de educación popular no asignaba la menor importancia a ese intermedio musical y dejaba que el encargado de la música pusiera «un disco popular cualquiera», sin reparar en que se estaba dando paso a un mensaje secundario machista pronunciadamente incongruente con el principal, referido a la liberación campesina. Compárese con el efecto positivo que hubiese podido lograrse si se hubiese escogido en cambio una canción de las que abundan en el acervo popular, que en términos problematizadores y críticos denuncian la situación de injusticia en que viven los campesinos o llaman a transformarla («Lamento borincano», «El arriero», «A desalambrar», «La segunda independencia», o tantas otras).

Confiamos en que este inventario de incongruencias —todas ellas tomadas de casps y experiencias reales— haya sido suficientemente ilustrativo para demostrar por qué y en qué medida necesitamos ser lectores críticos de nuestros propios mensajes y exigirnos coherencia entre el objetivo que perseguimos y las formas y signos que seleccionamos.

Esta actitud alerta se hace particularmente necesaria en quienes acaban de comenzar, que son los más expuestos a caer en la trampa de las contradicciones y las incongruencias: absorbidos por la factura técnica y formal del mensaje, la que aún no dominan plenamente, tienden a imitar acríticamente los modelos de la comunicación masiva dominante y pier-

den fácilmente de vista el conjunto significativo. Es preciso que aprendamos a dominar el medio y sus signos para evitar que ellos nos dominen a nosotros.

De todo el conjunto de experiencias aquí recogidas, surgen algunas orientaciones, y es posible extraer un par de pautas importantes para nuestro trabajo:

1. No separar artificialmente «contenido» y «forma». Abordarlas conjuntamente, como una unidad, para lograr así una forma congruente con el contenido.
2. Dar la debida importancia a los mensajes secundarios:
 - a) evitando aquellos que sean incongruentes;
 - b) procurando, por el contrario, valorarlos y aprovecharlos, de manera que transmitan contenidos expresivos coadyuvantes al espíritu de la educación popular y enriquecedores del mensaje principal.

COMUNICAR ES SIEMPRE OPTAR

—Diablos, ya llevo escritas cuatro cuartillas de este artículo, aún me falta bastante para terminarlo... y el espacio disponible en el periódico es para sólo tres páginas!

—Vaya, tenemos más de una hora de grabaciones tomadas a los grupos y en la radio sólo nos dan quince minutos. Vamos a tener que hacer una muy buena selección...

He aquí dilemas familiares a todo comunicador. La comunicación es siempre limitada: todo mensaje se inscribe en el espacio o en el tiempo. Algunas cosas caben y otras no. Nunca podemos decirlo todo: por más objetivos que querramos ser, siempre tenemos que seleccionar, escoger; poner unas cosas y omitir otras.

Luego, a esos elementos seleccionados no se los puede presentar simultáneamente, todos a la vez. Hay que ponerlos en un cierto orden, unos primeros y otros después: esto es, combinarlos. Con lo cual algunos adquirirán mayor relieve y otros perderán fuerza e importancia relativas.

Nunca hay, pues, una única versión posible de un mensaje. Supónganse que un hecho del que se quiere informar conste de tan sólo cuatro datos o elementos (lo cual es bien poco: cualquier hecho comprende muchos más aspectos, antecedentes, causas, etc.). Pues bien, por «objetivo» que quiera ser, el redactor tendrá inevitablemente que optar en función del espacio disponible: ¿privilegiar un solo aspecto y desarrollarlo bien? ¿Limitarse a dos o tres de ellos? ¿Tratar de incluirlos todos? Y, una vez hecha su selección, necesitará combinarlos: decidir cuál pone al comienzo, cuál reservará como cierre de su reseña, cuáles quedarán en un lugar más secundario.

Así, por selección y combinación, resultarán nada menos que *64 versiones posibles*, todas diferentes, de un mismo hecho.

TODO MENSAJE SE CONSTRUYE POR SELECCIÓN Y COMBINACIÓN

¿Por qué le importa al comunicador conocer esta «ley» de la comunicación? ¿En qué lo ayuda el ser consciente de ella?

Quien adquiere conciencia de la existencia de este proceso inevitable se preocupa por seleccionar y combinar bien. Puesto que nunca podemos decirlo todo ni todo al mismo tiempo, necesitamos tener claro el criterio con que seleccionamos y combinamos, a fin de que esas operaciones no queden libradas a la arbitrariedad y al azar, sino que ellas respondan a nuestros objetivos. Ello nos llevará a hacer una selección y una combinación lúcidas y cuidadosas.

Si, por el contrario, no somos conscientes de este proceso, no por eso dejaremos de seleccionar y de combinar, puesto que estas operaciones son inevitables y las realizamos siempre, nos demos cuenta de ello o no; pero estamos expuestos a hacer una selección y una combinación arbitrarias, carentes de sentido y coherencia. Por ejemplo, incluiremos en nuestro mensaje un cúmulo de aspectos secundarios y en cambio omitiremos cuestiones centrales.

¿Qué es seleccionar bien?

Hemos investigado nuestro tema. Tenemos ante nosotros un conjunto de datos y elementos y ha llegado el momento de elaborar el mensaje. La pregunta fundamental que debemos formularnos es: ¿qué elementos vamos a poner y cuáles vamos a excluir? ¿Cuáles son esenciales en función de nuestros objetivos y cuáles secundarios y carentes de relevancia?

Si no hacemos esta previa selección, el conjunto de elementos que hemos reunido nos desbordará y aparecerá todo mezclado, lo importante entreverado con lo secundario; todo expuesto apretadamente, no desarrollado ni razonado. El destinatario se enfrentará a un mensaje confuso y contradictorio, del que no podrá sacar nada «en limpio». Puesto que es casi imposible decirlo todo, descartemos de entrada esa ilusoria posibilidad y, antes de ponernos a escribir, hagamos una selección adecuada: ¿qué incluiremos y qué no?

Nuestros medios suelen ser escasos en espacio y breves en tiempo; entre otros motivos, porque la atención del destinatario es también de corta duración. En consecuencia, la ambición por ser exhaustivos y agotar el tema presentándolo en todas sus facetas y aspectos no es la que debe guiarnos. *En comunicación educativa siempre es preferible presentar unas pocas ideas centrales y desarrollarlas bien* y no un abigarrado y denso cúmulo de datos. Es mejor que el destinatario se quede con un par de ideas claras y no con un montón de cabos sueltos.

Una buena selección nos ayudará también a dividir adecuadamente el espacio relativo que dedicaremos a cada uno de los pasos o aspectos seleccionados. Esto es, a hacer una distribución proporcionada, una buena «economía del espacio». Por ejemplo: si nuestro folleto va a ser de 20 páginas y hemos decidido que en él desarrollaremos sucesivamente cuatro aspectos a cada uno de los cuales dedicaremos un capítulo, no podemos explayarnos y escribir un primer capítulo de 14 páginas, porque entonces sólo nos quedarán 6 para comprimir los tres pasos o temas restantes. Debemos tener claro desde el principio que ese capítulo inicial no puede exceder de 5 ó 6 cuartillas.

Muchas veces, por no haber hecho esta distribución, llegamos al final del espacio de que disponemos y nos encontramos con que todavía nos quedan muchas cosas esenciales por decir. Y, en dos frases apretadas y oscuras, tratamos de condensar todo eso que se nos ha quedado «en el tintero». Obviamente, el resultado será confuso y pedagógicamente ineficaz. Es necesario, desde el principio, asignar y reservar un espacio o un tiempo adecuados para cada uno de los aspectos seleccionados.

¿Qué es combinar bien?

También debemos tomar conciencia de la importancia de la combinación. Ya en el capítulo tercero, al hablar del código asociativo, se ha visto cuánto influye en la eficacia pedagógica de un mensaje el buen ordenamiento, la articulación y el encadenamiento de sus elementos, el modo de presentarlos en forma escalonada, por pasos sucesivos. No será, pues, necesario reiterar aquí lo ya dicho entonces.

Para lograr una buena combinación, diría que las preguntas más

importantes son: ¿con qué vamos a comenzar? y ¿cómo vamos a terminar? En un mensaje, el comienzo y el final son decisivos.

El punto de partida tiene que ser motivador: captar el interés del destinatario, tener «empatía», identificarse con sus inquietudes y sus experiencias. Si los primeros minutos de un programa de radio o los primeros párrafos de un texto escrito no logran motivarlo o interesarlo; si su reacción ante ellos es «esto me es ajeno, esto no va conmigo», lo más probable es que no continúe escuchándonos o leyéndonos. A veces, nos llevará más tiempo encontrar ese arranque adecuado que escribir todo el resto del mensaje. Pero esas horas que dedicamos a descubrir un comienzo empático, en el que el destinatario se reconozca y sienta que el mensaje le concierne, serán siempre horas bien invertidas.

Un buen final es también de suma importancia, porque será probablemente lo que le quedará más grabado al destinatario, lo que activará su involucramiento en el tema. Es preciso que ese final tenga la fuerza requerida. Las últimas palabras, las últimas imágenes deben ser expresivas, claras, definitorias; no pueden ser cualquier frase ni cualquier imagen, puestas al azar. Suele suceder más de una vez que un mensaje bien planteado fracasa y falla por tener un final débil e impreciso; se tiene la sensación de que el autor terminó ahí simplemente porque se le acabó el espacio y cerró su mensaje con lo primero que le vino a la mente.

Un extraordinario escritor como lo fue Horacio Quiroga aconsejaba no ponerse jamás a escribir sin establecer primero adonde se quiere llegar, en qué se quiere terminar. El final no es un elemento aparte, agregado: es la consecuencia, la conclusión de todo el mensaje. Debemos ir preparándolo a lo largo de todo él. De ahí que necesitemos determinar y saber desde el principio cuál ha de ser nuestro punto de llegada.

Es verdad que muchas veces en comunicación educativa nos proponemos concluir con un final abierto, problematizador, que sugiera sin decir, que deje al destinatario reflexionando y sacando él por sí mismo las conclusiones. Pero ello no nos exime de la necesidad de concebirlo y construirlo bien. Un final abierto no equivale a un final arbitrario e impreciso. Por el contrario, ese tipo de final es quizá el que más necesite estar bien planteado y elaborado, para que tenga o evoque los elementos y los interrogantes que puedan alimentar esa posterior reflexión de los destinatarios.

Es probable que el pasaje anterior haya suscitado en no pocos lectores objeciones e interrogantes:

- Si, como se ha afirmado, para construir un mensaje tiene que haber siempre un proceso de selección y combinación, ¿cómo se garantiza la objetividad de ese comunicador que selecciona y combina?
- ¿Quién decide qué es lo «principal» que hay que mantener y lo «secundario» que hay que eliminar?
- Puesto que en esa selección y esa combinación el comunicador inevitablemente ya estará interviniendo, interpretando, escogiendo de acuerdo con su propia óptica y su visión personal, ¿tal proceso de intervención no equivale a eso que solemos llamar manipulación?
- Al legitimar los procesos de selección y combinación, ¿no estamos reproduciendo los mismos mecanismos de los medios masivos e introduciendo inadvertidamente en nuestra comunicación esa manipulación que tanto criticamos y rechazamos en aquéllos?

En efecto, cuando oímos hablar de «selección» y «combinación» se apodera de muchos de nosotros algo así como una sospecha, como el temor de caer en una trampa, y nos surge casi de inmediato la asociación con «manipulación».

Para quienes se interesen por esta cuestión, creemos conveniente ahondar un poco en ella. Por la experiencia desarrollada en nuestros talleres, sabemos que es un aspecto polémico, conflictivo, que se plantea muy a menudo entre quienes trabajan en comunicación educativa y sobre el cual no existe siempre la necesaria claridad, dando lugar así a malentendidos, confusiones y hasta a verdaderos bloqueos. Esperamos que los siguientes aportes y reflexiones contribuyan a esclarecer la cuestión, y, adicionalmente, a precisar conceptos tales como «manipulación», «mentira», «objetividad», y otros. (Los demás lectores podrán, si así lo prefieren, pasar por alto estas páginas.)

En torno a este controvertido tema se dan dos posiciones extremas. Están por una parte los que minimizan totalmente el problema y manifiestan una preocupante desaprensión en torno a él. «Eso de la manipula-

20.000 MANIFESTANTES EN SOLIDARIDAD CON VIETNAM

Por su parte, otro periódico, de tendencia conservadora y reaccionaria, le dedicó un encarte en páginas interiores —con lo cual ya restaba significación al hecho— que encabezó con el siguiente título:

CURAS Y ROJOS GRITARON LISURAS

Ambos datos eran ciertos. Ninguno de los dos diarios mentía. Pero, entre el número casi infinito de elementos presentes en aquel acontecimiento, uno seleccionó y destacó la cantidad de manifestantes que acudió a la convocatoria y el motivo de la manifestación, en tanto el otro puso en primer plano la actitud de algunos jóvenes sacerdotes y militantes de grupos de izquierda asistentes a la misma, quienes —precisamente al desfilar ante el edificio de ese diario— le increparon a gritos y en palabras gruesas su tendencia².

No se puede acusar a ese periódico de haber mentido. Pero, al seleccionar y combinar, dio una versión descalificadora y manipulada del acto.

Una fotografía por sí misma no puede mentir. Decimos que el ojo de la cámara es neutro y objetivo (recordemos que ese ojo se llama precisamente así: el objetivo de la cámara). Pero, al tomar una foto, siempre fragmentamos y seleccionamos un trozo de la realidad.

Imaginemos un acto político en una plaza o un estadio. Un fotógrafo, poniéndose en un determinado ángulo y haciendo el encuadre de una determinada manera, puede registrar una toma que transmita la impresión de una compacta multitud reunida, de un lleno total; y otro, con un enfoque diferente, poner de relieve claros y vacíos y dar a entender que, en realidad, había muy poca gente y que la reunión resultó un fiasco.

Ambas fotos serían «reales»; ninguna de las dos trucada. Pero la selección del ángulo ofrece dos versiones totalmente diferentes en cuanto a la magnitud y el éxito del acto.

¹ Lisuras (peruanismo): improprios, groserías, «malas palabras».

² Ejemplo citado por Rafael Rocangliolo en una conferencia no editada.

Todos sabemos cómo se puede sacar una frase de contexto y, sin cambiarle ni un punto ni una coma, hacerle decir algo distinto, e incluso diametralmente opuesto, de lo que su autor quiso expresar.

Durante una gira por países latinoamericanos, Lanza del Vasto —el discípulo europeo de Gandhi y líder del movimiento de la no violencia— fue entrevistado por uno de esos periodistas «estrella», fatuo e insolente. Como Lanza fustigaba a la civilización tecnológica que mecaniza y esclaviza al hombre, el periodista lo acosó a cuestionamientos agresivos:

—¿Entonces los no-violentos son tan ingenuos que no reconocen que el portentoso avance tecnológico es una conquista irreversible?



Dos tomas de un mismo acto: una asamblea en un barrio popular. Ambas son «reales»: la cámara no «miente». Pero, al ubicarse en uno y otro ángulo, fragmenta y selecciona, dando dos visiones bien distintas en cuanto a la concurrencia y al éxito del acto. (Fotos: Guillermo Brown.)

Ya un poco cansado e impaciente, del Vasto le replicó con ironía:

—Pues si es así, la única solución que veo para la humanidad es la bomba atómica.

Al día siguiente, apareció publicada la entrevista con este desconcertante título a grandes caracteres:

Afirma Lanza del Vasto:

«LA BOMBA ATÓMICA
ES LA SOLUCIÓN»

La frase era auténtica; había sido dicha. Pero, entre todas las expresivas frases a favor de la paz pronunciadas por el entrevistado y que podían haber servido para encabezar la entrevista, el periodista hizo su insidiosa selección. En virtud de ella, el luchador pacifista, el que ya por entonces había vaticinado el peligro de la carrera y el holocausto nucleares y organizado los primeros movimientos de protesta y resistencia al armamento atómico, aparecía a los ojos del lector desprevenido como un personaje contradictorio e inconsistente que de golpe se declaraba a favor de la bomba.

Los periódicos venezolanos, casi siempre que un extranjero —especialmente un colombiano— aparece cometiendo un acto delictivo, hacen constar la nacionalidad del delincuente. En cambio, nunca hacen la misma especificación cuando se trata de venezolanos: en esos casos —que constituyen obviamente la gran mayoría— se limitan a consignar únicamente el nombre del autor del delito.

Así, sin mentir, por selección y omisión, van exacerbando en los lectores el sentimiento de xenofobia y la convicción de que «todos» los criminales son colombianos o, en todo caso, extranjeros. ¿Cómo se tratan estas noticias en los periódicos españoles? ¿Qué tratamiento ofrecen los medios de los extranjeros? ¿Y qué tratamiento de lo local? ¿Cómo se muestra a las diferentes comunidades? ¿Qué tipos de representación se hacen de los vascos, catalanes, gallegos, andaluces y madrileños? ¿Todos reciben el mismo tratamiento? ¿Cómo lo hacen los medios nacionales? ¿Y los locales?

- Si observamos las películas documentales y los programas periodísticos de televisión, no nos será difícil comprobar que, cuando el director quiere favorecer a un entrevistado, se esmera por ubicarlo en un ambiente simpático y enfocarlo desde ángulos agradables; e inversamente, cuando desea desacreditarlo y quitar peso a sus afirmaciones, apela a encuadres y a gestos ampliados y primeros planos que transmiten al espectador una imagen negativa y desagradable del personaje. En ambos casos, lo que muestra la cámara es «verdadero»: pero la selección de las tomas determina la impresión que recibe el público.
- Asimismo, en una película documental basada en entrevistas antagónicas —entrevistas filmadas desde luego por separado y en momentos diferentes— a la hora de realizar el montaje será perfectamente posible para un director hábil combinarlas de modo que el espectador se incline a favor de uno de los antagonistas. Le bastará mezclar pasajes de ambas entrevistas contraponiendo sistemáticamente a cada afirmación del primer entrevistado el categórico desmentido del segundo. De ese modo, los argumentos de su contrincante perderán credibilidad y fuerza.

No habrá habido necesariamente tergiversación, engaño ni aún selección: ambas entrevistas pueden haber sido transcritas y respetadas en su totalidad. Pero la combinación habrá sido determinante para que el público se quede con la versión que el realizador deseaba privilegiar.

Los ejemplos mencionados —que, por otra parte, pertenecen al mundo de la observación y experiencia cotidianas— demuestran que, aún sin recurrir a la mentira y la adulteración deliberadas, sólo a través de la selección y la combinación de elementos «verdaderos» se puede fácilmente manipular; y justifican la actitud de sospecha y alerta frente al empleo de esos mecanismos.

2. ¿SON COMPATIBLES COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y MANIPULACIÓN?

Pero nuestra comunicación está al servicio de los intereses populares. Así como hay una comunicación masiva al servicio de los intereses de la clase dominante, es necesario y lógico que la nuestra seleccione los hechos de acuerdo con los intereses de las masas y de su propia versión. Tomar partido no es manipular.

Todos podemos estar de acuerdo con este principio. Sin embargo, es preciso convenir en que, demasiado a menudo, el argumento es esgrimido para justificar un manejo sectario, y por tanto manipulador, de la información. Más de una vez, aunque se pretenda hacer esa selección en nombre de todo el pueblo y de sus legítimos intereses históricos, se opera en realidad a favor de un determinado grupo político, que se autoproclama el único representante genuino de la clase popular, o de la mayoría de un país.

