

Ponencia presentada en la reunión de decanos de facultades humanísticas de universidades estatales centroamericanas (Cofahca) en Antigua, Guatemala, en febrero de 1993 y publicada en la revista *Identidad centroamericana* (año 1, n. 1, junio 1993) pp.279-296.

Texto, contexto y lectoescritura: Una aproximación crítico-humanista

Por Heriberto Valverde C.

INTRODUCCIÓN:

La intención que anima este trabajo es establecer una relación entre el texto televisivo -y por extensión, el proceso de la comunicación mediada- y el texto de la educación, vistos ambos en su contextualidad e intertextualidad, es decir, como elementos interactuantes en la complejidad de las relaciones sociales.

Como punto de partida habremos de diferenciar entre lo que denominamos visión institucional o tradicional de la televisión y lo que entendemos como una forma crítica de analizar y concebir el fenómeno de la televisión.

A manera de resumen inicial diremos que en el primer caso, la televisión es vista como un texto acabado en el que se le da preeminencia a un autor (emisor) individual -aun en el entendido de que puede ser grupal- sobre una audiencia (receptor) masiva cuya principal categoría es la de consumidora. En el segundo caso, por el contrario, la televisión es vista como un texto siempre sin acabar, en el que la autoría es compartida por autores cuya principal diferencia yace en su localización al principio o al final del proceso.

Similar planteamiento hacemos respecto a la educación a la que, como fenómeno social, podemos analizar desde una óptica institucionalista u oficial, o



desde una óptica crítica.

Lo importante para nuestros propósitos es llevar al interesado en esta temática el encuentro con los nexos entre dos realidades humanas como son la comunicación y la educación, de manera concreta a través de dos instituciones: la televisión y la escuela; y descubrir juntos el marco social y teórico en el cual se gesta y se consolida el mundo de la lectoescritura, entendida como momento culminante del papel del televidente-educando en cuanto objetivo y factor esencial de los procesos que desarrollan las dos instituciones mencionadas.

I. LA EDUCACIÓN COMO ACTO COMUNICATIVO:

La síntesis que tiene como fundamento la relación de oposición dialéctica entre el individuo y la sociedad, es lo que en términos positivistas, estructuralistas y funcionalistas se ha denominado socialización. La sociedad existe gracias a la cohesión que se forja entre sus miembros. Esa forja se da por medio de realidades concretas como es, por ejemplo, la subsistencia misma: los miembros de un grupo se reúnen para compartir destrezas y habilidades, necesidades, instrumentos; todo esto los une frente a las condiciones adversas. A la vez que lo particular individual aporta a lo social compartido, y lo hace posible, lo social va imponiéndose poco a poco como quehacer colectivo -incluido el conocimiento ya como causa, ya como producto- que logra consolidarse por medio del proceso de la institucionalización. Así, en esta perspectiva, las instituciones no son sino los medios por los cuales el grupo logra establecer su preponderancia sobre los individuos y por cuyo medio el individuo logra su acceso a la vida social, requisito para su subsistencia. Las primeras instituciones son básicamente normativas y permiten el ordenamiento de las relaciones interpersonales en favor de la estabilidad y fortalecimiento del grupo, así como la formación y posterior consolidación de las estructuras y del funcionamiento de cada órgano social de acuerdo con los intereses establecidos. Conforme la vida grupal se hace más compleja y se consolida la división de

funciones, las instituciones también se convierten en entidades especializadas de la vida social, aun cuando conservan su carácter normativo y de servicio a la preponderante subsistencia de lo social- como fuerza dominante- por sobre lo individual.

El fenómeno de la socialización ha estado epistemológica e históricamente ligado a lo que se conoce como educación. La educación es, por excelencia, el instrumento de socialización tanto en la perspectiva social como del individuo. Como bien sabemos, en cada vida particular se repite la experiencia de la humanidad o de los diferentes grupos que la han formado. Así, el comienzo de la actividad educativa está muy cerca del plano instintivo, de la conservación o de la sobrevivencia, es el aprendizaje para la subsistencia. Ese aprendizaje que se va tomando cada vez más complejo, tanto por los contenidos como por los medios, pasa -en un sentido cualitativo más que temporal- de lo físico (fisiológico) a lo psicológico -el aprendizaje de una lengua por ejemplo- y a lo moral, haciendo de todo ello una unidad indisoluble en el plano individual (conciencia) y en el plano social (cultura). En los primeros eslabones del desarrollo de esa naturaleza humana -individual y social-, la educación aparece como un elemento más -instrumento y fin a la vez- de una cotidianidad que todavía no alcanza el grado de complejidad necesaria para la división y la especialización. Cuando este momento llega -lo que en el plano socioeconómico correspondería a la

"Lo interesante de todo esto es que paralelamente a su misión al servicio de las fuerzas dominantes, estos instrumentos sociales -iglesia, escuela, medios de comunicación, partidos políticos- también han sido fuente de rebelión, de revolución, de cambio, de significación, de progreso en aspectos tan importantes como el bienestar material, la salud, la libertad, los derechos humanos, etc."

división del trabajo-, el fenómeno educativo comienza también a tornarse complejo, de manera que, lo que en un principio era una relación básicamente espontánea y por tanto carente de una expresa intencionalidad, da lugar -sin que desaparezca- a una actividad formal, intencional, con actores, contenidos y medios específicos y hasta con una particular realidad espacio-temporal (escuela y horarios) en donde suceder. Así nace la escuela; en adelante, símbolo de la educación formal, de "la

educación" que con el tiempo llegaría a imponerse hasta casi anular -al menos como idea generalizada- a quien le diera vida: al mundo de la educación primera, de la educación informal, de la vida cotidiana como fuente, instrumento y escenario del fenómeno enseñanza-aprendizaje; a eso que simplemente podríamos denominar "el mundo". Esto corresponde al proceso de centralización semántica a que ha sido sometido el término educación y su correspondiente praxis, proceso en el que, como veremos, hay muchos intereses en juego.