También es frecuente ver que se selecciona con la intención de eliminar todos los aspectos que puedan resultar críticos o incómodos y ocultar las dificultades y los errores de una acción; o con un criterio triunfalista que busca exaltar todo lo popular como perfecto y a la organización del pueblo como algo ya totalmente maduro y plenamente logrado. Esto es, se confunde la información con la propaganda.

Es necesario admitir que, al procederé ese modo, se está manipulando. Y prestando un muy mal servicio a esa causa popular que se declara defender.

¿Es posible promover objetivos liberadores con medios manipuladores? ¿Pueden construirse la comunicación, la educación y la organización populares en función del sectarismo y el voluntarismo? Son preguntas que llevan en sí mismas las respuestas. No se ayuda al avance de la ciudadanía tratando al pueblo con paternalismo, como si fuera un niño, y presentándole versiones deformadas de su realidad; procedimiento, por otra parte, bien poco eficaz, ya que el pueblo —que de tonto no tiene nada— descubre pronto esas falsedades y deja de creer y de confiar en tales portavoces.

Para avanzar y crecer, el movimiento ciudadano necesita escuchar la multiplicidad de sus voces y conocer la pluralidad de sus opciones; lo blanco y lo negro de cada momento de su historia, lo positivo y lo negativo de sus acciones y sus alternativas. Ni una versión derrotista que le diga «no se avanza nada» ni otra triunfalista que le afirme «ya estamos a las puertas del poder» le ayudarán en su proceso.

3. ¿SELECCIONAR Y COMBINAR IMPLICA SIEMPRE MANIPULAR?

Si es cuestionable la postura complaciente, tampoco parece sin embargo acertada la opuesta cuando se la lleva al extremo de presumir manipulación prácticamente en toda operación de selección y combinación. Es una tendencia que incluso puede resultar paralizante.

Para fundamentar tal posición, se argumenta que, al seleccionar y

combinar, se está haciendo una versión «subjetiva», realizada según los criterios e intereses de quien la realiza; y se opone a esta versión otra que sería «objetiva», neutral, imparcial. Se reclama, pues, objetividad en la comunicación.

Al respecto, conviene en primer lugar recordar lo que se ha venido señalando desde el comienzo de este capítulo: no existe comunicación posible sin selección y combinación. Desde el momento en que todo mensaje se inscribe en el espacio o en el tiempo, siempre será necesario seleccionar y combinar para construirlo. No es que haya unos emisores manipuladores que seleccionen y combinen y otros honestos y objetivos que se abstengan de hacerlo: todos necesariamente realizan estas operaciones, lo hagan conscientemente o no. Así pues, la manipulación no reside en el hecho ineludible de seleccionar y combinar sino en *cómo* se selecciona y se combina.

Ahora bien, que esa selección y combinación se hará siempre según la ideología y las convicciones de la persona o grupo que elabora el mensaje es un hecho igualmente innegable. De lo cual se desprende que no existe ni puede existir esa supuesta comunicación «objetiva» y aséptica. Puede haber, sí, una comunicación honesta, sincera, amplia, pluralista, respetuosa, crítica, y otra manipuladora y sectaria, pero los comunicadores de una y otra aplicarán siempre su propia óptica al seleccionar y combinar.

Comunicar, construir y emitir un mensaje es, pues, siempre optar, tomar posición. La tantas veces invocada «objetividad» no es sino un mito de la gran prensa, que la predica para legitimarse y la pregona en sus Escuelas de Periodismo, y es la primera en no practicarla.

- Si he de tomar una fotografía, tendré que emplazar la cámara en un determinado ángulo y no existe ninguno que capte toda la realidad ni transmita a la vez todas las lecturas posibles de esa realidad. No tendré más remedio que fragmentar, escoger; esto es, seleccionar. Lo haré consciente de que estoy seleccionando, o creyendo ingenuamente que mi toma es neutra y objetiva. Pero en uno y otro caso estaré haciendo mi opción. Es algo similar a lo que sucede con la política: no existen personas apolíticas; y aquellas que se proclaman como tales están también optando e incidiendo a su manera en el sistema político, puesto que no hacer, dejar hacer, es también una forma de hacer. Y no optar, una forma de optar.
- Ya se ha visto que, de un hecho informativo que conste de sólo cuatro elementos, el redactor tiene la posibilidad de 64 selecciones y

combinaciones diferentes, de las cuales tendrá que optar por una. Luego, a esa noticia habrá que ponerle un determinado título de un determinado tamaño: habrá que decidir su ubicación, bien en primera plana, bien en páginas interiores, puesto que no todas pueden ocupar el mismo espacio privilegiado; bien en página impar (mayor importancia), bien en páginas par (visibilidad menor).

En qué queda la supuesta objetividad tras este proceso selectivo y combinatorio? Claro está que éste se hará de acuerdo con los intereses del sector que maneja y controla el periódico. Pero ¿por qué negar que nuestra comunicación también responde a intereses? Otros intereses, desde luego: los de los sectores populares, por quienes ella resueltamente ha optado y tomado partido. Nunca serán iguales la selección que hará un comunicador popular y la de un periodista de una empresa informativa de la clase dominante.

Parece, pues, necesario plantear esta cuestión desde otra perspectiva. Liberarse del Tirito de la supuesta «objetividad», no desde luego para legitimar la manipulación, pero sí para sumir conscientemente los ineludibles procesos de selección y combinación. El desconocimiento de su existencia y su necesidad lleva a operarlos inadvertidamente y a construir mensajes carentes de coherencia y claridad, que tampoco sirven a la causa popular. Bien está una actitud permanentemente crítica y vigilante ante la tentación de manipular; pero no al punto que ella nos bloquee y paralice en cuanto comunicadores.

Acaso sea saludable asumir este problema como realmente él se da en la práctica: en términos de *tensión*. Los comunicadores sociales siempre nos veremos tensionados, solicitados a la vez por dos fuerzas, ambas legítimas. Una, que nos pide que nuestros mensajes sean eficaces a corto plazo, claros, sencillos, motivadores, movilizadores, convincentes. Otra, que nos reclama una comunicación abierta a todas voces, matizada, crítica, múltiple en sus opciones, respetuosa de todas ellas. Al extremo de la primera de estas fuerzas, está el peligro de caer en la manipulación; al cabo de la segunda, el riesgo de resultar poco eficaces, ambiguos, confusos, anodinos. Pero la tensión se da y hay que asumirla...

4. DOS BUENOS ANTÍDOTOS DEL PELIGRO DE LA MANIPULACIÓN

. Dos últimas consecuencias importantes es posible extraer de esta reflexión. Puesto que todo mensaje pasa por el filtro de los criterios de quien lo elabora y puesto que todos los comunicadores somos falibles:

1. No trabajar nunca solos. Formar equipos. Discutir en grupo nuestras producciones; decidir juntos la selección y combinación que vamos a hacer en cada-caso. Cuanto más participativa sea la comunicación, cuanto más compartido sea el proceso de elaboración del mensaje, tanto menos expuesta estará al error personal. Una vez más se ve la importancia de la comunicación entendida como diálogo, en la que los propios destinatarios —o al menos grupos representativos— se convierten en coemisores e intervienen de una y otra manera en la producción del mensaje.
2. Formar destinatarios críticos: críticos no sólo de la comunicación masiva sino también de la misma comunicación educativa. Destinatarios *que* no acepten acríticamente nuestros mensajes ni presten fe ciega ni siquiera a los medios populares sino que, conscientes de que existen mecanismos de selección y combinación propicios a la manipulación, analicen las informaciones e interpretaciones que les presentamos.

Una exhortación de la Pedagogía de la Comunicación debería ser: «Piensen por ustedes mismos, discutan cuanto les decimos. No nos crean incondicionalmente sólo porque nos ven de su lado. Contrólenos. Nosotros también podemos equivocarnos; la verdad la tenemos que buscar y construir todos juntos».

ESOS PERTURBADORES RUIDOS

Partamos una vez más de un ejemplo elemental: a veces intentamos una comunicación telefónica de larga distancia, pero ésta no resulta posible a causa de ruidos e interferencias en la transmisión. Decimos entonces que no pudimos hablar ni entendernos «porque había mucho ruido en la línea». Un especialista habría dicho, en términos más técnicos, que la comunicación resultó fallida y el mensaje no pudo ser «recibido» a causa de «una fuente de ruido de índole mecánica».

Por analogía, la teoría de la información llama *ruido* a cualquier perturbación que pueda presentarse en la transmisión y recepción de un mensaje. Estos «ruidos» pueden ser, pues, de muy variada naturaleza: provenir de un fenómeno auditivo, como en la acepción corriente de la palabra, o ser también de origen visual. E incluso olfativo: un olor desagradable que molesta a los espectadores, los distrae y les impide concentrarse en el mensaje.

A veces nos sucede que vamos al cine y se sienta delante de nosotros una persona mucho más alta, que nos impide la visión de la pantalla. Aunque en este caso no opere ninguna anomalía auditiva, estamos también aquí en presencia de un *ruido* en la recepción. El mensaje —esto es, la película— no podrá ser bien «recibido» por nosotros porque el obstáculo hará que perdamos detalles importantes para su comprensión; y porque, además, el esfuerzo por mantenernos en una posición tiesa e incómoda para tratar de ver provocará en nosotros un estado de fatiga e incompreensión que nos impedirá entregarnos al mensaje y apreciarlo debidamente. Probablemente, mientras los demás espectadores saldrán del cine elogiando la película, nosotros diremos que la encontramos demasiado larga y tediosa...

RUIDO es, pues, para la teoría de la información, todo lo que altera el mensaje e impide que éste llegue correcta y fielmente al destinatario; todo lo que perturba la comunicación, la obstaculiza, la interfiere o la distorsiona.

Más aún: las fuentes de ruido no son sólo físicas o mecánicas como en los ejemplos ya mencionados; existen también ruidos intelectivos, psicológicos, ideológicos, etc.

Si bien se mira a lo largo de todo este ruido, aun cuando no los hayamos llamado así. Hemos visto, por ejemplo, los inconvenientes que derivan del empleo de palabras desconocidas para el destinatario. Pues bien, ahora podemos objetivarlos diciendo que esa no-correspondencia de códigos genera un ruido en la comunicación. Aquel joven periodista que en su charla de Historia se refirió todo el tiempo al imperialismo y vino a descubrir después que sus oyentes ignoraban el significado del término llenó su disertación de un estruendoso ruido. Siempre que codificamos mal nuestro mensaje estamos dejando introducir el ruido en él e impidiendo su buena recepción.

La utilidad del término

Eincorporar a nuestro trabajo cotidiano esta noción de ruido nos ayuda a ser más conscientes y más vigilantes en la realización de nuestros mensajes; a preocuparnos más por su eficacia y su efecto. De poco o nada nos sirve producir mensajes si no controlamos y evitamos los ruidos; si los cargamos de ellos al punto de hacer casi imposible su recepción y captación por parte de nuestros destinatarios.

El ruido es uno de nuestros grandes enemigos. Está siempre presente, condicionando toda comunicación humana y amenazando malograr nuestros esfuerzos. De ahí que una buena parte de nuestro trabajo de comunicadores debe estar dedicada a detectar los ruidos que inadvertidamente hayamos dejado infiltrar; a corregirlos y erradicarlos; a lograr mensajes lo más exentos de ruidos que sea humanamente posible.

Claro está que hay muchos ruidos que escapan totalmente a nuestro control.

Pero sí tenemos que poner la máxima atención en aquellos que dependen de nosotros. Y éstos no son pocos. *Nosotros mismos, al producir nuestros mensajes, podemos ser fuente de ruidos.* Y este hecho nos exige permanecer en un constante estado de alerta.

Los límites de lo artesanal

Repasemos, en primer lugar, los llamados «ruidos mecánicos» o «técnicos», desgraciadamente bastante frecuentes en la comunicación. Pertenecen a esta categoría, por ejemplo:

- En los textos escritos (periódicos, boletines, folletos, etc.) las *erratas*, producidas por errores de copia del encargado de mecanografiar o reproducir el texto, y que tantas veces alteran completamente su sentido o las torna ininteligibles.
- Los *defectos de impresión*: copias faltas de tinta, lo que los hace quedar demasiado débiles y carentes de nitidez y hasta en ocasiones con líneas totalmente en blanco; o demasiado entintadas, hasta el punto de que sólo llega a verse una ilegible mancha negra.
- Las *fallas de compaginación*: al armar la publicación, los encargados de hacerlo se equivocan y encartan las páginas en desorden. Lo más probable en este caso es que los lectores no entiendan nada y se hagan «una ensalada»...
- En un programa de radio o en un audiovisual, el empleo de *grabaciones de sonido defectuosas*: por ejemplo, se ha querido intercalar un testimonio tomado a un grupo popular, pero la cásete ha salido mal grabada, con el sonido «sucio», confuso, ininteligible; o llena de ruidos ambientales que interfieren o impiden su audición.

Nos hemos querido detener en estos ruidos mecánicos porque nos parece que sus responsables solemos ser demasiado autoindulgentes cuando nos ocurren.

Me tocó asistir en una comunidad a la proyección de un vídeo, presentado por un grupo popular, que tenía el sonido mal grabado. El volumen de las voces resultaba demasiado bajo y débil, obligando a hacer un penoso esfuerzo para escuchar y entender, y, aún así, muchos momentos en que el sonido se esfumaba por completo, se tornaba sencillamente inaudible. Como es natural, al cabo de un momento el público comenzó a distraerse. Hubo conversaciones entre los asistentes, movimientos, risas, etc.

Al concluir la proyección, el grupo realizador se encaró con el público y, con mal contenido enojo, manifestó su malestar por la poca atención prestada al "audiovisual y por las risas fuera de su lugar. Nos regañó por nuestro mal comportamiento. Admitió que el sonido estaba «un poquito defectuoso»(!); pero habló con amargura del esfuerzo y el sacrificio que habían puesto en aquella producción realizada como un servicio a la comunidad y que ahora era tan mal apreciado y retribuido.

¿Esta indignación estaba justificada? Por mejor voluntad que pusiéramos los espectadores, por más aprecio que tuviéramos por el esfuerzo de los realizadores, había un obstáculo infranqueable, un ruido imposible de superar. El vídeo no se escuchaba ni se entendía. Objetivamente, estaba mal grabado. Y ante eso, no había voluntad que valiera.

Además, ¿hasta dónde era lícito reclamar al público esa benevolencia? Si lo habían convocado a la exhibición de un audiovisual, tenía todo el derecho a ver y a escuchar. Y si al no lograr hacerlo se distrajo, ¿la culpa era del público o de quienes, con excesiva autocomplacencia, presentaron un mensaje defectuoso, invadido por el ruido? ¿La reacción de un comunicador ante una situación como ésta ha de ser la de indignarse, o la de revisar y mejorar su técnica de producción y su nivel de calidad?

Existe una visión por así decir «romántica» de la comunicación alternativa en la cual los defectos, los fallos son vistos como naturales e inevitables; más aún, casi como honrosos. Se excusa fácilmente la presencia de ruidos con la explicación de que nuestros medios son pobres, limitados, artesanales, sacrificados, «hechos por los ciudadanos».

Es verdad que son y deben serlo. Pero ello no debiera servir como fácil pretexto, como solución de comodidad, para justificar fallos que, con un poco de cuidado y de autoexigencia, podrían subsanarse.

Una casete testimonial mal grabada, por valioso que pueda ser su contenido?" por auténticas que sean las palabras del individuo cuya voz se intentó recoger y registrar, es, aunque nos resulte duro admitirlo, un registro que no se oye ni se entiende y que no resultará soportable a sus destinatarios; un hermoso mensaje anulado por el ruido. No hay más remedio que volver a grabarlo correctamente o, con todo dolor, renunciar a utilizarlo.

Un periódico mal impreso, borroso, con líneas en blanco o sobrepuestas, es un texto con ruidos e ilegible. Ninguna romántica apelación a su naturaleza artesanal, ninguna invocación a su origen popular, podrá salvar el hecho de que la comunidad a quien está destinado no lo podrá leer. Aun cuando ponga el máximo de simpatía ante ese mensaje que sabe hecho con medios modestos y a costa de sacrificios —benevolencia que quizá no tenemos derecho a exigir siempre a todos—, lo que ni aún así podrá es descifrar su contenido inundado por el ruido.

¿Es que entonces —se objetará— no es posible hacer comunicación sin contar con instrumentos caros y sofisticados? No es ése nuestro planteamiento. Pero «pobre» no quiere decir indigente. Ni «artesanal» equivale a chapucero. Cuando un verdadero artesano hace una vasija de barro, ésta tiene que quedarle bien conformada en su aspecto y bien cocida para que no se quiebre y le sirva al que la compre; y el artesano consciente de su oficio pone en ello todo su esmero y su orgullo. Suplirá la rusticidad de su torno y la sencillez de su horno poniendo en el torneado de la pieza y en su cocción el máximo de sabiduría, de ingenio y de celo.

Con frecuencia, el ruido no depende de la calidad de los equipos, sino del poco conocimiento en su empleo y de la falta de cuidado en su manutención y operación. Algunos sencillos ejemplos:

- La mayor parte de las grabaciones que resultan veladas, sin volumen y poco audibles, se deben simplemente a que los cabezales del grabador están sucios. Basta la precaución de mantenerlos libres de polvo y adherencias limpiándolos periódicamente con un hisopo humedecido en alcohol para lograr grabaciones correctas y nítidas.
- El problema puede deberse también al descuido de no haber verificado previamente la carga de las baterías y grabar con pilas gastadas.
- Para grabaciones en exteriores, el micrófono incorporado que traen los grabadores portátiles, es fiable: recoge en demasía los ruidos ambientales. Es mucho mejor un micrófono manual externo, cuyo costo no es prohibitivo y garantiza registros más limpios así como voces más en primer plano, con más «presencia» sonora.
- También en el momento de la audición o exhibición del mensaje, hay una serie de precauciones elementales que, según se las atiende o se las descuide, serán determinantes para el buen resultado o el fracaso de la reunión. Si vamos a reunir a un grupo para que escuche un programa grabado en casete (o para que vea un vídeo o una película) y luego lo discuta:
 - ¿Nos hemos preocupado por prever que haya asientos para todos y por disponer esos asientos de un modo adecuado?
 - ¿El moderador ha visto y oído el material previamente? ¿Ha preparado la reunión? ¿Sabe cuál es su función (es decir, animar a todos/as para que participen, no dejar que alguien acapare la palabra, no acapararla él mismo, etc.)?
 - Antes de comenzar la audición o la proyección, ¿hemos sabido crear un ambiente de silencio, de tranquilidad, de atención concentrada? ¿O hemos comenzado, por el contrario, abruptamente, cuando la gente todavía estaba hablando y moviéndose?
 - Si la reunión es para adultos, ¿hemos previsto que algunos seguramente traerán a sus niños porque no tienen con quién dejarlos y que éstos se convertirán en una fuente de ruido —harán bullicio, correrán de un lado para otro, etc.— que afectará al resultado de la reunión? Algunos grupos, más previsores, organizan en el patio o en una salita contigua una guardería para los niños a cargo de algún/a voluntario/a, con juegos y juguetes, de modo que los pequeños no perturben la reunión y ellos mismos disfruten de un buen momento de esparcimiento.

Estos sencillos ejemplos demuestran que es posible controlar y evitar muchos ruidos físicos y mecánicos con sólo poner un poco de cuidado y

de preocupación. Los comunicadores y educadores que poseemos pocos recursos somos justamente los que tenemos que cuidar mejor nuestros escasos recursos; los que menos podemos permitirnos negligencias.

Los fabricantes quieren hacernos creer que sólo con equipos y materiales sofisticados es posible lograr buenos resultados. Muchas veces, habremos de subsanar nuestra escasez a base de ingenio y de inventiva. Y podremos descubrir que, con creatividad e imaginación, investigando y experimentando soluciones artesanales, es posible lograr sorprendentes resultados con equipos y recursos modestos.

La tendencia del comunicador frente a los ruidos no debiera ser, pues, la de justificarlos amparándose en el carácter alternativo de sus realizaciones. Si realmente estamos comprometidos con ese pueblo del que somos parte, nuestra actitud debe ser de máximo respeto a nuestros destinatarios. Y ella no sólo demanda el esforzarnos para producir mensajes sino también el agotar las posibilidades para producirlos bien y ofrecer realizaciones hechas con solvencia y depuradas de ruidos.

Los ruidos en la codificación

Hasta aquí hemos hablado de los ruidos físicos y mecánicos; pero, como hemos visto, también podemos generar ruidos —en ocasiones muy intensos— al codificar nuestros mensajes. Recapitulemos algunos errores en la codificación que hemos ido señalando en distintos pasajes de este libro, y añadamos otros no mencionados hasta ahora.

- *Ruidos en la selección de los signos.* Cuando empleamos términos desconocidos para el destinatario, ajenos a su código, sin explicarlos debidamente, estamos introduciendo ruido.
- *Ruidos en la construcción del texto.* También constituye una fuente de ruido la redacción confusa, con frases extensas, mal puntuadas y de construcción complicada, cargadas de incisos y de cláusulas subordinadas (una frase insertada dentro de otra). En redacción popular, siempre son aconsejables las frases cortas, con una sola idea en cada una. Si hemos escrito una oración larga, busquemos la

manera de desglosarla y de formular la misma idea en dos o tres frases breves.

- *Ruidos por exceso de contenidos.* Existe en algunos comunicadores la tendencia a recargar su mensaje de ideas y de contenidos; a querer decirlo todo (todos los datos del tema que abordan, todas las posibles causas, todas las posibles consecuencias); a ser exhaustivos. Cuando se pretende decir demasiadas cosas en un solo mensaje, el resultado es que las ideas se agolpan en la mente del destinatario, resbalan sin ser aprehendidas por él y nada le queda claro; todo se convierte en mero ruido.

En comunicación educativa, es siempre preferible seleccionar dos o tres ideas centrales —a veces incluso una sola— para cada mensaje y desarrollarlas bien, con la extensión, el ritmo y la claridad requeridas.

- *Ruidos en las asociaciones.* Como ya hemos visto, si el uso de un vocabulario no familiar al lector es factor de ruido, también lo es —y aún quizá en mayor medida— el desorden en la presentación de los elementos del mensaje. Cuando se salta abruptamente de una cuestión a otra, cuando el destinatario no puede percibir la relación entre ellas, cuando se le hace difícil asociarlas y seguir el proceso lógico de nuestro razonamiento, esa falla en la codificación asociativa genera fuertes ruidos. De ahí la fundamental importancia de articular encadenar los elementos que integran el mensaje; de ir «paso a paso».
- *Ruidos en la diagramación.* Esa buena codificación asociativa —añadamos ahora— no sólo es necesaria en el texto; debe ser muy tenida en cuenta también en la disposición gráfica y visual de los elementos; esto es, en la maquetación.

Por ejemplo, cuando combinamos textos y dibujos es imprescindible que la maquetación sea clara y precisa y no le deje dudas al lector acerca del orden en que debe seguir su lectura y decodificación.

Sucede muchas veces que el maquetador no tiene debidamente en cuenta este orden y ubica las ilustraciones simplemente donde el espacio lo permita con mayor facilidad o tan sólo en función de un efecto estético; del equilibrio y la simetría visuales dentro de la página.

Puede producirse así un fuerte ruido: por falta de un criterio de maquetación que lo oriente y le suministre una guía clara, el lector puede mirar primero la ilustración y sólo después el texto que la

introducía; o leer el texto que explica y comenta lo representado en el dibujo antes de haber observado el mismo, y, en uno y otro caso, no captar el sentido del conjunto.



Las diamagraciones confusas provocan frecuentemente «ruidos». En ésta, la intención del dibujante era una lectura verbal; pero el lector casi seguramente hará una lectura horizontal y, por tanto, en desorden.

Para no producir ruidos, la distribución y la maquetación deben ser claras y responder a un orden visual preciso; permitirle al lector saber qué es lo que debe leer o mirar primero y qué después. Si la disposición o sucesión de los elementos está pensada en sentido vertical (para ser leída de arriba a abajo) es necesario darlo a entender con la suficiente claridad como para evitar que el lector, respondiendo a su tendencia habitual, la decodifique horizontalmente (de izquierda a derecha) y lea A-C-B-D en lugar de A-B-C-D, con el resultado de que pierda el hilo y se le convierta en un confuso ruido sin lógica ni sentido.

Análogamente, en una historieta o en un dibujo con diálogo, más de una vez se desliza el descuido de ubicar a los personajes en forma invertida: el que habla primero a la derecha y el que replica a la izquierda, con lo cual el lector leerá la respuesta antes que la pregunta o la objeción antes que el argumento.



Ruidos audiovisuales

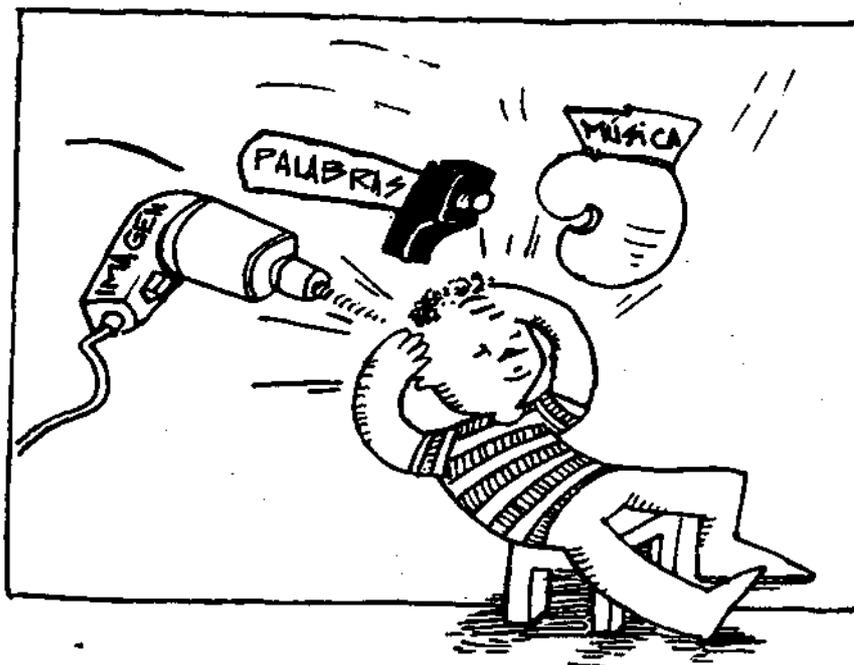
Agregaremos ahora aquí otros ruidos en la decodificación en los que se suele incurrir con frecuencia cuando se utiliza un medio audiovisual.

En una película o un vídeo, tenemos a nuestra disposición y estamos empleando simultáneamente varios lenguajes: el visual (las imágenes), el sonoro (texto hablado, música, efectos de sonido) e incluso el escrito (leyendas). El disponer de todos esos recursos a la vez constituye, sin duda, una gran riqueza; pero su acumulación puede convertirse fácilmente en una fuente de ruido.

Un caso muy corriente: se presenta una imagen nueva y compleja, con muchos detalles, y al mismo tiempo el locutor continúa hablando. No se le deja al espectador el mínimo de tiempo necesario para que «lea» esa imagen que acaba de aparecer en la pantalla; se le pide el doble esfuerzo para mirarla y decodificarla y a la vez seguir atendiendo a lo que continúa diciéndole el locutor y al hilo de su discurso. Al cabo de unas pocas imágenes, sobrevienen en él, obviamente, la fatiga y la irritación. La recomendación que surge de este ejemplo debiera ser evidente, aunque en los hechos no lo sea tanto: siempre que en un mensaje audiovisual se introduzca una imagen nueva —especialmente si es un plano de conjunto, complejo, con detalles—, es necesario dejar unos segundos de silencio (o en todo caso de música) para que el espectador pueda leer esa imagen y decodificarla por sí mismo.

Si la sola superposición de dos estímulos (imagen y voz) puede provocar ruido, éste se hace aún más estridente cuando se intercalan gráficas —más aún si éstas llevan leyendas, cifras, porcentajes, etc.— y al mismo tiempo el locutor sigue desarrollando su comentario. El realizador parece dar por supuesto que sus destinatarios están dotados de la portentosa facultad de decodificar a la vez los símbolos gráficos, el texto escrito y el oral; que basta proyectar la gráfica para que ellos capten en forma instantánea, en centésimas de segundos, la información contenida en ella y su significado. Mientras el espectador está desesperadamente tratando de hacerlo, el locutor continúa sin conmiseración: «Como podemos apreciar de forma contundente, la distribución de los servicios de salud en nuestro país es desigual e injusta». ¡E inmediatamente la imagen cambia y aparece otra gráfica! En tanto el incesante discurso prosigue sin pausa: «No menos asimétrica es la distribución de proteínas y calorías en los distintos segmentos poblacionales»...

No es necesario decir que, sometido a tal bombardeo simultáneo de círculos, barras, porcentajes, leyendas y comentarios verborrágicos, el espectador se desanima, se angustia y deja de prestar atención. Si le fuera posible hablar, seguramente diría al implacable realizador: «¡Por piedad, dame un respiro! Si quieres que te siga, cállate por un momento al menos y déjame observar tranquilo tus gráficas».



Niveles de conciencia y ruidos

Otra fuente de ruidos a la que nos hemos referido en un capítulo anterior y que es bueno incluir también en esta reseña se da cuando el comunicador no tiene en cuenta el nivel de percepción social de sus destinatarios ni su grado de receptividad al cambio y le «dispara» ideas y propuestas que él, a consecuencia de la ideología dominante que tiene interiorizada, no está todavía en condiciones de comprender y asumir. Se provoca así lo que podría llamarse un choque o «ruido ideológico»: el destinatario no sólo no captará el mensaje sino que se sentirá agredido por él y lo rechazará.

Pero además —quisiéramos añadir ahora—: ¿estamos tan seguros los comunicadores y educadores «progres» de ser siempre nosotros los dueños de la verdad? ¿Seguros de ser los liberadores, en tanto los destinatarios serían siempre los ideologizados, los alienados, los dominados?

Sin desconocer la existencia y el peso de esa ideología dominante que los sectores populares llevan interiorizada en ellos, parece sin embargo

necesario también acercarse con otra óptica a la cultura popular; revisar ese simplismo que opone la conciencia crítica a otra conciencia llamada «mágica» o «mística» en la que sólo se quiere ver ignorancia y error; reconocer que no pocas de nuestras verdades supuestamente científicas y absolutas corresponden a una determinada cultura —la occidental y racionalísima— y que existen otras maneras, legítimas y dignas de todo respeto, de acercarse al conocimiento desde otras culturas.

Muchas veces, ciertos educadores populares han calificado de «ignorancia» el sabio empleo popular de la medicina natural tradicional; de «atraso» a la lúcida actitud campesina de resistirse a los fertilizantes químicos y permanecer fieles a los abonos orgánicos naturales; o de «magia» y «superstición» a los cultos autóctonos, sin ver todo lo que ellos encierran de afirmación y defensa de una identidad cultural. Con tales actitudes, no sólo generan un agresivo ruido que bloquea el diálogo y la comunicación, sino que, además, están descalificando muchos conocimientos y valores auténticos de la sabiduría popular.

La lucha contra los ruidos

Los numerosos ejemplos aquí reunidos nos han demostrado elocuentemente hasta qué punto los ruidos pueden frustrar nuestros esfuerzos si no estamos atentos para detectarlos y corregirlos con una actitud vigilante y autocrítica.

Conviene que tengamos claro, no obstante, que los ruidos son inherentes a toda comunicación humana. No existe una comunicación perfecta, totalmente a cubierto de ellos. No debemos, pues, angustiarnos ante cierto margen inevitable de imperfección en nuestros intentos por comunicarnos. Si logramos que un 70 % de nuestra idea original llegue fielmente a nuestros destinatarios, podemos darnos por satisfechos: quizá hayamos logrado lo máximo humanamente posible.

Pero si no está a nuestro alcance la perfección que supondría una eliminación total de los ruidos, lo que sí está en nuestras manos y constituye un deber de todo comunicador educativo es luchar permanentemente contra ellos y evitarlos en la mayor medida posible.

Proponemos aquí algunas pautas de trabajo que pueden ayudarnos a depurar de ruidos nuestra comunicación.

1. *Pensar en el destinatario.* Como lo hemos puesto de relieve a lo largo de este libro, un principio básico para lograr una buena comunicación es el de ponernos en lugar de nuestro destinatario y pensar permanentemente en él mientras codificamos nuestro mensaje.

¿Nos está entendiendo? ¿Nos está atendiendo? ¿Estamos haciendo todo lo posible por nuestra parte para facilitar su comprensión y mantener su interés?

Siempre estaremos menos expuestos a provocar ruidos en nuestra codificación si actuamos con actitud comunicativa, «abierta»; si no pensamos sólo en el contenido del mensaje que queremos emitir sino también en aquellos a quienes lo destinamos.

2. *Ser humildes.* Este «ponernos en lugar del destinatario» debe asimismo llevarnos a adoptar una actitud de humildad y de apertura a las críticas. Así como en un tiempo en comercio existía la regla de que «el cliente siempre tiene razón», en comunicación educativa debemos estar dispuestos a atender y aceptar las observaciones de nuestros destinatarios en el sentido de que probablemente son ellos, y no nosotros, quienes tienen la razón.

Ello supone un esfuerzo por deponer esa actitud defensiva que solemos adoptar frente a las críticas («No me explico cómo no entienden algo que está tan claro»... «Es evidente que no es esto lo que yo quise decir»... «Sólo un tonto puede pensar...»). Aunque nos parezca que nuestro mensaje ha sido claro y exento de ruidos, si nuestros lectores, oyentes o espectadores no nos entendieron o entendieron otra cosa, por inexplicable que nos resulte su incompreensión, debemos rendirnos a la evidencia; admitir que ha habido un fallo, una discordancia de códigos que no habíamos previsto y que nos impone reformular el mensaje.

Es bueno que recordemos también que quienes producimos el mensaje no solemos ser los mejores jueces de sus ruidos. Por malo que sea el sonido, nos parece que «igual se entiende» porque nosotros sí lo entendemos: conocemos el guión casi de memoria, hemos estado presentes durante la grabación, la hemos escuchado muchísimas veces. Pero el oyente no tiene esas ventajas. Si afirma que no entiende, es él y no nosotros quien ha de tener la última palabra al respecto.

3. *No improvisar; planificar el mensaje.* Para prevenir los ruidos, nuestros mensajes deben ser bien pensados y planificados. Los ruidos pueden surgir en una proporción mucho mayor cuando el mensaje es improvisado, producto del impulso, y no se ciñe a un orden, a un plan, a un análisis previo.
4. *Discutir el plan con nuestro compañero de equipo.* Cuando el comunicador trabaja solo y aislado se acrecienta el peligro de que sus mensajes se carguen de fallos y ruidos que él no advierte. De ahí la necesidad de trabajar siempre en equipo; de consultar el plan con los compañeros; de presentarles los esbozos y borradores y discutirlos con ellos. El equipo le ayudará a advertir posibles fuentes de ruido y a mejorar sus producciones.
5. *Poner a prueba el material.* Una vez que tengamos el material en una primera versión, siempre que sea posible presentémoslo primero a un grupo representativo de nuestros destinatarios y observemos sus reacciones. Posiblemente, nos llevemos sorpresas. Descubriremos que expresiones que nos parecían claras generan sin embargo ruidos de intelección; datos que creíamos del dominio de todos y dábamos por supuestos, se revelarán poco conocidos y requeridos de mayor explicación; lenguajes gráficos, símbolos y convenciones que suponíamos comunes resultarán tal vez para ellos confusos y difíciles de decodificar.

Después de esta primera prueba, dispongámonos con paciencia y humildad a corregir y rehacer. Recordemos que, por más que nos cueste aceptarlo, en comunicación a distancia no valen las intenciones sino los productos finales. No tenemos la oportunidad de ir de espectador en espectador, de lector en lector, a explicarles qué es lo que habíamos querido decir y ellos no entienden o malinterpretan. El mensaje tiene que hablar por sí mismo; ser claro el mismo.

SEGUNDA PARTE
POTENCIAR EMISORES

PUENTE EN OBRA

En su origen, la palabra latina *pontífice* tenía un hermoso significado laico: *hacedor de puentes*. Si hemos de guardarnos de la tentación de *pontificar* acerca de algo tan nuevo y en construcción como lo es la Comunicación Educativa, de la que nadie puede jactarse de poseer preceptos definitivos y absolutos, gustosamente me identificaría en cambio con el oficio que el término primigenio designaba. Necesaria y fecunda tarea la de tender puentes entre lo educativo y lo comunicativo; la de explorar la cuenca en que ambas vertientes confluyen y se alimentan recíprocamente. La certeza de que la Educación necesita abrirse a los aportes de la Comunicación no es en mi caso tan sólo un postulado teórico sino un preciado emergente de mi práctica: a lo largo de muchos años de transitar los caminos de la experiencia, me ha sido posible comprobar la dilatada medida en que el acto educativo se enriquece y se potencia cuando abreva en la fontana comunicacional.

Estos capítulos finales —destinados a educadores y comunicadores inquietos— se proponen, a través de dos sucesivos abordajes, adentrarse en ese nuevo campo de conocimiento y acción que se denomina Comunicación Educativa: indagar qué entender por tal, qué frutos esperar de ella, por qué considerarla innovadora y fértil, qué contribución está llamada a hacer para una nueva concepción del educar.

En medio de muchos interrogantes, propios de todo lo que se halla aún en gestación, estos ensayos reivindican una certidumbre: *las potencialidades de la Comunicación Educativa sólo afloran cuando, en lugar de concebirla como un mero recurso tecnológico, empieza a reconocérsela como un componente pedagógico*. Por ahí pasa el puente. Por ahí intentaremos construirlo.

I

LAS TRAMAS DE LA INTERLOCUCIÓN

ESCRIBIR PARA SER LEÍDOS

La intuición visionaria de Freinet

En ocasiones, en talleres de Comunicación destinados a educadores, comienzo el diálogo escribiendo en la pizarra los dos términos nucleares —EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN— e invitando a los participantes a que expresen la relación entre ambos tal como ellos la perciben y la viven.

Generalmente, afloran dos líneas de respuestas. Una, la que cabría denominar «tecnológica» o «modernizante»: la de aquellos a quienes el entretejer comunicación con educación les sugiere instantáneamente aparatos, equipos, medios.

— Estamos en la era de la electrónica. La educación necesita actualizarse, adoptar las nuevas tecnologías, valerse de los modernos medios de comunicación: la radio, la televisión, el vídeo, incluso tal vez los ordenadores...

— Introducir el vídeo en el aula...

— Plantearnos los recursos de una educación a distancia...