Este fenómeno tiene que ver con el carácter instrumental socializador que se le ha asignado a la educación formal. Si toda relación humana es una relación de poder, la relación educativa lo es doblemente por su carácter instrumental, como multiplicador de esa relación de poder. Así las cosas, la institucionalización de esa relación de poder que es la educación, es decir, la escuela o en general lo que se conoce como educación formal, constituyó un paso histórico de enorme transcendencia en lo que serían, desde entonces, las relaciones entre los diversos grupos sociales, principalmente, en esas relaciones que enfrentan a poderosos y desvalidos, a dominadores y a dominados, a opresores y a oprimidos. El papel jugado por la institución educativa en la legitimación de esas relaciones de poder en el mundo occidental es similar al de la religión -y su institucionalización eclesiástica cristiana-, y al igual que ésta, ha sido examinada y hasta cuestionada seriamente en

diferentes momentos de su desarrollo.

Similar ha sido la situación de los medios de comunicación colectiva, denominada por algunos comunicación de masas y por otros, comunicación mediada. Nadie duda del papel instrumental de socializador, legitimador y domesticador que se le ha dado a estos medios desde su relativamente reciente aparición, y a los que, al igual que ha sucedido con la educación, se les vende con la imagen de gestores y defensores de la libertad, la democracia, la igualdad de oportunidades, el bienestar general, etc. Lo interesante de todo esto es que, paralelamente a su misión al servicio de las fuerzas dominantes, estos instrumentos sociales: iglesia, escuela, medios de comunicación, partidos políticos- también han sido fuente de rebelión, de revolución, de cambio, de significación, de progreso en aspectos tan importantes como el bienestar material, la salud, la libertad, los derechos humanos, etc. Esto pareciera servir de base a la conclusión de que, pese al poder que alcanzan los fenómenos humanos institucionalizados- la religión, la educación, la comunicación, la política-, su carácter instrumental no desaparece, no pierden la capacidad de ser intervenidos y transformados mediante el análisis, el estudio y la acción. Así, a una visión tradicional, acrítica y paralizante de estos fenómenos, visión que ha estado al servicio de la preponderancia y el mantenimiento de una determinada forma de relaciones de poder basada en la explotación del hombre por el hombre

y por tanto profundamente deshumanizantes; es posible enfrentar una visión crítica y constructiva, con un profundo sentido dialéctico, integrador y humanista.

II. RECIPROCIDAD DEL TEXTO Y EL CONTEXTO:

Permitásenos utilizar los términos compuestos comunicación-educación y educación-comunicación con el fin de esclarecer la íntima relación existente entre estas dos realidades humanas, configuradas por características particulares según sea una u otra la que aparezca como énfasis.

En el primer caso, la comunicación-educación acentúa el carácter espontáneo, 'natural' de la comunicación que si bien conducirá, finalmente, a una acción educativa, no tiene en ésta su primera prioridad, sino más bien algo que podríamos llamar consecuencia secundaria. Podríamos afirmar no sólo que la educación no aparece como parte de un proyecto que sería la comunicación, sino, incluso, que ésta no alcanza aún el carácter de proyecto. Inversamente, en la educación-comunicación, la intencionalidad transformadora ocupa el primer plano. En este caso, la comunicación se convierte en una vía educativa; es, si se quiere, la parte operativa del proyecto educativo puesto en marcha como parte de un plan social mayor.

El paso de la educación informal a la educación formal, o más correctamente dicho, el advenimiento de

la educación formal, es identificado comúnmente con la aparición de la escuela. Sin embargo, debemos tener claro que se trató -históricamente- y se trata -individualmente- de todo un proceso obligado por la cada vez mayor dificultad de asimilar la experiencia humana mediante la vivencia directa y la imitación. Como señala John Dewey, tal procedimiento va estrechando su utilidad a sólo las ocupaciones menos avanzadas pues mucho de lo que los adultos hacen resulta tan remoto que escapa a las posibilidades de la imitación y el juego como formas de aprendizaje, y así, cada vez más, el efectivo aprendizaje de la experiencia de los adultos, de la riqueza cultural del grupo, exige al menor algún tipo de entrenamiento previo.

En este sentido, es importante tratar de establecer la diferencia entre la institucionalización de la educación y la aparición de la escuela como institución educativa. Lo primero corresponde a la aparición de la familia como núcleo de la vida social. A partir de aquel momento, la educación se institucionaliza porque una institución la familia, se hace cargo de ella en la forma que podríamos denominar intencional, dirigida, al menos en algún grado y para algunos efectos específicos.