No discrepo de plano con estos enfoques; tienen no poco de válido y atendible. Pero, ¿no concuerda el lector en que, al identificar comunicación sólo con medios e instrumentos, son empobrecedoramente reductores? Por otra parte, ¿qué aporte sustancial se está introduciendo allí en lo propiamente educativo, en lo pedagógico? Más bien pareciera tratarse de reproducir el viejo cuño del maestro omnisapiente instruyendo al alumno ignorante, sólo que mediatizado y revestido de recursos modernos y atractivos.

La verdad es que, como lo ilustran estas respuestas, el diálogo entre Educación y Comunicación está lejos de haber sido hasta ahora fluido y fructífero. Lo más frecuente ha sido que la primera entendiera a la segunda en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan sólo como vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina. Así, cuando en una planificación educativa se conside-

Un primer abordaje de la temática desarrollada en este capítulo forma parte de mi libro *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la Unesco, 1992. Agradecemos a la UNESCO su consentimiento para utilizarlo parcialmente en esta reelaboración.

ra necesario valerse de *medios de comunicación* o producir *materiales educativos*, se recurre al *técnico en comunicación* (y hay que admitir que, lamentablemente, los propios profesionales de la comunicación alimentaron el equívoco y aceptaron ser vistos como meros suministradores de recursos técnicos y envasadores de mensajes). Se fue petrificando de ese modo el doble y pertinaz malentendido: la comunicación equiparada al empleo de medios tecnológicos de transmisión y difusión y, a la vez, visualizada como mero instrumento subsidiario, percepción que la mutila y la despoja de lo mucho que ella tiene para aportar a los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En reacción a este reduccionismo, surge la otra línea de respuestas, que yo llamaría *homonímica*:

- Educación y comunicación son una misma cosa.
- Educar es siempre comunicar.
- Toda educación es un proceso de comunicación.

Bienvenidos estos asertos totalizantes, en cuanto contribuyen a ampliar la mira. Encierran una verdad raigal, que toda auténtica comunicación educativa ha de asumir. Pero, a la vez, una trampa. Cuando un concepto se infla hasta erigirse como un todo («*toda* educación es comunicación»..., «*todo es* comunicación»..., «*todo es* cultura») corre serio peligro de convertirse en nada; en algo tan abarcador y evanescente que acabe por vaciarse de contenido; y, en definitiva, otra vez —extremos que se tocan—, no aportar nada y dejar a los dos vectores tan disociados como al principio. Porque, si ambos son uno solo, si se confunden en uno, ¿cómo discernir la identidad de una propuesta que, desde lo específico de la comunicación, quisiera contribuir a la búsqueda de un nuevo modelo educativo?

Sin desconocer, pues, lo que de verdad ella contiene, esa homologación no aparece operativa; no se ve fácil, a partir de ella, construir el tan necesario puente entre ambas dimensiones y descubrir qué puede aportarle de propio y de específico la comunicación a los procesos educativos; comprender por qué éstos necesitan de aquélla y qué enriquecimiento podría venirles de ella.

(Y aun menos operativo se torna este estilo de respuesta cuando se lo personaliza: «Todo educador es un comunicador». La objeción no va tanto por la idealización de un deber ser que presume que todo docente real, de carne y hueso, posee competencia comunicativa sino, sobre todo, porque lo entroniza como el único investido de esa facultad. Si el educador es el comunicador, los educandos, ¿qué son? ¿Meros comunicandos, puros receptores? ¿No son ellos también comunicadores?)

Pero en definitiva, entonces, ¿qué entender por comunicación educativa? ¿Dónde marcar el punto de convergencia entre las dos dimensiones? ¿Cómo pueden ambas articularse e interactuar? En esta indagación nos proponemos internarnos. Pero a partir de una práctica: centrándonos en una experiencia concreta, singularmente reveladora.

Como acaso le acontezca al lector, el autor de este libro había conocido y admirado desde hace muchos años las ideas pedagógicas de Freinet; pero cuando recientemente hizo su relectura desde la perspectiva de la Comunicación, puede decirse que volvió a descubrir al maestro de la Provenza y su figura se le reveló como la del visionario precursor o fundador de esa nueva dimensión que hoy estamos llamando Comunicación Educativa (¿o no sería aun mejor Educación Comunicativa?). Remontarnos siete décadas en el tiempo para reconstruir las búsquedas y los hallazgos premonitorios de aquel educador que quiso ser recordado sobre todo como el introductor de la imprenta en el aula será como ir a la génesis y asistir al nacimiento de la Comunicación Educativa.

Un educador-comunicador de los años veinte

Año 1924. Sur de Francia. En un pueblecito de los Alpes Marítimos llamado Bar-sur-Loup, un joven maestro de escuela, Célestin Freinet, se enfrenta a un problema que para él presenta tres aristas de las que no se sabría decir cuál es la más filosa.

Ante todo, está profundamente convencido de que es preciso cambiar de raíz el sistema educativo al que sus alumnos —y él mismo— se hallan sometidos. Esa enseñanza memorística, mecánica, represiva, divorciada de la vida, que «deja a los niños en una actitud pasiva y amorfa», sólo engendra fracasos.

Su situación se hace más ardua porque en esa relegada escuela de pueblo pobre hay sólo dos salones y dos únicos maestros para *todos los* cursos escolares: así, él tiene que enseñar simultáneamente a alumnos —más de cuarenta— de varios niveles. ¿Cómo multiplicarse y atender a todos a la vez?

Y aún viene a sumarse una tercera adversidad: su quebrantada salud. Soldado en la Primera Guerra Mundial, ha sufrido una herida de pulmón.-

Sus dificultades respiratorias y de voz no le permiten *dar la lección* como los maestros tradicionales. Al cabo de una media hora de esforzarse *dictando clase*, tiene que salir corriendo del aula porque se ahoga, le falta el aire, los accesos de tos se hacen indomables. Y, como él mismo se pregunta angustiado, «¿qué se puede hacer en una clase cuando no es posible explicar lecciones? No se puede hacer ejercicios de lectura todo el tiempo o poner a todos a copiar oraciones o a escribir números en un cuaderno»: eso sólo sirve para aburrirlos mortalmente y hacerles odiar la escuela, nunca para educarlos.

Así, Freinet sentía «la necesidad imperiosa de hallar nuevas soluciones, válidas para sus limitaciones físicas y válidas para los niños»: era preciso encontrarles algo que hacer pero que fuera un **QUEHACER** educativamente productivo; descubrir una manera inédita de trabajar con ellos para que no dependieran sólo de sus vedadas lecciones ni necesitaran tanto de la asistencia permanente de un maestro que se encontraba tan condicionado para proporcionársela.

Descubre a los ideólogos de la «escuela activa» y su hallazgo le infunde esperanza. Lee con entusiasmo a los pedagogos de esta nueva corriente y vibra con sus planteamientos renovadores: allí debe estar el embrión de la respuesta que tanto le urge. Se entera de que habrá un encuentro de ellos en Ginebra y empeña hasta el último céntimo de su escuálido sueldo para asistir. Regresa decepcionado: les ha visto desplegar un conjunto de recursos muy brillantes —como pudieran ser hoy el empleo de los equipos de vídeo o de los ordenadores— pero sofisticados y prohibitivamente caros. A esos grandes maestros pareciera tenerles sin cuidado el contexto social y económico que sus métodos innovadores implican; no parecen percibir siquiera que esa «escuela activa» que predicán es sólo para ricos, para unos pocos privilegiados, e imposible de transferir a la enseñanza pública. Tendrá que proseguir su búsqueda solo, por otros rumbos. Las soluciones que necesita tienen que ser acordes con la realidad de la que él llama *escuela proletaria* (hoy diríamos «educación popular»).

Sigue buscando incansablemente, da vuelta a sus ideas. Hasta que, finalmente, al hojear un catálogo de ventas por correo, la oferta de una novedosa imprenta manual —sencilla, elemental, relativamente barata, manejable por los niños— le lleva a vislumbrar y ensayar una salida: introducir en la clase un medio de comunicación. Con sus magros ahorros compra la mini-imprenta, la instala en medio del salón y la pone a disposición de los alumnos. Implanta en el aula el periódico escolar; pero no entendido —como suele ser puesto en marcha en nuestros días— como mera «actividad complementaria», «extracurricular», sino como el eje cen-

tral, como el motor del proceso educativo. El salón de clase se transformó de manera permanente en sala de redacción del periódico a la vez que en taller de composición e impresión.

El cuaderno escolar individual quedó abolido. Todo cuanto los niños aprendían, todo cuanto investigaban, reflexionaban, sentían y vivían lo volcaban en las páginas de su periódico, enteramente redactado, ilustrado, maquetado e impreso por ellos ¹.

Obviamente, ahora sí, todos los niños estaban activos y ocupados: unos redactando, otros componiendo o imprimiendo. Pero fue algo más que una solución al problema del quehacer. Aquel medio de comunicación cambió toda la dinámica de la enseñanza-aprendizaje. Los pequeños periodistas aprendían realmente a redactar para expresar sus ideas; a estudiar e investigar de verdad porque ahora tenían una motivación y un estímulo para hacerlo: ese conocimiento que producían ya no era para cumplir una obligación —la clásica «tarea» o «deber» escolar— ni para registrarlo en un cuaderno individual —donde yacería perdido y muerto y sólo sería leído por el maestro para corregirlo y calificarlo— sino para publicarlo, comunicarlo, compartirlo: con los compañeros, con los padres, con los vecinos del pueblo.

Así incentivados, los chicos se sumergieron en la realidad: para procurar datos a fin de ampliar sus artículos periodísticos y asegurar su exactitud, salían, por propia iniciativa, a hacer entrevistas, encuestas, observaciones, mediciones, cálculos... Había una exigencia —y no era, por cierto de la autoridad del maestro ni de la sanción de la nota de donde ésta emanaba—: las informaciones tenían que ser correctas y verificadas puesto que iban a circular por todo el pueblo. Ahí estaba, pues, el colectivo de redacción, formado por todos los compañeros, para discutir los artículos y demandarles claridad, precisión y rigor. Al mismo tiempo, se interesaron por leer la prensa grande y analizar las noticias. La colección del periódico escolar se fue haciendo memoria colectiva del grupo, registro de su proceso de descubrimiento y de sus avances en la producción de conocimiento. De adquisición individual, el saber pasó a transformarse en construcción colectiva, en PRODUCTO SOCIAL, según lo designó Freinet.

La fermentadora experiencia pedagógica halla su culminación cuando otros maestros de Francia, enterados de la innovación, piden al colega del sur que les envíe ejemplares de su periódico y hacen la prueba de darlo a leer a sus alumnos. «Jamás mis chicos habían estado tan interesados en una lectura... Bebían las palabras, devoraban el periódico con avidez», escribe un maestro de Bretaña. Estos docentes, entonces, se resuelven a seguir la senda abierta por Freinet: le piden asesoramiento técnico,

¹ En homenaje a la concisión, estoy condensando un tanto la historia. En realidad, la primera aplicación de la imprenta en esta experiencia no fue exactamente la producción de un periódico. En una fase inicial, lo que escribían, imprimían y compartían los niños del Bar-sur-Loup eran breves redacciones individuales sobre temas diversos con las cuales se componía el llamado «Libro de la Vida». Después, gradualmente, la producción evolucionó hasta tomar la forma de un periódico; sobre todo al ser trasladado Freinet a St. Paul, donde —siempre en régimen de escuela unitaria— trabajó con escolares mayores.

adquieren ellos también sus mini-imprentas y los periódicos escolares empiezan a multiplicarse en distintas escuelas públicas de Francia, todas ellas pobres y relegadas.

Acontece algo de mayor impacto aún: entran en cadena. Se establece el intercambio de periódicos escolares, la red de corresponsales, el diálogo a distancia. En respuesta a su envío, los chicos provenzales de St. Paul reciben a la vez las crónicas de los bretones de Trégunc. Ese día, el entusiasmo es desbordante: «Tenemos que editar un número de nuestro periódico para ellos: informarles bien, explicarles cómo vivimos, qué comemos, cómo trabajamos el campo, qué cosechamos, qué fabricamos, qué árboles hay, qué tipos de animales, cómo nos divertimos, qué fiestas y costumbres tenemos». Casi sin que el maestro Freinet deba intervenir, se organizan, se reparten tareas y se lanzan a la calle a ampliar datos, a entrevistar a los granjeros y a los artesanos; a exhumar documentos en el archivo municipal; a trazar planos del pueblo y mapas de los campos y los montes circundantes; a conversar con los abuelos para rescatar y reconstruir la historia y las tradiciones del lugar...

A su vez, las redacciones que, en retribución, reciben de sus corresponsales bretones —hijos de pescadores— vienen a ensanchar sus propios horizontes: los niños montañeses se familiarizan con el mar, con los barcos, con las redes pesqueras, con los peces y las aves marinas.

La caja de resonancia

Resulta iluminador releer las notas de Freinet en aquellos días. Aflora en ellas la matriz de toda una concepción de comunicación educativa (o, más aun, de educación comunicativa).

«La prensa en la escuela —discurre— tiene un fundamento psicológico y pedagógico: la expresión y la vida de los alumnos. Se argüirá que lo mismo podría lograrse con la expresión manuscrita individual. Pero no es así. Escribir un periódico constituye una operación muy diferente a ennegrecer un cuaderno escolar. Porque **NO EXISTE EXPRESIÓN SIN INTERLOCUTORES**. Y como en la escuela tradicional la redacción sólo está destinada a la censura o corrección por parte del maestro, por el hecho de ser un "deber" no puede ser un medio de expresión (...)

»EL NIÑO TIENE QUE ESCRIBIR PARA SER LEÍDO —por el maestro, por sus " compañeros, por sus padres, por sus vecinos— y para que el texto pueda ser difundido por medio de la imprenta y puesto así al alcance de los comunicantes que lo lean, desde los más cercanos a los más alejados (...).»

»El niño que comprueba la utilidad de su labor, que puede entregarse a una actividad no sólo escolar sino también social y humana, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear (...). A medida que escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más, de investigar más, de conocer más (...). Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan (...). Los alumnos, así tonificados y renovados, tienen un rendimiento muy superior, cuantitativa y cualitativamente, al exigido por el viejo sistema represivo (...) El periódico ha cambiado totalmente el sentido y el alcance de la pedagogía de mi clase porque da al niño CONCIENCIA DE SU PROPIO VALER y lo transforma en actor, lo liga a su medio social, ensancha su vida»².

Pocas veces, en fin, hubo escolares que aprendieran tanto y a la vez tan fácilmente, con tanto interés y entusiasmo. Siendo de extracción popular, hijos de campesinos y obreros, tradicionalmente considerados por el sistema como ESCOLARES DE SEGUNDA, superaron con creces esos clásicos *handicaps* culturales; al tiempo que desarrollaron su conciencia social (resultado este último tan peligroso que hizo de Freinet un maestro constantemente sumariado y perseguido, blanco predilecto de sanciones y traslados)³.

La clave estaba en ese periódico, en ese medio de comunicación. Aquellos educandos tenían una caja de resonancia: «escribían para ser leídos». Y era ese entramado de interlocutores, próximos o distantes, el que los incentivaba a crear, a redactar, a investigar, a estudiar, a ahondar en sus conocimientos, sin sentirlo como esfuerzo ni obligación sino viviéndolo con alegría, con placer, con entusiasmo. Aprendían POR MEDIO de la comunicación.

² Las citas están tomadas de Elise Freinet: *Nacimiento de una pedagogía*, Trad. esp. de P. Vilanova, Barcelona, Laia, 1975. Subrayados míos. (Elise fue la esposa de Freinet. Al ser ella también maestra y trabajar a su lado, compartió de cerca la búsqueda pedagógica y las luchas de su compañero. Su libro es en gran parte una biografía de éste.)

³ La concepción pedagógica de Freinet tenía su correlato en su opción política. Frecuentemente en sus escritos aparecen expresiones tales como «educación proletaria», «una educación para la clase trabajadora» e incluso «educación liberadora», tan desusada esta última en la literatura pedagógica europea de su tiempo. De ahí también su permanente búsqueda de recursos de bajo costo, que pudieran estar al alcance de la escuela pobre, y los registros minuciosos de contabilidad al centesimo de sus experimentos con la imprenta.

2 COMUNICACIÓN Y APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Pues bien: procuremos identificar los puntos de encuentro entre la pedagogía de Freinet y los desafíos a los que hoy se enfrenta nuestra práctica educativa; desvelar los aportes que esta pedagogía comunicacional puede depararnos en nuestra propia búsqueda.

Gestar un nuevo entorno educativo

Tan pronto se comienza a reflexionar sobre la génesis de esta experiencia pedagógica, aflora una sugerente analogía entre el problema al que se enfrentó aquel joven educador y el que en estos años finales del siglo XX nos está planteando el ámbito educacional: la necesidad de superar el esquema de clase frontal en la que el educando se ve reducido a pasivo receptáculo de conocimientos (modelo *bancario*, en la feliz metáfora de Freire). En el caso del maestro de Bar-sur-Loup, ella se veía agudizada por su diezmada salud y por las dificultades de atender una escuela unitaria; pero provenía sobre todo —y ahí viene a entroncar con nuestras propias demandas— de la imperiosa exigencia de encontrar alternativas educativamente válidas al papel del maestro-enseñante tradicional.

Lo primero que impresiona en el ejemplo de Freinet y lo que constituye a la vez uno de sus más vigorosos «mensajes» para nosotros es la forma en que encara el conflicto. No, por cierto, tratando de poner parches y buscar paliativos que hicieran un poco menos intolerable su situación sino transformándola en catalizadora de OTRA educación; no inten-

tando maneras sucedáneas de llenar el papel tradicional que el sistema le adjudicaba sino transmutando la dificultad en desafío y construyendo un nuevo escenario pedagógico que potenciara las facultades de sus educandos para el autoaprendizaje. El joven docente no se preguntó cómo multiplicarse sino cómo crear en el aula OTRO POLO EDUCATIVO. Y hay que darle la razón a su compañera Elise cuando sugiere que aquellas penurias iniciales de un maestro enfermo vinieron a la postre a resultar «providenciales» para la ciencia pedagógica por cuanto lo espolearon a buscar salidas inéditas.

Maximizar los recursos para el autoaprendizaje

Los niños de la escuela de Freinet salían a la calle a observar, a encuestar, a investigar. La freinetiana es claramente una pedagogía del autoaprendizaje; pero no a partir del esquema individualista —tal como el de la educación a distancia tradicional con estudiantes confinados cada uno en su casa— sino inscrita en una concepción sustancialmente colectiva del proceso educativo. Para aquellos chicos todo su entorno ambiental y social se convirtió en objeto y fuente de conocimiento.

Una educación —sea ella presencial o a través de medios— capaz de responder a los desafíos formativos contemporáneos habrá de proponerse activar las potencialidades de autoaprendizaje y coaprendizaje que se encuentran latentes en sus destinatarios y estimular la gestión autónoma de los educandos en su «aprender-a-aprender», en su propio camino hacia el conocimiento: la observación personal, la confrontación y el intercambio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa. Así concebida, más que de una enseñanza a distancia sería propio hablar de una *autoeducación orientada*.

No se está planteando con ello la eliminación del educador ni negando el imprescindible papel de la información en el proceso educativo. No es de imaginar a un maestro tan lúcido como Freinet sustrayéndose al deber de dar su aporte cuando sus alumnos lo requerían para avanzar en su aprendizaje; no sólo encauzando, cuestionando, estimulando la reflexión y la discusión —sin duda su principal función— sino también brindando las informaciones necesarias cuando ellas se situaran por fuera de

la experiencia empírica de los educandos. De lo que se trata aquí no es, pues, de una educación sin maestro sino de dejar de ver a éste como el eje único del proceso educativo y ubicar sus aportes dentro de un marco más amplio y dinámico de interacciones en el cual él pueda ser cada vez menos necesario.

Generar una motivación

A hora bien, para que ese proceso de autoaprendizaje se desencadene, es menester dotar al sistema de un estímulo, de una motivación.

Si se observan los clásicos programas de enseñanza a distancia que prevalecen hasta nuestros días, la endeblez de esa motivación aparece como una de sus carencias que más resaltan. Se pide al alumnado la enorme fuerza de voluntad que exige el estudiar solo; y tan sólo se le ofrece a cambio la práctica del soliloquio: contestar preguntas y elaborar respuestas que no van a ser leídas por nadie (o, a lo sumo, si el sistema es rico en infraestructura y recursos humanos, vistas por un remoto e invisible supervisor y devueltas bastante tiempo después acompañadas de un escueto «correcto» o «incorrecto»). Casi no es preciso preguntarse por el valor motivador y estimulante de tales reglas de juego, semejantes a aquellas a las que se somete al escolar cuyas redacciones, como bien observa Freinet, «sólo están destinadas a la censura y corrección por parte del maestro». (¿No hemos comprobado todos la ansiedad con que los niños insisten en mostrar sus cuadernos escolares a cualquier visitante que llega a su casa? El cuaderno es *su obra* pero no tiene lectores ni respuestas de retorno.)

El marco cultural y psicosocial en el cual se hallaban los alumnos de Bar-sur-Loup y St. Paul parecía ofrecer muy poco o nada de motivador. Aquellos escolares eran los que Bourdieu llamaría más tarde «los previsibles» del sistema: los condenados al fracaso, a ser perpetuamente repetidores. Eran los «borricos», los «inútiles incapaces de aprender», «los que se iban a quedar toda la vida cargando fardos», los que «sólo aprendían a fuerza de palmetazos». Así se lo decían los maestros predecesores de Freinet, así lo oían de sus propios padres. Y no mucho después los encontramos investigando, aprendiendo con entusiasmo, produciendo textos propios. Habían encontrado una motivación.

Freinet genera ese estímulo introduciendo en el aula un medio de comunicación: el periódico escolar. Hoy, a partir del actual desarrollo tecnológico, el medio podría ser otro. Lo sustancial no reside en el medio elegido sino en la función que éste cumple: la de abrir a los educandos canales de comunicación a través de los cuales socializar los productos de su aprendizaje. Esto es, crear la CAJA DE RESONANCIA que transforme al educando en comunicador y le permita descubrir y celebrar, al comunicarla, la proyección social de su propia palabra.

Valorar la autoexpresión de los educandos

La inserción de medios de comunicación en el interior de un programa de autoeducación orientada pone a disposición de los educandos un vehículo para expresarse y, en esa práctica de autoexpresión, afirmarse, descubrir sus propias potencialidades; en palabras de Freinet, «adquirir conciencia de su propio valer».

En todas las experiencias de educación popular, esta práctica de la expresión se ha revelado siempre como un motor del crecimiento y la transformación de los educandos. El participante que, rompiendo esa dilatada cultura del silencio que le ha sido impuesta, pasa a «decir su palabra» y construir su propio mensaje —sea un texto escrito, una canción, un dibujo, una obra de teatro, un títere, un mensaje de audio, un vídeo, etc.— en ese acto de producción expresiva se encuentra consigo mismo, adquiere (o recobra) su autoestima y da un salto cualitativo en su proceso de formación.

Conocer es comunicar

Empero, «la expresión no se da sin interlocutores; el educando tiene que escribir para ser leído». Es menester que esa producción de significados sea difundida, socializada, compartida.

Aquí reside otra de las claves de esa visionaria propuesta, la que, como bien hizo constar su creador, no sólo responde a fundamentos psicológicos (la provisión de una motivación, el estímulo a la autoexpresión) sino también, y aun en mayor medida, a «una exigencia pedagógica». Tratemos de identificarla.

Es un principio ya universalmente admitido por la ciencia pedagógica el de que no es recibiendo lecciones cómo el educando llega a la apropiación del conocimiento. Más que repitiendo lo que otros dijeron, el ser humano aprende construyendo, elaborando personalmente. Aun sin invocar las bases éticas del respeto a la dignidad de las personas, así sólo fuera por una razón de eficacia, la educación no puede reducirse a una pura transmisión/recepción de informaciones. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, sin duda, un componente de contenidos que es menester transmitir, enseñar; pero necesita ineludiblemente ser —y en gran medida— descubrimiento personal, recreación, reinención.

Este proceso de construcción y apropiación difícilmente se cumplirá unilateralmente, en soledad: supone y exige el intercambio. No basta con un profesor-locutor —sea éste presencial o a distancia— y estudiantes oyentes o lectores: requiere INTERLOCUTORES.

Conocer es comunicar: el enunciado puede sonar aventurado. Tendemos a segmentar ambos momentos: uno primero en el que adquirimos el conocimiento de algo y otro posterior en el que, ya una vez éste adquirido y si se da la ocasión para ello, pasamos a comunicarlo. Sin embargo, la propia experiencia debiera alertarnos y llevarnos a poner en duda esta fragmentación; a reconocer la relación entre conocimiento y comunicación como un proceso mucho más interactivo. En efecto, si hacemos un balance introspectivo de las cosas que realmente hemos aprehendido en nuestra vida, comprobaremos que son mayoritariamente aquellas que hemos tenido a la vez la oportunidad y el compromiso de transmitir las a otros. Las restantes —ésas que sólo hemos leído y escuchado— han quedado, salvo contadas excepciones, relegadas al olvido. Alguna vez habrá que integrar en la teoría del aprendizaje el factor comunicacional.

En nuestras distintas prácticas latinoamericanas con el método de Casete-Foro¹, con grupos de las más diversas características socioculturales, esta proposición se ha visto reiteradamente comprobada. Cada grupo participante, al grabar su opinión para ser oída por los otros grupos distantes, no sólo fue creciendo en seguridad en sí mismo y en «conciencia de su propio valer» sino que se vio igualmente acrecentada su capacidad de raciocinio, de análisis, de síntesis. Cuando, tras una discusión colecti-

¹ Para una información sobre el método de Casete-Foro, cfr. M. Kaplún: *Comunicación entre grupos*, Buenos Aires, Humanitas, 1990.

va libre y por lo general dispersa, le llegaba al grupo el momento de tener que grabar sus conclusiones, se operaba en él un notorio cambio, un salto cualitativo: se concentraba, ordenaba y organizaba sus ideas y construía conocimiento. Lo que lo estimulaba y obligaba a la vez a ese esfuerzo productivo era la conciencia de que aquel mensaje tendría proyección social: iba a ser escuchado por los otros grupos. Tenía que ser, pues, claro, concreto, coherente, fundamentado, convincente. Sin esa instancia de comunicación, el pensamiento del grupo habría quedado en esa fase inicial, difusa e informe, de ideas sueltas, no elaboradas y poco consistentes.

Así como resulta evidente que la comunicación de algo presupone el conocimiento de aquello que se comunica, no suele verse con la misma claridad que se dé también el proceso inverso: al pleno conocimiento de ese algo se llega cuando existe la ocasión y la exigencia de comunicarlo. Es en ese esfuerzo de socialización cuando se va profundizando en el conocimiento a ser comunicado y descubriendo aspectos hasta entonces apenas vagamente intuitivos de la cuestión en estudio; en el prediálogo imaginario con los destinatarios van apareciendo los contraargumentos, los vacíos, endebles y contradicciones de unas ideas y nociones que hasta entonces aparentaban coherentes y sólidas; y se va llegando a la formulación de un pensamiento propio al que improbablemente se llegaría sin interlocutores, presentes o distantes.

También en esto la exploración de Freinet resulta confirmatoria: si esos niños «buscan, experimentan, discuten, reflexionan», si «se va despertando en ellos su apetencia (y su necesidad) de saber más», es porque saben que van a ser leídos por otros; porque hay destinatarios al otro lado de la línea. Ese crecer en el conocimiento se da —asevera Freinet— «a medida que ven sus escritos publicados y leídos».

Esta fuerte interacción entre apropiación del conocimiento y procesos de comunicación comienza hoy a ser considerada por las ciencias de la educación. Dos comunicadores-educadores latinoamericanos llegan a esta conclusión: «Sin expresión no hay educación. El sentido no es sólo un problema de comprensión sino sobre todo de expresión. La capacidad expresiva significa un dominio del tema y de la materia discursiva y se manifiesta a través de claridad, coherencia, seguridad. Una educación que no pasa por la rica y constante expresión de sus interlocutores sigue empantanada en los viejos moldes de la respuesta esperada y de los objetivos sin sentido»².

Esta educación «empantanada» es la que está necesitando, para renovarse, del aporte de la comunicación. Así acuda a los más modernos y sofisticados recursos tecnológicos, nuestro sistema educativo permanece

² F. Gutiérrez Pérez y D. Prieto Castillo: *Las mediaciones pedagógicas. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, San José de Costa Rica, RNTC, 1991.

cautivo de un modelo hegemónico monologante. ¿Qué lugar ocupa la expresión del educando, por ejemplo, en esos tristes exámenes de múltiple opción donde la única «actividad expresiva» que le es asignada al estudiante es la de marcar cruces y llenar casilleros?

«Sin expresión no hay educación.» Y Freinet nos invita a completar: sin comunicación, sin audiencia interlocutora, la expresión no se da. El educando necesita escribir para que otros lo lean, hablar para que otros lo escuchen. El dominio de las destrezas comunicativas, la posesión de los signos, el desarrollo de la capacidad de comunicar se afirman así como prioridades del proyecto pedagógico.

A su vez, tres pedagogos alemanes especialistas en educación de adultos reivindican la autogeneración de mensajes por parte de los educandos como un componente necesario de la acción educativa. «El dinamismo del individuo —argumentan— se halla en relación directa con la conciencia de ser productivo. Una instrucción que simultáneamente no le permita producir oprime y dificulta el despliegue de sus capacidades. Se ha determinado que el adulto asimila el 20 % de la información escuchada, el 30 % de lo observado, el 50 % de lo oído y observado, el 70 % de lo expresado por él mismo y el 90 % de lo elaborado por él mismo»³.

Prescídase de la opinable pretensión estadística de estas cuantificaciones; pero reténgase lo que en esta progresión hay de verdad y de propuesta. Aprender y comunicar son componentes de un mismo proceso cognitivo; componentes simultáneos que se interrelacionan y necesitan recíprocamente. Si nuestro accionar educativo aspira a una real apropiación del conocimiento por parte de los educandos, tendrá mayor certeza de lograrlo si sabe abrirles y ofrecerles instancias de comunicación. Educarse es involucrarse y participar en una red de múltiples interacciones comunicativas.

En el capítulo siguiente esta relevante cuestión será retomada con los enriquecedores aportes de otras vertientes pedagógicas.

Potenciar al grupo como célula básica de aprendizaje

Un paso inicial en la dirección señalada es el de propiciar un primer ámbito de comunicación e interacción: el grupo. La comunicación edu-

³ P. Lanzel; K. Roth, y W. Niggeman: *Métodos de enseñanza en la educación de adultos*, Quito, CIESPAL, 1983.

cativa, así sea realizada a distancia, necesita ser —cuanto menos— de dimensión grupal. Freinet partió de un primer agrupamiento: la clase, sus alumnos de Bar-sur-Loup; y no habría podido ni aun poner el basamento liminar en la construcción de su pedagogía de haberse encontrado ante individuos dispersos y aislados entre sí.

La modalidad de enseñanza a distancia que ha predominado hasta el presente, basada en estudiantes solitarios y aislados, genera, por su carencia de instancias de participación y su extrema pobreza en flujos comunicacionales, la situación pedagógicamente menos propicia para la recreación e interiorización del conocimiento. Significativamente, tras reiterados fracasos de este método exclusivamente individual, aun los sistemas clásicos de educación a distancia se han visto obligados a revisarse e implantar al menos, como parte obligada de sus servicios, algunos encuentros presenciales periódicos.

Mas no se trata sólo de favorecer estos espacios grupales. Ellos son condición necesaria pero no suficiente. Hay que definir qué papel se asigna a los grupos; qué grado de autogestión se les ofrece y reconoce. Pienso, por ejemplo, en un conocido método español de alfabetización y educación básica por radio, el que incluye el encuentro semanal de los alumnos de cada barrio o de cada localidad con un monitor. Pero esta breve reunión sólo tiene por objeto la corrección de las tareas individuales y, a lo sumo, la posibilidad de que los matriculados pidan al monitor aclaraciones sobre aquellas explicaciones de la clase radiofónica que no han entendido bien. Es obvio que, en rigor, tal método no podría considerarse grupal. El polo emisor y el protagonista absoluto del acto educativo sigue siendo el radio-maestro. Después de todo, la escuela presencial tradicional también es, desde siempre, «grupal» y no por eso deja de ser vertical y unidireccional. El grupo es otra cosa que una mera situación de proximidad física.

Una educación grupal bien entendida es aquella que apuesta por el grupo y por su capacidad autogestionaria; que adhiere al principio holístico según el cual el grupo es mucho más que la pura suma de sus miembros, y que, por tanto, puede —nunca en forma total pero sí en apreciable medida— ser gestor de su propio proceso formativo. Este apostar por el grupo está en la base misma de la pedagogía de Freinet, y los frutos cosechados atestiguan que ganó la apuesta. Un grupo de aprendizaje es una escuela práctica de cooperación y solidaridad.

Para esta pedagogía construida desde la comunicación, el saber ha de ser concebido, como Freinet lo propone, como un **PRODUCTO SOCIAL**. Claro está que, en última instancia, todo saber lo es. Mas, cuando el fundador de *l'école moderne* le confiere tal dimensión, está aludiendo en primer lugar al hecho de convertir ese saber en un producto que se colectiviza, que se pone en común y se intercambia; esto es, que se comunica. En su caso, en un texto que «pueda ser difundido por medio de la imprenta y puesto así al alcance de los comunicantes que lo lean, desde los más cercanos a los más alejados».

Aquel periódico escolar fue generando esa socialización en círculos cada vez más amplios y distantes. Al comienzo, son los niños redactores —el grupo matriz— los que comparten e intercambian sus producciones. Luego, el producto colectivo es llevado por ellos a sus casas y empieza a ser leído por sus padres, sus hermanos, sus familiares. Al cabo de un cierto tiempo, aquel medio de comunicación escolar ha ensanchado su ámbito y circula entre los vecinos del pueblo, cuyos aportes de saber también incorpora. Finalmente, su circuito comunicacional se expande y entra en contacto con remotos comunicantes: es leído en lejanas escuelas de otras regiones del país, las que lo retribuyen enviando a su vez sus propios textos y estableciendo un intercambio de saberes a distancia.

Vemos abrirse así un promisorio y todavía muy poco transitado camino para nuestra educación comunicativa. Si —como se postuló en las páginas precedentes— una pedagogía comunicacional ha de partir promoviendo grupos de aprendizaje, ahora el proceso nos impulsa a avanzar. El grupo es, sin duda, la célula básica, el peldaño inicial necesario en la construcción de una educación cooperativa y solidaria; pero no su meta última. En un sistema grupal, cada una de estas células, por dinámica y autogestionaria que sea en sí misma, permanece aislada, incomunicada, confinada en su visión localista. Lo acontecido cuando los escolares montañeses de St. Paul entraron en comunicación con sus pares pescadores de Trégunc ilustra la vasta medida en que cada grupo participante en un proceso educativo recibe el aliento de una nueva energía, ensancha su visión, amplía sus conocimientos, crece en su capacidad de expresión, cuando el ámbito de sus interlocutores se agranda en número y distancia.

Bueno es, pues, que un sistema educativo sea grupal; pero mucho mejor aun que sea **INTERGRUPAL**. Tan dinamizador como promover la for-

mación de grupos es proveer canales para que esos grupos se **INTERCOMUNIQUEN** los unos con los otros. Así como —en esa perspectiva holística que adoptamos— un grupo es mucho más que la suma de sus miembros, también una red intergrupala es mucho más que la suma de los grupos que la integran; y algunas experiencias latinoamericanas orientadas en esa dirección permiten vislumbrar la potencialidad que podría adquirir el accionar educativo si apuntara no sólo a lo grupal sino también a esta nueva y más amplia dimensión colectiva. Sería, por otra parte, en esta comunicación intergrupala a distancia donde el empleo de medios encontraría su plena justificación y su legitimación.

Adicionalmente, la propuesta de Freinet de encarar el saber como producto social, remite no sólo al acto de compartirlo y comunicarlo sino también al proceso de construcción de ese saber y a las fuentes desde las cuales se lo construye. Como hemos visto, la provisión de informaciones para la producción de su periódico llevó a los niños a dialogar con su medio y a descubrir en él un venero de agentes educativos latentes. Concebir el aprendizaje como un hecho social lleva, pues, a abrir el proceso en ambos extremos del circuito. En el *input*, incorporando múltiples fuentes alimentadoras; en el *output*, multiplicando a los receptores-interlocutores.

El papel de los medios de comunicación en la educación se define a partir del modelo dialógico

Hasta el presente —como ya se sugirió— la educación ha adjudicado a la comunicación un papel casi siempre reducido a lo instrumental. Así por ejemplo, la generalizada opinión de que la enseñanza a distancia es la que más se vincula con la comunicación porque se vale de medios, no es sino una consecuencia de esa visualización instrumentalista y reductora. Como puede inferirse de la propuesta pedagógica que aquí se intenta perfilar, la función de la comunicación en un proceso educativo trasciende el uso de medios; y está lejos de ser incorporada por la sola introducción en forma unidireccional de «materiales educativos» impresos, de programas de radio y televisión o de vídeos y audiocasetes. Ello no lleva, por supuesto, a negar utilidad a estos recursos; pero sí a reconocer que, así concebidos y empleados, poco contribuyen a resolver el problema central aquí

planteado, esto es, el de promover y estimular auténticos procesos formativos.

Un ejemplo bien ilustrativo de esta concepción instrumental y unidireccional es el que sigue: documentados estudios comprueban que, después de las lecciones impresas —presentes en la totalidad de los programas—, el medio de comunicación más utilizado por los sistemas de enseñanza superior a distancia es el audiocasete, que, por su bajo costo y su practicidad de manejo, aparece mucho más empleado que la radio, la televisión y el vídeo⁴. Sin embargo, sugestivamente, sólo se lo usa para enviar lecciones grabadas que el estudiante habrá de escuchar; esto es, exclusivamente como medio de reproducción y difusión de los contenidos ya predeterminados por el programador-emisor. En ninguno de estos servicios universitarios a distancia se ha pensado en la OIRA función de todo aparato de cásete: la de grabar, con la posibilidad que ella conlleva de que los estudiantes —individualmente o en grupo— puedan expresarse y emitir sus propios mensajes. Para estos sistemas, el magnetófono sólo tiene una tecla útil: la de *play*; la otra, la de *record*, no parece ofrecer ningún servicio para una acción educativa.