La nueva organización social, las nuevas relaciones de poder y de producción, la propiedad privada y la competitividad que ellas generaron, trajeron consigo una más acelerada "complejización" de la sociedad. Nuevas necesidades educativas surgieron como consecuencia de las nuevas relaciones de

"De esta manera, la aparición de la escuela, en cuanto núcleo educativo organizado alrededor de la alfabetización... constituyó la culminación de un proceso de institucionalización educativa iniciado en la familia, y el inicio de una institución que pasó a recibir la mayor atención recibida hasta entonces por institución social alguna...."

producción, particularmente, con el incremento del comercio y de la vida política. La comunicación oral, tan rica en expresión humana, comenzó a ser insuficiente como instrumento de almacenamiento y transmisión de un conocimiento cada vez más abundante, así como en cuanto ordenador de unas relaciones sociales cada vez más complejas. La escritura fue inventada, entonces, como memoria comunitaria, con el fin de cubrir esas "insuficiencias" de la comunicación oral.

Esto, consecuentemente, provocó nuevas necesidades educativas, concentradas en lo que se conoce como alfabetización: la enseñanza-aprendizaje

de la lectura y la escritura. Si el aprendizaje de la palabra, requerimiento para el ingreso al reino de lo humano -individual y social-, fue hasta entonces un acto de comunicación preponderantemente espontáneo, ligado a la cotidianidad, y fundamentalmente libre -aun cuando afectado por las relaciones sociales en cuanto producto artificial y convencional que es-, a partir de la alfabetización el aprendizaje del lenguaje escrito -que como sistema de símbolos y significados es aún más artificial y convencional que el oral- pasó a tener como características la intencionalidad, la dirección, el manejo de contenidos y de significados por parte de alguien que enseña, el uso de distintas formas o medios para llevar a cabo exitosamente tal enseñanza y otras más, todas las cuales con el tiempo se convertirían en el carácter definitorio de la escuela.

Como bien lo señalan tanto Walter Ong (*Orality and Literacy*) como Eric Havelock (*The Muse Learns to Write*), la escritura provocó la paulatina sustitución de una cultura exclusivamente oral, total y totalizante, en que la comunicación por medio de la palabra, estaba unitariamente integrada a la vida diaria, a las costumbres, a la música, a la danza, a los ritos, a la vida total, pero que, a la vez, padecía la gran debilidad de lo perecedero de la palabra; por una cultura que agrega al sentido de la vista la producción semántica, una cultura que gana en memoria, en capacidad de almacenamiento, en posibilidad de estudio y análisis, lo que pierde en

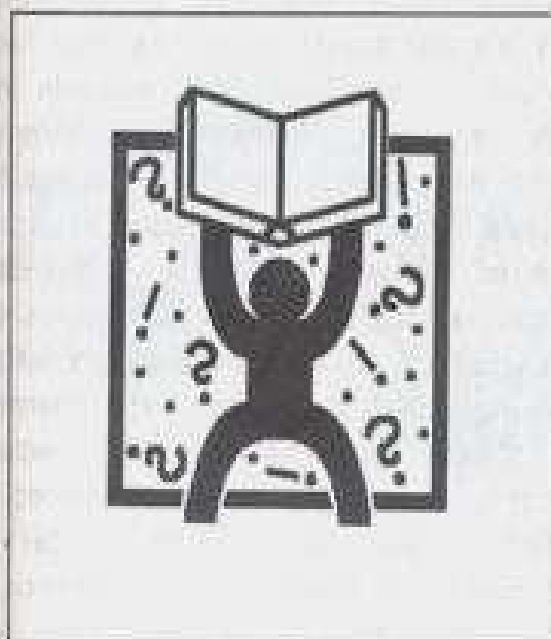
riqueza vivencial y en sentido integral totalizante.

De esta manera, la aparición de la escuela, en cuanto núcleo educativo organizado alrededor de la alfabetización -primer producto y primera tarea pedagógica de la cultura escrita- constituyó la culminación de un proceso de institucionalización educativa iniciado en la familia, y el comienzo de una institución que, una vez descubierta su utilidad instrumental por los grupos dominantes -sobre todo por la Iglesia y el Estado como sus más importantes manifestaciones- pasó a recibir la mayor atención recibida hasta entonces por una institución social alguna, atención que incluso, llegaría a superar a la de la misma Iglesia y la de la Familia.

II. LA FAMILIA Y SU CARÁCTER INTERMEDIO:

La escuela es esencialmente una entidad intermediaria que en cuanto ambiente preparado expresamente para las tareas de socialización, se encarga de la reproducción del sistema dominante.

¿Quiénes diseñan ese ambiente especial y con qué propósito? Esta pregunta nos lleva a un tema más amplio: el de las relaciones sociales en que el fenómeno educativo-escolar tiene lugar, es decir, nos adentra en tópicos tales como relaciones de poder, relaciones de producción, producción y reproducción cultural, dominación, manipulación, ideologización, etc. En este sentido resulta oportuno citar el estudio, de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977) acerca de



fenómeno de la reproducción en la educación, en la sociedad y en la cultura. Las relaciones de poder y la violencia simbólica son dos factores íntimamente ligados a la acción pedagógica. El primero se refiere a cómo los distintos grupos, clases o fuerzas sociales, interactúan tratando de imponer sus intereses y los de sus miembros. El segundo alude al hecho de que las relaciones sociales, en general, se llevan a cabo por medio de símbolos cuyos significados son reconstrucciones sociales, arbitrarias, interesadas, que buscan un fin acorde con la visión del mundo de sus constructores, y cuya imposición a otros grupos sociales, en consecuencia, constituye un acto de violencia. De allí que el clasificar las relaciones entre estos dos factores ayuda a entender mejor cualquier respuesta que se de a nuestra pregunta a nuestra pregunta sobre ¿quien diseña ese ambiente especial llamado escuela y con qué propósito?

En el prefacio de la obra que nos ocupa, leemos: "todo poder que manipula para imponer significados como legítimos, ocultando para ello las relaciones de poder que los fundamentan, agrega su propia y específica fuerza a tales relaciones de poder"; y luego agrega que no sólo son "las ideas dominantes, en cualquier tiempo, las ideas de la clase gobernante, sino que esas ideas de por sí refuerzan el dominio de su clase, y lo logran por presentarse a sí mismas como "legítimas", esto es, mediante el ocultamiento de su fundamento en el poder (económico y político) de la clase gobernante". (p.vi)

El concepto de legitimación resulta clave, pues sabemos muy bien de la importancia que su práctica conlleva en términos de reproducción cultural en general, de dominio económico y político, y, particularmente, en materia de reproducción educativa. ¿Qué entendemos por legitimación? Legitimar es darle a un elemento extraño un carácter tal que aparezca digno de aceptación para aquellos que constituyen su nuevo ambiente (los anfitriones). Tal es el caso de la legitimación de procesos de dominación a través de instrumentos sociales como la religión, la educación, los derechos humanos, los sistemas legales, la ciencia, la tecnología, la autoridad, los medios de comunicación, las instituciones, etc., ya sea de manera unilateral o, como suele suceder, por una acción combinada. La historia de la humanidad es abundante en estos casos y la legitimación conlleva tanta fuerza

que no sólo hace aparecer "lo extraño" como natural ante los ojos de los dominados, sino, incluso, para los dominadores mismos que, digámoslo así, "se lo toman en serio" y llegan a sentirse redentores, héroes, santos, etc.

Como señalan Bourdieu y Passeron: "El reconocimiento a la legitimidad de la dominación es -aunque históricamente variable- un factor, una fuerza decisiva para el mantenimiento del balance de poder existente (dominadores-dominados), porque esta es una forma de evitar que los grupos dominantes conozcan la verdadera dimensión de las relaciones de poder como tales y reclamen entonces para sí toda la fuerza implícita en esas relaciones" (o.c. p.15)

En cuanto camuflados portadores de violencia los instrumentos de legitimación han sido tanto o más efectivos en su misión dominadora que aquellos medios que utilizan la violencia de manera explícita, y su mayor eficiencia se mide, precisamente, en términos de su éxitosa como legitimadores de las nuevas fuerzas dominantes, o de las ya existentes. De allí su estrecha relación con la educación, tanto formal como informal.

Paralelamente, toda institución educativa cumple la doble función de legitimadora y de reproductora de las ideas dominantes. La educación ha sido siempre -oficialmente- un medio no violento de socialización, incluso en los peores tiempos, en aquellos cuando el principio de "la letra con sangre entra" era válidamente utilizado por los

educadores y aceptado socialmente. Hoy día por supuesto que es más fácil vender la idea de una escuela no violenta, con maestros cariñosos, métodos diversificados, atención especial, materiales coloreados, etc., y el invaluable apoyo de la publicidad comercial; todos ellos legitimadores de una violencia solapada, escondida detrás de sumas, lecturas, mapas experimentos científicos, himnos, juegos, actos cívicos, exámenes, notas y títulos; la violencia que consiste en ocultar la relación entre todos estos elementos y las relaciones de poder que los sustentan, es decir, la violencia que conlleva la imposición de significados ajenos presentados como propios, naturalizados; a la violencia de la legitimación.

Así las cosas, la respuesta a la pregunta sobre quiénes deciden -o al menos quiénes lo han hecho hasta ahora, hablando de manera general- acerca del ambiente escolar, parece ir tomando cuerpo: las clases o grupos dominantes, como parte de su imposición cultural, definen las reglas que enmarcan el accionar de los sistemas educativos.

Y si pasamos al plano más general de la cultura o al de la comunicación colectiva, descubrimos semejantes conclusiones en planteamientos como los de los seguidores del movimiento conocido como "Estudios Culturales" (Cultural Studies) en Inglaterra y Estados Unidos, o en el pensamiento de autores como Jesús Martín-Barbero en América Latina.



III. EL TEXTO EDUCATIVO:

Una primera vía de acceso al significado del término texto es entenderlo en un sentido (¿original, tradicional, institucionalidad?) muy estrecho: un texto es un escrito, una representación simbólica (lenguaje) que está allí, ante nosotros, ante un lector, para ser interpretado a través de una acción que denominamos lectura. En ese sentido, construir -escribir- un texto es lo que un autor hace cuando traslada a fórmulas simbólicas sus ideas acerca de un asunto específico, sus sentimientos acerca de un hecho particular, su descripción de un paisaje o su narración de un acontecimiento. Leer un texto, por su parte, sería descifrar lo que sus representaciones simbólicas significan, de manera separada y en su conjunto. En esa línea de pensamiento se considera que un texto es una unidad acabada, completa, producto del autor, y que por tanto su existencia es independiente de

toda otra actividad, tanto anterior como posterior al acto de su creación.