Un pertinaz equívoco se obstina en enturbiar las relaciones entre educación y comunicación. Una enseñanza suele autocalificarse de *moderna* cuando despliega aparatos y recursos audiovisuales; y de más moderna aun si enseña a distancia, a través de medios. Pero, cuando se examina la pedagogía que subyace al interior de sus productos, resurgen, bajo el vistoso y coloreado maquillaje, las arrugas del viejo y glorioso modelo vertical. Los mensajes son casi siempre expositivos y cerrados sobre sí mismos, sin resquicios para la reflexión crítica ni la participación de un educando concebido como un receptor pasivo al que se le invita a sentarse, mirar en silencio y *aprender* lo que ellos transmiten. Creyendo «usar y aprovechar» los medios, lo que esta tecnología educativa ha hecho, en realidad, es someterse a la lógica de éstos: adoptar acríticamente su modalidad unidireccional sin buscarle alternativas. Así, lo que aparentó ser un avance, una modernización de la enseñanza —asociada a las nuevas tecnologías electrónicas— se tradujo, evaluado en términos pedagógicos, en un estancamiento e incluso en un retroceso. Ciertamente, no era ése el sentido que daba Freinet al adjetivo *moderna* cuando lo adoptó para caracterizar con él a la corriente pedagógica que lideró.

Si se ha invocado aquí al maestro provenzal como inspirador de una nueva educación comunicacional, no es sólo por haber sido el primero —o, al menos, uno de los primeros— en introducir un medio de comunicación en la enseñanza (aunque, por cierto, en ese campo tendría

⁴ A. Kaye: «La enseñanza a distancia: situación actual», en *Perspectivas* 65, París, UNESCO, 1988.

amplios títulos para el reconocimiento, ya que no sólo implantó la imprenta en el aula sino que llevó a ésta todos los incipientes medios de su tiempo: el gramófono y el disco, la radio, el proyector de cine, de todos los cuales supo percibir su valor como recursos educativos); sino porque concibió la educación como un PROCESO DE COMUNICACIÓN. En su propuesta, el medio —el periódico escolar—, siendo el eje central del aprendizaje, se veía situado al mismo tiempo como lo que realmente era: un medio; esto es, un vehículo comunicante. No era él en sí mismo, pues, lo relevante, el medio, puede variar, ser uno u otro. Dentro de los recursos de su época, Freinet optó por la imprenta; hoy tenemos otros a nuestro alcance. Mas lo realmente significativo era el proceso educativo —individual, grupal e intergrupal— que el medio canalizaba: esa red de intercambio entre los periódicos escolares, generando una cadena de interacciones, de flujos comunicacionales múltiples, y construyendo el conocimiento como un producto social.

Y es que dime qué comunicación practicas y te diré qué educación propugnas. Si lo que se enfatiza es insembrar contenidos o moldear comportamientos, lógico es que se opte por una comunicación-monólogo, de locutores a oyentes; cuando, por el contrario, se aspira a una educación encaminada a formar sujetos autónomos, críticos y creativos y ciudadanos participantes en la construcción de una sociedad democrática, se privilegiará una comunicación-diálogo, entendida como intercambio e interacción, como relación comunitaria y solidaria; una comunicación, en fin, que en lugar de entronizar locutores potencie interlocutores.

Generar emisores activos contribuye a la vez de formar receptores críticos

En esa ruta abierta por Freinet, hay adicionalmente otra pista fecunda que importa rescatar. Al convertir a sus alumnos en periodistas e incluso en impresores, ellos conocieron por dentro el manejo de un medio de comunicación. Éste se despojó de su prestigio mítico y pasó a ser un producto material, con cuyas condiciones de producción se familiarizaron. No es sorprendente, pues, que aprendieran a leer la «otra» prensa —la grande— con sentido crítico: ya sabían cómo un título puede impactar y predisponer al lector, cómo la manera de presentar una determinada

información produce un determinado efecto de opinión, etc., porque lo habían experimentado por ellos mismos.

En nuestra sociedad actual, mucho más que en aquella que vio nacer la experiencia primigenia de Freinet, los medios masivos de comunicación gravitan poderosamente en la formación de opiniones, valores y actitudes. ¿Qué educador no expresa su preocupación por la influencia que ellos ejercen y no reclama acciones orientadas a la formación del sentido crítico de los receptores?

Pues bien, un óptimo recurso para generar esa actitud crítica respecto de los medios de comunicación consiste en hacer que los propios educandos los practiquen y descubran así por ellos mismos las operaciones manipulativas habilitadas por las mediaciones comunicacionales. Para dar un ejemplo elemental —que seguramente muchos educadores han experimentado— es manejando el lente de una cámara de vídeo como los alumnos llegan a percibir que una imagen no es la representación fehaciente y supuestamente objetiva de la realidad sino una fragmentación selectiva de la misma; o descubren cómo la elección de los planos y los ángulos de encuadre puede determinar lecturas muy diversas de un mismo signo y suscitar en el espectador reacciones emocionales y juicios muy diferentes respecto del hecho o del personaje presentado. Ponerse tras la cámara, encuadrar, grabar, editar, enseña cómo a través de un primer plano aparentemente natural y casual o de la toma realizada desde un cierto ángulo o una cierta altura se puede inducir determinados efectos en el público, conferir fuerza de convicción a un personaje y opacar e incluso desacreditar a otro, etc.

A partir de esa experiencia, los educandos ya no recibirán las representaciones televisivas con la misma mirada desprevenida e ingenua; dejarán de creer en la presunta objetividad y neutralidad de las imágenes; el medio, en fin, así desmitificado se despojará de su fascinación. Los receptores se tornan más autónomos en la medida en que ellos mismos ejercen y practican el acto emisor.

A modo de recapitulación

A lo largo de este capítulo hemos procurado desentrañar los aportes de la pedagogía visionaria de Freinet a la construcción de una Comunicación

Educativa. No se trata, obviamente, de convertir este conjunto de enunciados en una mecánica receta metodológica sino de impregnarse de su espíritu y buscar cómo éste puede plasmarse en cada situación educativa concreta.

Si, al término del itinerario, fuera menester recapitular en dos premisas básicas los ejes rectores que emergen de esta férax propuesta, acaso pudiera formularse así:

1. La apropiación del conocimiento por parte de los educandos se cataliza cuando se los instituye y potencia como emisores. Su proceso de aprendizaje se ve favorecido e incrementado por la realización de productos comunicables y efectivamente comunicados.
2. Si educarse es involucrarse en un proceso de múltiples interacciones, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos.

II

DEL EDUCANDO OYENTE AL EDUCANDO HABLANTE

INTRODUCCIÓN

La pregunta por el futuro de la Comunicación Educativa cobra mayor relevancia cuando se advierte que ella implica algo más que un ejercicio de prospección en torno a las prácticas, acciones y técnicas usualmente agrupadas bajo ese rótulo; implica interrogarse también sobre la identidad de esa nueva interdisciplina (*¿qué comunicación educativa?*) y sobre sus objetivos (*¿comunicación educativa para qué?*).

Todo campo educativo está sujeto a una tensión entre la apuesta a un mañana que la educación busca transformar y un contexto social que lo condiciona, imprimiéndole su propio sello y tratando de imponerle sus propias demandas. Una mirada «realista» a este escenario social de fines del siglo XX nos sitúa en tiempos marcados por el eclipse de las utopías y de los proyectos históricos transformadores (eclipse: esto es, ausencia temporal, que no extinción definitiva); la pleitesía a las leyes del mercado; la hegemonía de las doctrinas pragmáticas y economicistas y el culto a un progreso identificado con el desarrollo económico, el bienestar material, la abundancia de los productos de consumo y la competitividad en los mercados internacionales.

Al insertarla en este mapa demandante y condicionante, parece fácil avizorar para la comunicación educativa un determinado destino; aunque, como ha de verse más adelante, éste no es, incluso en ese contexto de base economicista, el único posible.

UNA COMUNICACIÓN EDUCATIVA INSTRUMENTALIZADA

En la medida en que la educación se amolde a ese troquel social, habrá de ponerse al servicio de una matriz educativa a la que se podría caracterizar como *privatista*. No sólo ni tanto porque estará cada vez más en manos de empresas educacionales privadas sino porque, aun en los casos en que siga siendo provista por el Estado, constituirá un tipo de educación fuertemente individualista; esto es, dirigida a individuos aislados, considerados como mónadas unitarias receptoras de instrucción.

Ya la actual enseñanza a todos los niveles —desde la escuela primaria a la postobligatoria— está marcada por esa matriz. A medida que la *clientela* crece sin que los servicios educativos se amplíen al mismo compás, las aulas se van superpoblando, la enseñanza masificándose, y hay cada vez menos espacio para la comunicación y los intercambios entre los educandos. Pero no sólo menos espacio: también menos voluntad y menos interés para propiciarlos, menos valoración del diálogo como componente del proceso educativo, menos aprecio por las interacciones grupales y por la dimensión social y comunitaria de la educación. Se va legitimando una pedagogía impregnada de pragmatismo —a la cual una tecnología educativa de cuño conductista presta sustento teórico— construida sobre el objetivo de transmitir información a cada educando aislado de los otros ¹.

Los objetivos de esa enseñanza son cada vez más consistentes con la modalidad a través de la cual se los transmite. Se trata ya no de formar ciudadanos a través de una propuesta de educación integral sino de impartir conocimientos prácticos a fin de «preparar para los puestos de trabajo»; de formar *recursos humanos* para el mercado laboral. Progresivamente, el curriculum se va vertebrando a partir de una concepción profesionalista y economicista y sometándose a los requerimientos de la estructura de empleo. Aun cuando subsistan programas de enseñanza con una orientación más social y comunitaria, ésta se ve neutralizada por

¹ Un ejemplo puede ser útil para ilustrar esta realidad. Recientemente, en México, después de una charla mía en la que aludí al pasar a esta problemática, una maestra de primaria se me acercó espontáneamente para decirme que, tras quince años ejerciendo su profesión, sólo en ese momento había caído en la cuenta de que jamás había propiciado el intercambio de trabajos entre sus alumnos: cada uno hacía su tarea individualmente, se la entregaba para su corrección, le era devuelta en la misma forma individual y ahí, sepultada en la carpeta de cada niño, se cerraba el ciclo.

la forma de aplicarlos, puesto que esos valores solidarios no son interiorizados por los educandos sólo por hallarse insertos en los textos de estudio y en el discurso del docente sino a través de la práctica cotidiana del intercambio y la cooperación, ejercicio que no se propicia ni se realiza.

El recurso a la enseñanza a distancia

Si de hecho el aula ha perdido su función intercomunicativa, ¿por qué no prescindir de ella y pasar de plano al así llamado «autoaprendizaje»? En el contexto del constante incremento de la demanda de servicios educativos, es lícito afirmar para el futuro próximo un acelerado crecimiento de los servicios de enseñanza a distancia, modalidad que ya actualmente es la que se encuentra en más rápida expansión en todo el mundo². Tendremos en número creciente adolescentes, jóvenes y adultos que «autoaprenderán» recluidos cada uno en su casa a partir de paquetes de enseñanza que les serán entregados a domicilio y complementados con algunos sistemas por emisiones («teleclases») de radio y televisión.

Nos hallamos, pues, ante una matriz resueltamente privatista, para la cual la individuación pasa a ser un presupuesto intrínseco, asumido como tal por sus mentores teóricos: «la enseñanza a distancia sirve expresamente al estudiante individual, en el estudio que éste realiza por sí mismo»³; uno de sus rasgos definitorios es «la enseñanza a los estudiantes como individuos y raramente en grupos»⁴, ya que «las oportunidades ocasionales de encuentros [del estudiante] con sus supervisores, con los maestros y con otros estudiantes» constituyen «un recurso caro» (Kaye, A., 1988).

En cuanto esta enseñanza impartida masivamente es asimilada a «una forma de comunicación masiva», ella «aplica los métodos de trabajo industrial: mecanización, automatización, control y verificación» (Holmberg, B., 1985) y «adopta el modelo de "cadenas de producción" para la elaboración y distribución de los materiales del curso» (Keegan, D., 1986; Kaye, A., 1988).

Dado el frecuente e intenso empleo de medios que ella propicia, los especialistas de esta modalidad de enseñanza suelen vincularla con la comunicación. Sin embargo, cuando explicitan los flujos comunicacionales del sistema, los definen en términos de «bidireccionalidad», por la que

² A. Kaye: «La enseñanza a distancia: situación actual», en *Perspectivas* 65, París, UNESCO, 1988.

³ Holmberg: *Educación a distancia: situación y perspectivas*, Buenos Aires, Kapelusz, 1985.

⁴ D. Keegan: *The Foundation of Distance Education*, Londres, Croom Helm, 1986.

entienden exclusivamente «una comunicación organizada de ida y vuelta entre los estudiantes y la organización de apoyo»; esto es, como «medios de contacto entre el estudiante y su supervisor» —también llamado «tutor»— (Holmberg, B., 1985; Kaye, A., 1988). Los medios más utilizados son la comunicación escrita y el teléfono, a través de los cuales el educando puede «comunicarse» con un único interlocutor y ello sólo para realizar consultas: hacerle preguntas y despejar dudas sobre aspectos que no halle suficientemente claros en los textos-guía. Con el desarrollo de los recursos automatizados habilitados por las tecnologías informáticas, es previsible que en el futuro próximo razones de optimización económica lleven a retacear e incluso a suprimir este servicio de tutoría, reemplazándolo parcial o totalmente por una base de datos informatizada, en la que los educandos podrán acceder a respuestas estandarizadas a las preguntas comprobadas estadísticamente como las más típicas y reiteradas.

La evaluación de los conocimientos asimilados por los educandos en busca de su acreditación está siendo organizada en función de los mismos criterios de economía, productividad y automatización. Leer, revisar, «corregir» y comentar a distancia trabajos escritos individuales resulta excesivamente lento y oneroso en términos de horas docentes. Más rápida y económica se ha demostrado la técnica de tests «de múltiple opción» en los que el educando se limita a marcar con una cruz las respuestas que considera correctas. Luego, en la sede del sistema, sólo es necesario un operador que compute las respuestas para establecer el porcentaje de aciertos a partir del cual se calificará al estudiante para darlo por aprobado o suspendido. No es una incursión en la ciencia-ficción el prever para esta educación transmisora, a la que Paulo Freire propuso en feliz analogía denominar «bancaria», la adopción del *cajero automático* evaluador: el estudiante acudiría al centro receptor más próximo a su domicilio y, con el «menú de opciones» en pantalla, escribirá con el teclado la respuesta escogida debidamente codificada; al cabo de unos instantes, la máquina le devolverá el resultado de su examen, el que al mismo tiempo quedará automáticamente registrado por línea en la cuenta corriente de sus créditos de estudio.

Para tranquilidad de los futuros profesionales del campo de la Comunicación Educativa, puede pronosticarse que su especialidad —entendida por esta matriz como proveedora de instrumentos de enseñanza, esto es, como un auxiliar instrumental— se verá intensamente requerida y gozará de un amplio desarrollo. La información será ofrecida a los estudiantes a través de una gama *multimedia* de recursos variados con despliegue de elementos gráficos y visuales. Se demandará a los comunicadores una abundante producción de materiales y medios de apoyo para

enseñar a distancia (nótese: materiales para la enseñanza, no para el aprendizaje).

Consecuencias pedagógicas: la erradicación de la expresión

Los regresivos saldos sociales y políticos de esta educación individualizada aparecen suficientemente evidentes. Quizá hayan sido menos percibidos, en cambio, los que conciernen al campo pedagógico.

Si se examinan estos sistemas de así llamado «autoaprendizaje» desde los parámetros de la comunicación, se podrá advertir que en éstos el educando no necesita —ni los sistemas le brindan oportunidad alguna de ello— ejercer y ejercitar su propia expresión. La educación individualizada que de hecho se imparte actualmente en la mayor parte de los centros de enseñanza presencial y de pleno derecho en los programas a distancia, prescinde —porque no le asigna valor— de la expresión del estudiante; es, consciente o inconscientemente, inhibidora de la expresión. Es una educación concebida para un educando silente, definido como receptor, en la que éste permanece —salvo los esporádicos contactos consultivos con el docente— perpetuamente incomunicado.

La enseñanza homogeneizada no requiere prácticamente que el estudiante hable y exprese un pensamiento propio, oralmente ni por escrito. Tampoco tiene con quién hacerlo: se halla durante todo —o casi todo— el proceso recluido en soledad. Aun cuando el sistema consienta excepcionalmente en incluir la redacción de textos monográficos por parte del estudiante y no sólo el rellenado de tests codificados, ¿qué estímulo representa para éste el escribirlos para un único —y por añadidura remoto y desconocido— destinatario y recibirlos al cabo de algún tiempo con una nota de calificación o a lo más con un escueto comentario? (Preciso es puntualizar, por otra parte, que la situación no es hoy sustancialmente diferente en la modalidad presencial prevaleciente, en la cual el alumno se ve también obligado a escribir para ser leído tan sólo por el docente y al solo efecto de que éste lo «corrija» y califique.) Muy difícilmente se desarrollará así su gusto y su pasión por expresarse.

Privado de interlocutores, el educando queda confinado al soliloquio. Con respecto a su destinatario, la matriz parece partir del principio de que

éste no tiene nada propio valioso que decir; tan sólo le concederá, en el mejor de los casos, la posibilidad de hacer consultas.

¿Con quién se comunica —tomando el verbo «comunicarse» en su real dimensión— este estudiante solitario? El teórico de la enseñanza a distancia que en forma más clara y honesta ha respondido a esta pregunta —sistemáticamente soslayada por sus pares— es Jaime Sarramona. Buen exponente de la matriz privatista, este especialista español considera dos únicas situaciones posibles: el educando en diálogo con el docente o bien estudiando en soledad. «En el proceso educativo hay dos personalidades [nótese: sólo dos]: una que básicamente educa a la otra». Así, una alternativa sería la de «un proceso bidireccional [en el cual] el mensaje pueda volver desde el receptor al emisor»; pero, vista la escasa viabilidad de lograr a distancia en forma fluida y frecuente esta comunicación docente/discente —única relación, como se ha visto, relativamente valorada por la matriz—, Sarramona propone en su lugar poner el énfasis en el suministro de materiales de estudio problematizadores que estimulen la comunicación del estudiante consigo mismo.

A favor de esta opción alega: «La bidireccionalidad en la comunicación no es sólo una cuestión entre dos personalidades; es también un proceso de comunicación interna (...). Existe y se da comunicación siempre que el mensaje se transmita de una manera dialógica, siempre que se fomente una reflexión crítica en el sujeto receptor (...). El educador debe provocar que cada educando dialogue consigo mismo. Porque cuando nosotros pensamos, lo que hacemos es eso (...): dialogamos con nosotros mismos»⁵

Expresión, lenguaje y pensamiento

Sin dejar de reconocer la conveniencia e incluso la necesidad de materiales provocativos y estimuladores de la actividad mental del estudiante y el valor de la intracomunicación (la reflexión crítica, el diálogo interior) como una dimensión fundamental en todo proceso educativo, pondremos las consecuencias para la formación de las personas de una modalidad de enseñanza que, al centrarse casi exclusivamente en esta «comunicación del receptor consigo mismo», excluye el ejercicio de la

⁵ J. Sarramona: «El estado actual de la Comunicación Educativa y de lo alternativo». Entrevista a distancia de Landivar, Tomás, en *Alternativas*, año VI, N.º 8, Tandil, CPE.

autoexpresión y el intercambio con los otros estudiantes como componentes esenciales de ese proceso.

Tal exclusión se nos aparece inscrita en un contexto más global cuando se la proyecta al conjunto de la sociedad actual, certeramente caracterizada por Muniz Sodré⁶ como la sociedad del «monopolio del habla». En esta estructura comunicacional tecnológicamente mediada, en la que unos contados consorcios concentran el poder emisor en tanto las grandes mayorías se ven constreñidas al papel de receptores-consumidores, el habla —esto es, la expresión creadora— es un bien cultural sometido al mismo reparto radicalmente desigual que opera en la distribución de los bienes materiales.