Pero también podemos entender el término texto en un sentido más amplio y crítico; pensar que todo texto es parte de otro mayor; tener en mente la contextualidad como una realidad referencial que aumenta o aclara los significados del texto original y la intertextualidad como una relación entre textos que los enriquece; pensar en toda la realidad que antecede, circunda y proyecta al texto influenciando y afectando su creación; pensar, en fin, en una autoría del texto compartida entre quien inicia el trabajo -conocido tradicionalmente como autor y quién lo acaba el lector.

Tras estas formas de concepción del texto se adivinan dos visiones del mundo, de las relaciones humanas, de las relaciones sociales, de las relaciones de poder, en fin, dos formas de práctica educativa y comunicativa que son las que nos hemos propuesto enfrentar: la una, verticalista, autoritaria, alienante, deshumanizante en síntesis; la otra, dialéctica, democrática, liberadora, vehículo de realización humana.

Con base en la segunda perspectiva, apuntada por Roland Barthes en referencia a la literatura y aplicada en un sentido mucho más amplio por "Cultural Studies", podríamos afirmar de la educación que es un texto, igual que podemos decirlo de un hecho histórico, o de un movimiento político, o de una obra de arte o del lenguaje mismo, es decir, de toda re-presentación de la realidad. Muchos de los

componentes del hecho educativo podrían servir para explicar lo anterior: la relación educadores-educandos, los métodos y las estrategias de enseñanza, los materiales didácticos, la participación de los padres de familia y la comunidad, el currículo y los contenidos programáticos, la evaluación, la formación de maestros, los graduandos en cuanto productos del sistema.

Tomamos entre estos componentes, a manera de ejemplo, el caso del currículo escolar en cuanto unidad básica de saber que se somete a la experiencia educativa (aprendizaje) del educando con el fin de hacer de él, en un tiempo "razonable", el nuevo individuo que la sociedad necesita -ciudadano en lo político, trabajador en lo económico, feligrés en lo religioso- para su propia preservación. El hecho de ser normalmente traducido a algo escrito, acerca más la idea de currículo -y los contenidos programáticos como sus derivaciones-, a lo que hemos catalogado como texto en un sentido tradicional o institucional, de manera que parece válido a los propósitos de este trabajo utilizar "currículo" como una especie de "representación gráfica" de lo que denominamos "texto educativo como unidad terminada".

En su obra "Ideology and Curriculum" (1990), Michael W. Apple dice, refiriéndose a la historia y a la realidad actual de la educación en los Estados Unidos, que es en el examen de los intereses sociales predominantes en donde podemos nosotros descubrir la razón de que sean ciertos conocimientos

los que están representados en las escuelas. De esta manera, el autor remarca la relación entre las fuerzas hegemónicas y las decisiones acerca de la selección y la organización del currículo escolar, así como el papel de la educación en la preservación de los intereses de aquellas fuerzas, lo que significa, en su criterio, la promoción de desigualdades, contrario a la consideración extendida entre las voces institucionales de que la escuela es un instrumento democratizador.

Las actividades escolares cotidianas -curriculares, pedagógicas y evaluativas- juegan un importante papel en la tarea de preservar y hasta generar las desigualdades estructurales de poder y acceso a los recursos, producto de las otras institucionales económicas y políticas que, de alguna manera modelan el hecho educativo. El currículo, considera este autor, es un producto de la relación entre poder y cultura, relación que, como ya hemos visto, es la legitimada a través de la educación.

El análisis de Apple, además de otros varios textos y nuestra experiencia, nos da fundamento para ver que en el currículo educativo hay un autor social, múltiple, variado, pero autor al fin en el sentido más tradicional del término: que hay una intencionalidad concordante con los intereses de tal autor, que hay una especie de proyectada lectura, una lectura privilegiada desde los intereses del autor y que se toma como un hecho consumado o a consumir, al que sólo hay que darle tiempo y una esperada (programada) reacción, acorde con todo

lo cual se planifica la actividad educativa en general, se seleccionan contenidos y métodos, se producen materiales, se organiza la evaluación, y todo un sistema de "premios y castigos" que de alguna manera se resume en nuestro régimen de títulos, etc. Tenemos así el típico texto en sí y por sí; terminado, acabado, listo para su consumo.

IV. LOS EDUCANDOS COMO CONSUMIDORES:

Hablar de los educandos como consumidores puede resultar útil a los efectos de complementar los conceptos planteados a propósito del texto educativo y para introducir la crítica que los autores estudiados y nuestra experiencia puntualizan acerca de lo que la educación en general, y marcadamente la educación formal, han hecho de la razón de ser de la escuela: el estudiante, la familia y la comunidad.

En estos tres elementos queremos reunir la categoría de educando, porque la familia y la comunidad participan del hecho educativo en cuanto extensiones y, en cierta forma, sustento del educando como individuo el insumo escolar en términos economicistas, así como en cuanto "beneficiarios" del joven como producto escolar.

Por otra parte, al catalogar al educando como consumidor, lo hacemos de manera consecuente con lo que hasta aquí se ha planteado respecto a los sistemas educativos como instancias que responden a relaciones de poder determinantes y sojuzgadores, como

"Paulo Freire en su Pedagogía del Oprimido es claro al señalar que ninguna solución a las relaciones de poder prevalecientes hasta hoy entre opresores y oprimidos llegará a ser valedera por la vía de una educación "construida para".

instrumentos reproductores de los intereses hegemónicos a los que sirven de diversas maneras, la principal de ellas, la legitimación; lo hacemos de manera consecuente también con lo que se ha planteado respecto de las escuelas como ambientes "fabricados" en aras del mantenimiento de las diferencias sociales que garanticen la preservación y el "rejuvenecimiento" de los privilegios de los grupos dominantes; somos consecuentes además, con lo ya definido respecto a la educación como un producto previo -texto acabado- que se destina al consumidor, de manera diferenciada, según corresponda a sus características sociales y a los intereses del productor lo hacemos en concordancia, en fin, con esa deshumanizante idea de educación -en cuanto práctica educativa sobre todo, que pareciera se adueñó de la escuela conforme ésta creció en interés ante los

ojos de quienes ostentan el poder.

Paulo Freire en su **Pedagogía del Oprimido** es claro al señalar que ninguna solución a las relaciones de poder prevalentes hasta hoy entre opresores y oprimidos llegará a ser valdadera por la vía de una educación "construida para". Con esto se refiere no sólo al texto construido por las clases dominantes para el consumo de los dominados: la educación oficial, sino, también, a cualquier otra experiencia educativa que tenga por fundamento esa textualidad unilateral y por tanto a los "beneficiarios" como lectores preconcebidos, como "Otros contruidos para", como consumidores; ya esté tal experiencia motivada por el humanitarismo de una falsa solidaridad surgida de una seudoconciencia de la explotación, o por un fallido liderazgo entre los grupos que sufren la opresión, o por cualquier otro interés.

Mientras subsista la educación bancaria, el educando será su depositario, el objeto del proceso de codificación a que someten los opresores a los oprimidos según Freire.

La experiencia nos demuestra que la tarea de la educación en general y de la escuela en particular ha sido más conservar que ser instrumento de innovación y cambio, y, por supuesto, mucho menos de revolución.

Si miramos los currículos y todo lo que se genera a su alrededor, y en especial si hurgamos en eso que Philip Jackson denominó "el currículo oculto" (Michel Apple, 1990), a saber: ese conjunto de normas, valores, actitudes,

prejuicios, etc. que son enseñados, no de manera explícita como los planes y programas oficiales, sino implícitamente, pero con igual o más efectividad en su acción sobre los inmaduros; si mirásemos a ello, tal mirada nos permitiría reafirmar el carácter prioritariamente socializador de la escuela, entendido como adaptación del educando a las estructuras sociales existentes.

En otras palabras, el educando ha sido convertido, por la vía de la escolarización, en un consumidor de un producto -un esquema de relaciones y un estilo de vida acorde con él- preparado por los grupos hegemónicos; producto que ha sido debidamente legitimado y adoptado como propio por la sociedad como un todo, gracias al trabajo efectivo del mismo sistema educativo y el apoyo de todo el sistema institucional construido para servir a la misma causa.

La mención de ese sistema institucional, construido por y en apoyo de los grupos hegemónicos, nos resulta útil para pasar al análisis del papel de los medios de comunicación -piezas clave de ese sistema- en lo que se denomina "la construcción del Otro", expresión con la que algunos pensadores, filósofos, sociólogos, comunicólogos contemporáneos, enfatizan el carácter etnocéntrico de las relaciones sociales, principalmente de aquellos referidas a la comunicación y, en general, a la producción cultural.

Es nuestro propósito plantear aquí la similitud de ese fenómeno de la construcción del Otro referida a la

comunicación y a la cultura en general, con lo que sucede con la construcción del otro en cuanto objeto de la educación, porque el educando el estudiante, su familia, su comunidad- es, en la perspectiva de lo planteado hasta ahora y emulando la expresión de Ien Ang, un objeto (una categoría) construido para ser conquistado.

En mi interesada proyección-construcción eliminado cualquier característica que podría identificar al otro como una existencia independiente, autónoma, diferente, valiosa por sí misma, es decir, le reduzco a una relación de absoluta dependencia de mí ser sujeto, o al menos le pongo en un plano de inferioridad tal que no afecta mi interesada percepción de la relación yo-él o ella: yo (sujeto constructor, cristiano, amo, dueño de la verdad, maestro, emisor, autor) -él o ella (objeto construido, pagano, esclavo, ignorante, aprendiz, receptor, lector). En esta visión, el otro es siempre un objeto construido para ser conquistado.

V. EL LECTOR-EDUCANDO ES UN AUTOR:

Como otra vía de acceso al tratamiento del concepto de consumidor, podemos ligarlo al concepto de audiencia a la luz del estudio de Ien Ang (1991) titulado *Desperately Seeking the Audience*.