Puesto que nuestras posibilidades de acción se sitúan en el ámbito de la educación, analícese el sistema educativo en su conjunto desde ese ángulo de mira. Emerge como índice significativo el pronunciado deterioro que las nuevas generaciones denotan en sus capacidades lingüísticas y comunicativas. Sus recursos expresivos —particularmente en el dominio de la expresión verbal y escrita— se nos revelan preocupantemente descaecidos; y, a la vez, hallamos a esos niños y jóvenes de hoy experimentando serios bloqueos para el diálogo y el intercambio: les cuesta comunicarse, incluso entre ellos mismos. Cada uno tiende a encerrarse en su cápsula mediática.

Si en ese progresivo decrecimiento de su competencia comunicativa sin duda está gravitando la ya aludida fijación en la función receptora-consumidora que la sociedad del habla monopolizada les asigna, la educación que se les imparte tiene también en ella su no pequeña cuota de responsabilidad. Salvo algunas meritorias excepciones, la escuela actual —al menos en mi subcontinente latinoamericano— tanto en el nivel elemental como en el ciclo medio, opera como inhibidora de la autoexpresión de sus educandos. El niño y el adolescente no encuentran en ella espacios ni incentivos para construir y hacer oír su propia palabra. Y en cuanto ámbito de comunicación, la escuela de nuestros días sobredimensiona el trabajo individual de los alumnos —cargándolo por añadidura de una connotación competitiva— en tanto desestimula el intercambio, la práctica interlocutoria, la construcción compartida del conocimiento.

De estos vacíos se derivan serias consecuencias formativas. Para todas las corrientes constructivistas, el lenguaje —y por ende la expresión— constituyen componentes insoslayables del proceso de aprender: un aprendizaje comprensivo supone y requiere la apropiación por parte del educando de los símbolos verbales representativos de los conceptos apren-

⁶ Muniz Sodré: *O monopólio da fala*, Petrópolis, Vozes, 1977.

dados. El concepto sólo puede existir significativamente cuando se poseen las palabras que lo representan ⁷.

Quien, desde su concepción socio-interaccionista del aprendizaje, más contribuyó a desvelar el papel capital del lenguaje en el desarrollo de las funciones cognoscitivas fue sin duda Vygotski, que dedicó al estudio e investigación de esta cuestión una de sus obras fundamentales ⁸. En ella llega a esta concluyente aseveración: «El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje (...). El desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado (...) El crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, del dominio de las palabras: *el lenguaje es la herramienta lingüística del pensamiento*».

Si bien ubicado en una corriente psicogenética diversa y en algunos aspectos incluso opuesta a la del investigador ruso, no es menos categórico Piaget cuando sostiene: «Educar el lenguaje es educar el pensamiento. El lenguaje es indispensable para la producción del pensamiento. Entre ambos existe un círculo genético tal que uno de ambos términos se apoya necesariamente en el otro en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca» ⁹,

Por su parte, Bruner ¹⁰ señala que «en la medida en la que el educando interioriza el lenguaje como instrumento cognoscitivo queda a su alcance el representar y transformar sistemáticamente las regulaciones de la experiencia».

Ahora bien: ¿cómo llega el sujeto educando al dominio y la apropiación de esa herramienta indispensable para construir pensamiento y conceptualizar sus aprendizajes? La respuesta se halla nuevamente en Vygotski: «Las categorías de estructuración del pensamiento no proceden de una lógica mental interna sino de *las exigencias del discurso y del intercambio*». Es gracias al permanente ejercicio del lenguaje en el espacio social como el ser humano interioriza esos símbolos culturalmente elaborados —palabras— que le hacen posible a la vez comunicarse y representar los objetos, vale decir, pensar.

A esa misma doble función del lenguaje alude Bruner cuando resalta su naturaleza bifrontal: «Es un medio de comunicación y a la vez la forma de representar el mundo acerca del cual nos comunicamos (...). No sólo transmite sino que crea y constituye el conocimiento».

El lenguaje, materia prima para la construcción del pensamiento e instrumento esencial del desarrollo intelectual, se adquiere, pues, en la comunicación, en ese constante intercambio entre las personas que hace posible ejercitarlo y de ese modo apropiárselo. No basta recibir (leer u oír)

⁷ El tema al que se ciñe este ensayo impone centrarse en la cognición sin que ello implique desconocer el valor y la necesidad de otras dimensiones de la expresión: la poética, la plástica, la musical, la corporal, etc.

⁸ L. Vygotski: *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires, La Pléyade, 1976.

⁹ J. Piaget: *Seis estudios de Psicología*, Buenos Aires, Corregidor, 1974.

¹⁰ J. Bruner: *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984.

una palabra para incorporarla al repertorio personal; para que se dé su efectiva apropiación es menester que el sujeto la pronuncie, la escriba y la aplique en su interlocución con los otros sujetos.

Así, la construcción de significados —meta de todo aprendizaje— deja de ser un puro problema de comprensión y pasa a ser también en no menor medida un problema de expresión. Pensamos con palabras; mas la adquisición de las palabras es primariamente un hecho cultural y social, esto es, un producto del diálogo. Entre el ejercicio de la función expresiva-comunicativa y el desarrollo de la cognición existe una concatenación raigal: «La moneda de la representación procede del mismo banco que la moneda de la comunicación»¹¹. La práctica constante de la autoexpresión de los educandos se constituye en el agente catalizador indispensable para un aprendizaje significativo.

Los estudios de Vygotski han comprobado asimismo las limitaciones de ese «diálogo consigo mismo» al que apela la enseñanza a distancia. «El lenguaje interiorizado —asevera— es elíptico: hay en él una economía que cambia el patrón de lenguaje casi más allá de lo reconocible». Trátase de un lenguaje trunco y confuso; de un protolenguaje. Sólo en el acto de expresar, de verter hacia afuera el pensamiento y transformarlo en un mensaje comunicable y comunicado, éste se plasma, se organiza y se construye. El admirable monólogo interior de Hamlet pronunciado en voz alta para nadie es sólo una hermosa ficción escénica. Detrás del príncipe danés está Shakespeare, pugnando por comunicarse, y delante, los espectadores partícipes.

Otra razón, ya sugerida en el capítulo precedente, lleva a ver a la comunicación como un componente necesario del proceso cognitivo y no sólo como un producto ocasional y subsidiario del mismo: *cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo que otros puedan comprenderla es cuando él mismo la aprende y la comprende verdaderamente*. Los educadores lo sabemos por experiencia: la mejor forma de aprender algo es tener que enseñarlo (es decir, comunicarlo) de un modo organizado y comprensible.

Análoga experiencia rescata el gran narrador peruano Julio Ramón Ribeyro refiriéndola a la comunicación escrita: «Escribir, más que transmitir un conocimiento, es acceder a un conocimiento. El acto de escribir nos permite aprehender una realidad que hasta el momento se nos presentaba en forma incompleta, velada, fugitiva o caótica. *Muchas cosas las comprendemos sólo cuando las escribimos*»¹². Y se reitera en el aforismo del eminente pensador uruguayo Carlos Vaz Ferreira: «Piensa para aprender a escribir y escribe para aprender a pensar».

¹¹ C. S. Peirce: *Collected Papers*, Cambridge, Harvard University Press, 1931.

¹² J. R. Ribeyro: *Prosa apátrida*. Cit. por J. Ampuero, *et. ai: Los medios sí pueden educar*, Lima, Calandria, 1992.

Va así consolidándose y mostrando la imbricación de sus eslabones una cadena que, al interior de los procesos de enseñanza/aprendizaje, une al pensamiento con el lenguaje, a éste con la expresión y, puesto que «no existe expresión sin interlocutores»¹³, a esta última con la comunicación.

De ahí los preocupantes vacíos de un paradigma que instituye un educando-receptor individual y prescinde de la interacción expresiva-comunicativa, aun cuando algunos de sus mejores representantes pretendan promover en su lugar «una comunicación del educando consigo mismo», la que sólo puede nutrirse en realidad en el intercambio con los otros: «la reflexión es un acto mucho más fácil de iniciar en compañía que en soledad» (Bruner, 1984).

¹³ C. Freinet, cit. por Elise. Freinet; *Op. cit.*, 1975.

UNA COMUNICACIÓN EDUCATIVA GENERADORA

Procede ahora preguntarse si la sociedad actual está siendo realmente atendida en sus demandas por esta enseñanza de cuño individualizada. No hacerse la pregunta sólo desde el paradigma humanista y los postulados pedagógicos, ante los cuales la respuesta negativa es obvia, sino desde los valores productivistas hegemónicos.

En abril de 1991, en Quito, los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, congregados en la IV Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, acordaron la necesidad de adoptar «una nueva estrategia educativa» orientada a «responder a las demandas y necesidades sociales (y a) los acelerados cambios que tienen lugar en el campo económico, científico, técnico y cultural». Pues bien: de acuerdo con las conclusiones de la Reunión, esas demandas sociales básicas que la nueva estrategia educativa debe atender incluyen, en lo que concierne a la formación de los educandos, «la necesidad de acceder a la información, la necesidad de pensar y expresarse con claridad, la necesidad de resolver problemas y la de vincularse con los demás»¹.

Prescindiendo del carácter del documento —sabido es el valor, más retórico que operativo, de estas declaraciones cupulares— interesa detenerse en la novedosa lectura que éste hace de los desafíos planteados por la sociedad de hoy a la educación. Tres énfasis merecen ser subrayados. Se demanda la formación de un sujeto con capacidad para resolver problemas nuevos, esto es, de mente creativa y crítica, capaz de autoaprender y de adaptarse a conocimientos cambiantes. No se menciona, en cambio, el suministro de conocimientos específicos para desempeñar determinados puestos de trabajo y adaptarse a la estructura del empleo. Es que, con la actual aceleración de los cambios tecnológicos, deja de tener sustento el mito de la «salida laboral» de los estudios: ya no es posible predecir a qué

¹ J. C. Tedesco: «Análisis del Proyecto Intergubernamental de Educación para las Américas», en *La República*, Montevideo, 16-7-1991.

tipo de trabajo tendrá que enfrentarse el educando cuando ingrese en el mercado ocupacional y cuántas veces ese trabajo se modificará a lo largo de su vida activa. Ante ese porvenir complejo y cambiante, la educación debe preparar más para enfrentarse a lo imprevisto que para cumplir la norma, «capacitarnos para hacer justamente aquello que no hemos aprendido»; facilitar «el efecto transborde» que haga posible transferir las competencias adquiridas durante el proceso educativo a la resolución de problemas nuevos ².

En segundo lugar, se requiere el desarrollo de la aptitud «para vincularse con los demás»; vale decir, la formación de un sujeto eminentemente social. Y, finalmente, la capacidad «para pensar y expresarse». Nótese que ambas aptitudes aparecen unidas, enunciadas juntas, como integrantes de un mismo binomio. Ciertamente, Vygotski se habría adherido a esa aleación.

Como puede apreciarse, unos requerimientos bien distintos a los que atiende y está en condiciones de atender la matriz individualizada; y que, contrariamente, parecen estar reclamando una visión pedagógica y metodológica sustancialmente diferente.

Tanto o más digna de atención desde el lugar de la Comunicación Educativa resulta una reciente afirmación de Federico Mayor Zaragoza, actual director general de la UNESCO, personalidad insospechable de utopismo y de intransigencias radicales: «Anteriormente, las habilidades comunicativas habían sido consideradas sólo como un aspecto del desarrollo. Ahora está claro que son una condición previa» ³. El dominio de las destrezas comunicativas, la posesión y apropiación de los signos, el desenvolvimiento de la capacidad de expresarse y de comunicar —o, en síntesis, para usar la expresión acuñada por Habermas, la adquisición de la **COMPETENCIA COMUNICATIVA**— aparecen afirmados como exigencia fundacional en la formación de los educandos; como cimiento mismo del proceso educativo.

² C. de Moura Castro: *Educação vocacional e produtividade*, Brasília, CNRH / IPLAN, 1984

³ UNESCO: *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, Narcea, 1990.

La nueva organización del trabajo

Cómo y por qué mentores de la educación insertos en el contexto de esta sociedad productivista, invocando sus demandas y apoyándose en

ellas, llegan a propuestas tan afines a las sustentadas por la pedagogía crítica? La explicación podría encontrarse en los cambios que se están operando en el interior del propio sistema productivo.

Durante largas décadas, la producción industrial estuvo basada en el modelo taylorista, considerado como el non-plus-ultra de la organización manufacturera: la división y parcelación del trabajo en unidades mínimas sometidas a una rígida estructura jerárquica piramidal. El fordismo —exponente paradigmático del sistema— vendría a acentuar aún más esa segmentación de las tareas al introducir en él la línea o cadena de montaje. Mas, a partir de la crisis del patrón de desarrollo económico en los países centrales en la década de los setenta, el modelo taylorista-fordista se revela caduco en sí mismo y disfuncional para la economía postindustrial. Además de significar para los obreros un trabajo alienante, embrutecedor, desmotivador y descalificador de sus capacidades, estos procedimientos rígidos de producción en serie redundan en altos costos, ineficiencia, baja productividad e incapacidad para adaptarse competitivamente a las variables tecnológicas y a las condiciones cambiantes de los mercados (Gómez, 1985; Neffa, 1988; Fernández Anguita, 1988)⁴; y han pasado a ser paulatinamente sustituidos por los llamados «sistemas de producción flexible».

A partir de esta mutación radical, se abre un amplio abanico de alternativas —círculos de calidad, trabajo en equipo, islas de producción, calidad total, etc.— de las que no es posible dar pormenorizada cuenta en una breve reseña. Alguno de estos sistemas, como el japonés, si bien suprime el trabajo repetitivo con fuerte supervisión propio del modelo taylorista-fordista y lo suplanta con éxito por un esquema descentralizado y flexible, mantiene y aun acrecienta el grado de explotación al que son sometidos los operarios, sujetos a «una estructura jerárquica casi militar» (Zarifian, 1993) que sólo persigue una intensificación del trabajo y un mayor rendimiento productivo.

Otros diseños flexibles, en cambio —todavía en fase de desarrollo, adoptados resueltamente por muchas empresas modernas en tanto otras se mantienen apegadas a su tradicional estructura jerárquica y controlista—, se asientan en una nueva forma de organización del trabajo basada en la recalificación de los trabajadores, la descentralización productiva, la rotación, ampliación y enriquecimiento de tareas y la implantación de grupos semiautónomos de producción. Bajo distintas denominaciones —«organización calificante», «islas de producción», «recomposición de funciones»— tienen en común la tendencia a conferir una mayor autonomía a los trabajadores y una mayor participación de los mismos en la

⁴ V. M. Gómez: *Efectos de la innovación tecnológica sobre el empleo y la cualificación*, Bogotá, UNESCO/OREALC, 1985.

J. C. Neffa: *Procesos de trabajo, nuevas tecnologías informatizadas y condiciones y medio ambiente de trabajo*, Buenos Aires, Humanitas, 1988.

M. Fernández Anguita: «Tecnología y sociedad: la ideología de la racionalidad técnica, la organización del trabajo y la educación», en *Educacao e Realidade*, año 13, N.º 1, Pono Alegre, 1988.

P. Zarifian: *La firme japonaise face a la firme américaine: au sujet de la superiorité du modele japonais*, París, CERTES, 1993.

toma de decisiones sobre el proceso de producción, decisiones antes de exclusivo resorte gerencial⁵.

Estas nuevas formas organizativas, las que llevan consigo una revalorización del trabajo directo y la eliminación de las jerarquías de cada grupo semiautónomo, no sólo resultan más gratificantes, motivadoras y dignificantes para los trabajadores —así recalificados en sus capacidades potenciales—⁶ sino también más redituables para las empresas y para la sociedad: sistemáticamente, la aplicación del nuevo modelo ha dado por fruto un notorio incremento en la productividad (Fernández Anguita, 1988).

Un nuevo tipo de trabajador

Es obvio: los nuevos diagramas ergonómicos suponen y requieren un nuevo tipo de trabajador. En tanto el obrero del sistema taylorista y fordista se veía reducido a repetir mecánicamente durante toda su jornada una única operación —siempre la misma—, los programas flexibles automatizadores, en cuanto plantean una eliminación de la diferencia entre trabajo manual e intelectual y la incorporación de las tareas intelectuales en los trabajos de ejecución, necesitan de un trabajador calificado y polivalente; esto es, dotado de destreza práctica y a la vez de capacidad de raciocinio abstracto.

⁵ C. Salm, y A. Fugaca: *A nova relagao entre competitividade e educacao*, Río de Janeiro, IEDI, 1991.

⁶ De ahí que muchos sindicatos clasistas apoyen resueltamente la implantación del modelo, aun a sabiendas de que él no supone la modificación estructural de las relaciones económicas capitalistas.

⁷ P. Zarifian: *Organisation qualifi-cante et capacité de prise de décision a l'industrie*, París, CERTES, 1990.

Se espera de él «capacidad de anticipación, capacidad de invención y capacidad de coorganización»⁷; aptitud para procesar correctamente lenguajes abstractos y para el manejo de símbolos, lo que implica una base sólida en el manejo de la lengua; capacidad de iniciativa y de propuesta, y una actitud propicia a la cooperación y al trabajo en equipo. Trátase de un trabajador llamado permanentemente a razonar y argumentar («a pensar y expresarse», en los términos de la Declaración de Quito); no sólo capaz de comprender los planteamientos de la dirección, de los otros equipos y de los compañeros integrantes de su propio grupo sino también de proponer, discutir, disentir, intercambiar información, llegar a acuerdos.

De esta enumeración puede inferirse el papel central que se le asigna a la comunicación y, por ende, a la competencia comunicativa del trabajador. Zarifian (1990) propone sustituir drásticamente en la producción

la tradicional organización por funciones por una nueva forma de organización basada en el principio de la comunicación, según el cual «la actividad comunicacional se encuentra inscrita en el interior mismo de la actividad (...) La organización calificante —afirma— supone una reorganización de la actividad industrial sobre la base de una comunicación activa (...) Por principio de comunicación entendemos el principio que hace que personas cuya actividad es relativamente diferente y cuyo punto de vista sobre la realidad es también por lo tanto relativamente diferente se pongan de acuerdo a la vez sobre objetivos comunes y sobre las interacciones entre sus respectivas actividades necesarias para la realización práctica de esos objetivos (...). En lugar de trabajar ignorándose mutuamente, cada uno fijado en su lógica y en sus certezas, y en lugar de una coordinación de las actividades emanada de una pura autoridad jerárquica, es la calidad de la comunicación y la intercomprensión la que es situada en el centro de las opciones de la organización».

Las demandas a la educación

Cobran así sentido en un contexto economicista y pragmático aquellas estrategias educativas anteriormente reseñadas. Es evidente que un educando formado en la individualización, el aislamiento y el silencio no es un sujeto capacitado para asumir el perfil de trabajador polivalente y participante que se acaba de delinear. En consecuencia, es lícito afirmar, también desde las categorías de la productividad y la economía, la necesidad para una sociedad industrializada de una fuerza de trabajo dotada de estas calidades y competencias.

Así, la educación alternativa encontraría una inesperada posibilidad de negociación con un espacio de poder y de intereses al que siempre tuvo como adversario. La formación de tales competencias dejaría de ser únicamente un postulado humanista, una aspiración pedagógica, para legitimarse también como una necesidad económica.