Ang, al igual que otros investigadores de "Cultural Studies" utiliza el término "institucional", con toda la fuerza de su significado, para denominar lo que podríamos definir, de

alguna manera, como la forma tradicional de concebir y practicar la comunicación colectiva, o en otro sentido, para definir lo que sería la comunicación colectiva oficial, aquella concebida y ejecutada por los grupos hegemónicos. (Ya que el término oficial arrastra consigo la connotación de lo estatal, debemos ser cuidadosos en su uso, que en este caso es más que eso).

El estudio en cuestión, aunque referido específicamente a la televisión, aporta elementos de potencial aplicabilidad al resto de los medios de comunicación colectiva, así como al análisis de la educación formal, de los sistemas educativos tal y como funcionan en nuestras sociedades, en fin, de la escuela como institución y de sus usos ideológicos, pedagógicos, cognoscitivos, culturales.

Cuando la autora habla de audiencia, lo hace entendiendo este término como ligado en una relación necesaria con lo que ya hemos mencionado como texto en cuanto unidad acabada. Hablamos de audiencia si hablamos de texto, y de esa manera hablamos de audiencia como una masa inconsciente que consume el producto (texto) que otros han preparado para ella.

La audiencia es la imagen preconcebida en la mente interesada del autor -individual o social- acerca del lector como simple consumidor. La connotación comercial de estos términos y sus relaciones no deben distraernos de los propósitos que nos animan; al contrario, debe ser un elemento de apoyo para la conexión que hemos planteado

"En otras palabras, la dicotomía sujeto-objeto que se deduce de la construcción del otro como objeto para ser conquistado, es decir, de su reducción a consumidor, a lector, a audiencia, nos revela otra vez la relación existente entre conocimiento y poder."

entre las instituciones educativas y de comunicación, o en términos más generales, entre los contenidos culturales de una determinada sociedad y su reproducción, y las relaciones (luchas) de poder que se libran en ella. En otras palabras, la dicotomía sujeto-objeto que se deduce de la construcción del otro como objeto para ser conquistado, es decir, de su reducción a consumidor, a lector, a audiencia, nos revela otra vez la relación existente entre conocimiento y poder.

Pero si bien la audiencia existe como imaginaria entidad, lo que estaría en examen, sobre todo en nuestro caso para los efectos de la posible aplicación de esta teoría a la educación formal, es si esa masa uniforme, inconsciente y consumidora de cualquier cosa que se le ofrezca, existe. Porque eso equivaldría a aceptar que el texto como unidad

acabada existe y que quienes ven en el televidente, en el lector, y por extensión en el educando, simplemente a un consumidor de un producto ya elaborado, estarían en lo correcto.

David Morley (en *Remote Control*, 1989) afirma que sobre este tema de la teleaudiencia encontramos dos posiciones básicas y antagónicas. Una corresponde a lo que se conoce como estudio de efectos* según el cual los medios de comunicación son vistos como ejerciendo una especie de acción hipodérmica sobre sus públicos, inyectándolos con mensajes que los hacen actuar de una determinada manera. Curiosamente, señala el autor, en esto ha habido coincidencias de derechas e izquierdas; las primeras preocupadas por su efecto en la destrucción de valores, las segundas por la promoción de pasividad política y falsas conciencias.

La otra es la que se conoce como "usos y gratificaciones"; posición desde la que se concede al público una participación prioritaria respecto del mensaje de los medios. En este caso se podría considerar que el énfasis se pone en lo que el público hace con el mensaje de los medios y no en la influencia que estos ejercen sobre su público. Si con la primera propuesta se alimenta el determinismo de los medios y de quienes ostentan el poder, con esta segunda, advierte Morley, se puede caer en un individualismo exacerbado y en la ceguera de negar toda influencia de los medios de comunicación, sobre todo, en lo que corresponde a la conformación de

lo que se conoce como "la agenda social", es decir los grandes temas alrededor de los cuales se tejen las relaciones sociales, las relaciones de poder, las relaciones de producción.

Esta controversia parece superarse con el significado que len Ang da a la pluralización de audiencia. No hay una audiencia, lo que hay son audiencias, muchas, tantas como personas enfrentadas a un determinado mensaje, e incluso más que eso, pues una misma persona puede constituir una distinta audiencia según las circunstancias que envuelvan el encuentro constructor del texto - encuentro entre esa audiencia particular y el mensaje transmitido por el medio-.

Lo más importante que se concluye de esta nueva visión acerca de la relación que se establece entre un individuo y el mensaje al que se enfrenta, es la consideración de este individuo como persona, como sujeto, ya no como parte anónima de una masa homogénea. En adelante, el término audiencia no tendrá el significado institucional, despersonalizante que cargan términos como población, masas etc. Las masas no existen excepto en la visión interesada de quienes presentan a la gente, a las personas, como masa, negando, de esta manera, el reconocimiento de lo particular, de la riqueza que encierra toda vivencia personal en cuanto resumen de la experiencia individual y social, en cuanto portadora de una individualidad y, a la vez, de una comunidad de intereses, en cuanto constructora y reproductora de

cultura, en cuanto sujeto activo en la recepción y elaboración y conocimiento, en cuanto dinámica participante de las relaciones y luchas de poder que se liberan a diario como parte de la práctica social; en síntesis, como autor (coautor) del texto social y no como simple actor de un texto preelaborado.

Esta nueva dimensión, mucho más humanista, o mejor dicho, humanista, de las relaciones humanas, de la comunicación, nos acercará, sin duda al ideal educativo que se ha planteado con mayor o menor claridad en los últimos tiempos, quizá desde la Ilustración, pero principalmente a partir de los movimientos radicales cuyos representantes hemos venido citando a lo largo de este trabajo, incluyendo al mismo Dewey. Los planteamientos hechos aquí respecto a la educación han sido básicamente críticos, han estado concentrados en explicar las razones por medio de las cuales deben entenderse los "entretelones" ideológicos de la educación y, en consecuencia, en demostrar cómo y por qué la sociedad como un todo y algunos de sus grupos componentes en particular, no han visto cumplirse, hasta ahora, las expectativas creadas alrededor de la institución escolar, mientras que ésta ha sido exitosa en su tarea de multiplicar las condiciones que favorecen a los grupos dominantes.

Pese a que se nos quedan en el tintero temas tan sustanciales a lo tratado como es el caso de la teoría de los códigos, esperamos haber dado algún aporte a la develización de las relaciones

subyacentes en el funcionamiento de los sistemas educativos como parte de los sistemas educativos, como parte de las estructuras de poder, así como a las explicaciones teóricas de los fundamentos antropológicos y existenciales de la educación-comunicación. Confiamos en que este planteamiento, pese a sus limitaciones, califique como una de las muchas perspectivas desde las cuales se pueda analizar el contexto en el cual se enmarca el fenómeno de la lecto-escritura como praxis escolar y, en general, educativa.

BIBLIOGRAFIA

- ANG, Ian. **Desperately Seeking Audience**. Great Britain: T J Press, (1991).
- APPLE, Michael W. **Ideology and Curriculum**. London: Routledge, 1990.
- BARTHES, Roland. "The Death of the Author" (1968), en Heath Stephen. **Image, Music, Text**. London: Fontana, 1979.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. **Reproduction in Education, Society and Culture**. (Traducción: Richard Nice). London: Sague Publications, 1977.
- BUBER, Martin. "Elements of the Interhuman", en **The Knowledge of Man**. New York: Harper & Row, 1965.
- CAPELLA R., Jorge. **Educación: un enfoque integral**. Lima: Editorial Cultura y Desarrollo, 1987.
- DEWEY, John. **Democracy and Education**. New York: The Macmillan Company, 1938.
- DERRIDA, Jacques. "Semiology and Grammatology", en **Positions**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- FAURE, Edgar y otros. **Learning to Be**. Paris: UNESCO, 1972.
- FEBVRE, L. & MARTIN, H. J. **The Coming of the Book**. London: Verso Editions, 1984.
- FISKE, John. "Productive Pleasures", en **Understanding Popular Culture**. Boston: Unwin Hyman, 1989.
- FOUCAULT, Michel. "The Discourse on Language", en **The Archaeology of Knowledge and the**

- Discourse on Language.** New York: Harper & Row, 1972.
- FOUCAULT, Michel. "The Subject and Power", en H. Dreyfus, **Beyond Structuralism and Hermeneutics.** Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed.** New York: Herder and Herder, 1970. (Traducción: Myra Bergman Ramos).
- FREIRE, Paulo. **Cultural Action for Freedom.** Cambridge: Harvard Educational Review, 1974.
- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad.** Buenos Aires: Siglo XXI, 1974 (primera edición 1969).
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Guinea-Bissau.** México: Siglo XXI, 1984 (primera edición 1977).
- FREIRE, Paulo. **La importancia de leer y El proceso de liberación.** México: Siglo XXI, 1986.
- FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la educación.** (Traducción: Silvia Horvath). Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.
- GIROUX, Henry. **Teachers as Intellectuals.** Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1988.
- HALL, Stuart. "Encoding /Decoding", en **Culture, Media, Language**, por S. Hall, A. Lowe y P. Willis. London: Hutchinson, 1980.
- ILLICH, Iván. **En América Latina ¿para qué sirve la escuela?** Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1974.
- LOURIÉ, Sylvain. **Educación y desarrollo: estrategias y desarrollo en América Central.** Buenos Aires: UNESCO, 1990.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. "Comunicación, campo cultural y Proyecto mediador", en **Diálogos de la Comunicación.** Lima: FELAFACS, 1990.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (1990) **Política circular, 1990-1994.** San

José: MEP, 1990.

MORLEY, Dave. "Text, readers, subjects", en **Culture, Media, Language**, por S. Hall, D. Hobson, A. Lowe y P. Willis. London: Hutchinson, 1980.

ONG, Walter. **Orality and Literacy: The Technologizing of the Word**. New York: Methuen, 1982.

OXENHAM, John. **Literacy: Writing, Reading and Social Organization**. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.

SEITER, Ellen y otros. **Remote Control: Television, Audiences, and Cultural Power**. New York: Routledge, 1991.

TODOROV, Tzvetan. **The Conquest of America**. New York: Harper Perennial, 1982.

TORRES N., Carlos A. **La praxis educativa de Paulo Freire**. México: Ediciones Gemika, 1979.

TORRES, Rosa María. **Educación popular: un encuentro con Paulo Freire**. Quito: CEDECO, 1986.

URQUIDI M., Arturo. **Educación y Pedagogía**. La Paz: Editorial "Juventud", 1991.