El concepto de calificación emerge como un nexo clave entre educación y trabajo y entre educación y demandas sociales. La educación se ve desafiada a ofrecer una formación «polivalente y flexible» (Fernández Anguita, 1988) de la cual el desarrollo de la capacidad del educando para

comunicarse se presenta como un «requisito previo» insoslayable. El «aprender a aprender» implica, mucho más que el memorizar y retener nociones, al estudiante investigando, intercomunicándose, interactuando. Deja de adquirir gravitación prevalente el volumen de contenidos que se entrega (máxime, habida cuenta de la rápida obsolescencia a la que estos contenidos están destinados) y ocupa en cambio un papel decisivo el MODO en que son entregados; vale decir, la dimensión pedagógica y metodológica del accionar educativo. Se impone una revitalización metodológica de la educación.

En lugar de persistir en la acumulación de informaciones, la educación ha de formar para buscar, procesar e interpretar la información; formar asimismo para el trabajo en equipo: «hacer adquirir no tanto contenidos y aptitudes como la experiencia de la colaboración y del trabajo en grupos con vistas a un fin común» (UNESCO, 1990); preparar para el manejo de lenguajes abstractos y de símbolos; para expresarse y comunicarse.

Paradójico desfasaje: mientras la educación de matriz individualizada entiende modernizarse trasladando a la enseñanza los métodos industriales de troquel taylorista y la lógica de producción «en cadena», la industria de bienes tangibles en la que ella se inspiró estaría descartando esos mismos métodos por antieconómicos e ineficientes y reclamando otros nuevos, basados en los principios de participación y comunicación que la matriz desechó y relegó al olvido.

No es cuestión, sin embargo, de idealizar el nuevo escenario. Así como la «organización calificante», aun de implantarse, no supone un cambio radical de las estructuras del poder económico a favor de la clase trabajadora ni la extinción de la hegemonía del mercado, tampoco la «enseñanza cualificada y polivalente», por más que recoja muchos de sus postulados, equivale a la «educación integral, crítica y liberadora» de las propuestas humanistas. No obstante, en época de eclipse, en un momento de la historia en que los proyectos radicalmente disyuntivos ven tan bloqueados los caminos de su consecución, parece más fecundo transitar al menos senderos alternativos: en lugar de permanecer inmobilizados en la matriz del educando-receptor silente, avanzar unos pasos —así sean éstos limitados— en la ruta hacia una educación valoradora e integradora de la autoexpresión de sus destinatarios ⁸.

⁸ Para una fértil reflexión sobre lo disyuntivo y lo alternativo y las opciones éticas y fácticas que esta distinción plantea, véase H. A. Russo: «Lo alternativo como lo no disyuntivo o el desafío de recuperar el poder de no imaginar», en *Alternativas*, año VI, N.º 8, Tandil, CPE, 1992. Véase también el artículo de Mario Benedetti: «Ética de amplio espectro», en *Brecha*, Montevideo, 5/2/93.

En la medida en que esa nueva organización del trabajo se generalice efectivamente, es posible, respondiendo a sus demandas o apoyándose al menos en la plataforma que ella provee, vislumbrar una matriz educativa destinada y dirigida *a personas* (entendiendo por persona un ser en relación con otros) en lugar de individuos aislados. Puesto que el nuevo sistema productivo requiere «formar para la cooperación y el trabajo en equipo», será ineludiblemente una educación *grupala*; más aun, *intergrupala*.

No descartará ciertamente el autoaprendizaje ni la modalidad de educación a distancia; pero los concebirá como un *coaprendizaje*, esto es, como una interacción social y no como un círculo individual cerrado sobre sí mismo. Así, alternará y combinará adecuadamente las instancias grupales —eje vertebrador del sistema— y las intergrupales con el estudio individual y la reflexión personal. Si tiene en común con la enseñanza a distancia convencional la ausencia física del docente, asignará en cambio al grupo un papel gravitante en el aprendizaje compartido y recíproco.

Dado que para esta matriz el proceso educativo no resulta de la mera asociación de «dos personalidades» sino de la imbricación de múltiples flujos comunicacionales, más que preocuparse por preservar la bidireccionalidad vertical del sistema (relación de transferencia docente/estudiante) mirará por su *pluridireccionalidad* horizontal: el educando intercambiando no sólo con el docente sino sobre todo con los otros educandos —ceranos o distantes— y con su entorno social. Construirá, pues, para emplear la expresión de Vygotski y sus seguidores, una educación *socio-interaccionista*.

Ello no implicará, obviamente, ceder a la tentación de las bases ni a las efusiones populistas: la matriz preservará la función necesaria de la intervención docente y sustentará el papel indispensable de la información, reconocida —puesto que «conocer no es adivinar»— como «instancia fundamental del proceso del conocimiento»⁹; pero integrará ese aporte orientador e informador en un proceso de *construcción y apropiación del conocimiento* por parte de cada educando y de cada grupo.

Ha de ser, asimismo, una educación estimuladora de la iniciativa y la creatividad de los educandos y propiciadora de su *autoexpresión*, en la que reconocerá una impulsora de la adquisición y enriquecimiento del lenguaje y de la *competencia comunicativa*; verá, pues, a la comunicación ya no como un mero instrumento auxiliar sino como un *componente pedagógico*

⁹ P. Freire: *Cartas a Guinea-Bissau*, México, Siglo XXI, 1977.

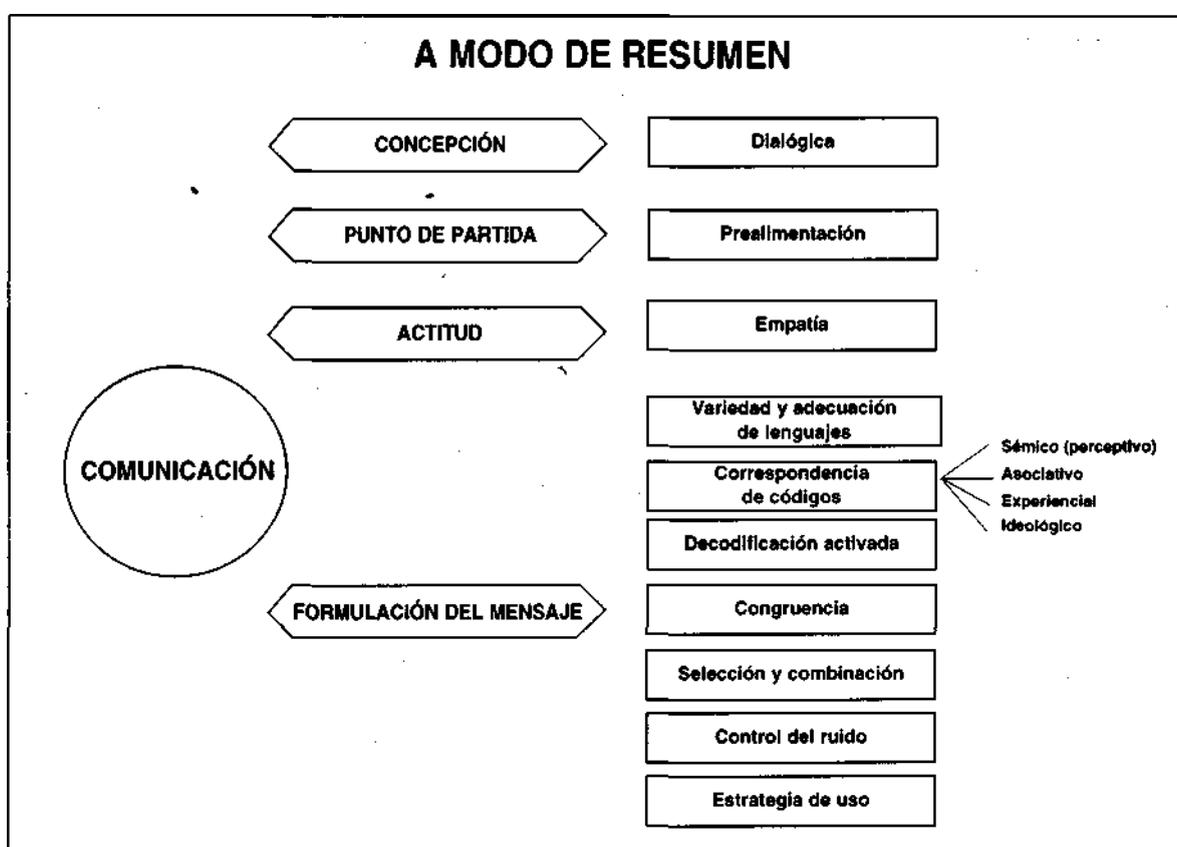
gico y metodológico básico; y no sólo al servicio de la enseñanza sino sobre todo *al servicio del aprendizaje*.

En este marco, la comunicación educativa tendrá por objetivo fundamental el de *potenciar a los educandos como emisores*, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de *canales y flujos de comunicación* —redes de interlocutores, próximos o distantes— para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como *generadores de diálogo*, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas.

Al compás de las nuevas demandas de la sociedad productiva, la proyección lleva, pues, a pensar más que en una comunicación educativa, en una *educación comunicante*, toda ella permeada y atravesada por el eje comunicacional. En síntesis, lo que definirá la concepción de Comunicación Educativa por la que se opte en los años venideros será el valor que ésta le asigne a la formación de la competencia comunicativa y a la expresión del educando en el proceso de apropiación del conocimiento; la medida en que siga concibiéndolo como un educando-oyente o se proponga constituirlo como un educando-hablante.

EPILOGO

PARA EVALUAR NUESTROS MENSAJES



En el esquema precedente, aparecen resumidos los principios de comunicación que hemos desarrollado a lo largo de este libro.

De ellos pueden extraerse también unas pautas para evaluar nuestros mensajes de comunicación educativa. Obviamente, no para someterlos a un examen o una disección y para observarlos con lupa a fin de comprobar si cumplen o no con cada una de esas pautas. Las proponemos aquí

tan sólo como orientaciones para recordarnos lo que hemos de tener en cuenta al momento de producirlos y evaluarlos. Y teniendo siempre muy claro que *la evaluación decisiva de nuestros mensajes no es la que podemos hacer nosotros mismos sino la que harán nuestros destinatarios.*

PAUTAS PARA LA EVALUACIÓN DE MENSAJES DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Concepción educativa

- 1. ¿A qué concepto de educación responde el mensaje? ¿Su énfasis está puesto en los contenidos, en el resultado o en el proceso?
- 2. ¿Estimula el raciocinio y la reflexión? ¿Problematiza?

Concepción comunicativa

- 1. ¿En qué concepción de comunicación se inscribe el mensaje?
¿Es unidireccional o busca la participación y el diálogo?
¿Es autoritario o participativo?
- 2. ¿Deja lugar a la respuesta y al análisis crítico de los destinatarios?

Punto de partida

- Para producir el mensaje, ¿se ha comenzado hablando o escuchando a sus destinatarios? ¿Se ha partido de sus experiencias, sus necesidades y sus aspiraciones? Es decir, ¿se ha hecho una buena prealimentación?

Actitud comunicativa

- ¿Está concebido en función del destinatario, pensando en él, poniéndose en su lugar? (¿Hay «*empatía*»?)

- 1. ¿Aprovecha la variedad de *lenguajes* que el medio ofrece? ¿Los utiliza y combina bien?
- 2. ¿Combina equilibradamente la dimensión racional con la emocional y afectiva?
- 3. El medio escogido ¿es adecuado a los destinatarios?

- ¿Está bien *codificado*?

 - 1. En cuanto al código *sémico* o *perceptivo* (signos, vocabulario):
 - ¿Sus signos son reconocibles y familiares para los destinatarios?
 - ¿Su lenguaje es accesible?
 - ¿Adopta el lenguaje y los símbolos de la comunidad destinataria?
 - Si introduce términos y signos nuevos, ¿se justifican, son verdaderamente necesarios? ¿Los explica, los traduce?
 - 2. En cuanto al código *asociativo* (relaciones entre los signos): ¿está bien articulado, bien «encadenado»? ¿Se ajusta a un plan? ¿Hay un hilo conductor?
 - 3. En cuanto al código *experiencial*: ¿parte de las experiencias de los destinatarios? ¿Va de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto?
 - 4. En cuanto al código *ideológico*: ¿se adecúa al grado de percepción social (nivel de conciencia) de los destinatarios?

- ¿Es abierto, o lo da ya todo dicho y «digerido»? ¿Estimula una *decodificación activa* por parte de los destinatarios?
- ¿Es *congruente*? ¿Hay coherencia entre su contenido y su forma? Sus mensajes secundarios, ¿son coherentes con el mensaje central, lo apoyan? ¿O, por el contrario, se contradicen con él y lo desvirtúan?

- 1. ¿La *selección* de los elementos del mensaje es adecuada (o bien se omitieron elementos importantes o se incluyeron elementos no relevantes)?
- 2. ¿Se ha seleccionado un volumen de información adecuado a su extensión o contiene excesivo (o insuficiente) volumen de información?

- 3. ¿Los elementos seleccionados fueron adecuadamente *combinados* para resaltar el mensaje central?
- ¿Evita y controla razonablemente el *ruido*?
- ¿Tiene una adecuada *estrategia* y una metodología de *uso*? ¿Es funcional a ellas? (Es decir: al formular el mensaje, ¿se ha previsto su posterior estrategia de uso y se ha procurado formularlo de modo que responda a la misma?)

COMPLEMENTO: LAS ESTRATEGIAS DE USO

Se habrá advertido que, en el esquema-resumen, aparece incluido al final un elemento aparentemente nuevo y no tratado en el texto: «Estrategia de uso». Asimismo, la última de las pautas de evaluación se refiere también a él.

Por limitaciones de espacio —en un texto que fue creciendo y resultó finalmente" más extenso de lo previsto—, no hemos podido dedicarle a este aspecto que llamamos «estrategia de uso» un capítulo específico; aunque sí hemos dado indicios y pistas al respecto. Procuraremos ahora, con esta breve nota complementaria, salvar esa ausencia y precisar más esta pauta de trabajo.

En los medios masivos, ceñidos a ese modelo tradicional que reduce la comunicación a información, la labor del comunicador se limita a la producción de mensaje. Se produce el mensaje, se lo lanza —esto es, se lo emite— y ahí termina la tarea. A lo sumo, se agregará la preocupación por su distribución y difusión; y por verificar y medir sus efectos en los receptores. Pero nada más.

En nuestra comunicación educativa, no es ni debe ser así. El mensaje no culmina con su difusión sino que es entonces cuando realmente comienza su vida; esto es, cuando sus destinatarios empiezan a reflexionarlo, a discutirlo, a hacerlo suyo, a aplicarlo. Un mensaje que no sea completado, enriquecido, recreado, asumido por aquellos a quienes está destinado, es un poco un esfuerzo caído en el vacío. Nuestros mensajes no son fines en sí mismos sino medios; instrumentos para suscitar procesos.

A veces, ese proceso se da por sí mismo, de manera espontánea, sin que el comunicador se haya preocupado por generarlo; pero esto no es lo más corriente. Normalmente, para que la discusión y la reflexión se den, es necesario prepararla; crear canales e instancias para ellas. El buen comunicador, pues, no sólo ha de dedicarse a proveer mensajes, sino también a prever y diseñar en cada caso una estrategia de uso de los mismos; una metodología.

Esta preocupación por el destino de sus producciones debe llevar al comunicador en primer lugar —como se ha señalado reiteradamente en este libro— a elaborar mensajes abiertos, donde no esté ya todo dicho y «digerido»; mensajes que activen la decodificación por parte de sus destinatarios. Y debe llevarlo asimismo a plantearse el uso de ese material; a pensar desde el principio para qué y cómo va a ser éste utilizado.

- Si realizamos un vídeo, ¿cómo vamos a presentarlo a fin de que él genere un proceso de reflexión-acción con la participación de sus destinatarios?
- Si hemos creado colectivamente una obra de teatro, ¿en qué momento de la obra y de qué manera, por medio de qué «mecanismo» o canal, se dará esa participación activa, esa recreación, por parte de los que asisten a su representación?

Hay múltiples maneras de lograrlo. Si el lector retorna ahora a la primera sección de este texto y repasa su capítulo 5 («Caminos y métodos para la participación») podrá encontrar algunos recursos y ejemplos que podrán orientarlo y darle pistas al respecto. Y hay ciertamente muchos más que no ha sido posible incluir en esa breve recopilación.

Lo que quisiéramos subrayar aquí es que esas estrategias y metodologías de uso no son algo que se piensa y planifica *después* de realizado el mensaje. No se trata de producir un material y sólo a posteriori plantearse cómo se lo va a usar; porque en ese caso el mensaje ya elaborado y terminado puede no resultar funcional para la estrategia escogida.

Conviene, por el contrario, que la forma en que va a ser utilizada la producción, el momento y la manera en que los destinatarios serán invitados a participar en su discusión y recreación sean previstas desde el inicio, desde antes de acometer su elaboración. Es aconsejable que la metodología que se va a aplicar esté presente en la mente del realizador mientras él prepara su mensaje; que ella configure y determine su modo de plantearlo. De este modo se logrará que, en su misma formulación, el mensaje responda a la estrategia diseñada y se adecúe a ella.

* * *

Generalmente, cuando se plantea este aspecto, la propuesta más usual suele ser: «Después de presentado el material, podemos organizar un foro de discusión en función de algunas preguntas». Sin desconocer que el foro de reflexión ha sido —y aún puede seguir siendo en ocasiones— una vía efectiva, acaso sea el momento de plantearse si no es ya un recurso un

tanto trillado; si no puede terminar por hacerse mecánico y cansado. Quizá esta cuestión de las estrategias de uso esté pidiendo de nosotros un poco más de creatividad y de imaginación.

¿No será necesario buscar otras dinámicas, otros recursos, para que la comunidad destinataria participe en la recreación del mensaje en una forma más activa, más creativa y a la vez más placentera y menos «racionalista»? En las propuestas que incluimos en el capítulo mencionado —y que sugerimos al lector refrescar ahora— aparecen a título de ejemplo algunas técnicas más originales y más vivas para esa incorporación de los destinatarios. Y hay —repetimos— muchísimas más que no hemos podido incluir aquí. Y otras muchas por descubrir y crear.

Éste es uno de los tantos desafíos que este modesto libro deja abiertos a la creatividad y al aporte de los comunicadores que quieran hacerlo suyo.

Este texto quiere ser instrumento de trabajo para estudiantes de Educación, Ciencias de la Información y para todos aquellos profesionales para los que la comunicación es en sí misma instrumento indispensable en el desarrollo de su actividad laboral.

El autor, Mario Kaplún, ha trabajado esta pedagogía de la comunicación en diversos talleres con personas de profesiones tan diversas como profesores, psicólogos sociales, economistas, etc. Todos ellos descubren en estos cursos formas muy efectivas de llegar a los demás y de comunicarse.

La obra es mucho más que un manual técnico. En ella además de aprender técnicas específicas de comunicación podemos aprender a conocer los principios para una buena comunicación. Se propone una comunicación social, democrática y eficaz, donde emisor y receptor participen por igual en el proceso comunicativo. Donde el comunicador no sea emisor sin más, sino que el receptor se sienta totalmente identificado con el mensaje. Si esto se cumple, el proceso comunicativo será totalmente eficaz.

Esta pedagogía nace de muchos años de experiencia produciendo materiales de comunicación e impartiendo cursos. Por eso, aunque se trata de un texto teórico, todas las nociones que aquí se plantean van acompañadas de ejemplos prácticos.

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN

0,7

% del beneficio bruto de este libro se destina a proyectos de ayuda al desarrollo en el Tercer Mundo a través de Organizaciones No Gubernamentales.

PM 2200

