

COLECCIÓN
PEDAGÓGICA
UNIVERSITARIA **9**



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

GOBIERNO DEL ESTADO

Gobernador: Rafael Hernández Ochoa
Secretario General: Emilio Gómez Vivez
Subsecretario: Carlos Brito Gómez

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Rector: Roberto Bravo Garzón
Secretario General: Emilio Gidi Villarreal
Jefe de la División del Area de Humanidades:
Aureliano Hernández Palacios
Director del Instituto de Investigaciones Humanísticas:
Ana Maria Mora de Sol
Jefe del Centro de Investigaciones Educativas: Ester Eguinoa

CONSEJO EDITORIAL

Aureliano Hernández Palacios, Enrique Moreno y de los Arcos, Pedro D. Lafourcade, Alberto Espejo, Jorge Ruffinelli, y Lyle Figueroa Sevillano.

- NO SALE

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACION - U.V.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE INVESTIGACIONES
EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Número 9 / Enero-junio de 1980

**COLECCION
PEDAGOGICA
UNIVERSITARIA 9**

Publicación Semestral
Toda correspondencia a:

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
Apdo. Postal 369
Xalapa, Ver., México

Precio del ejemplar: México \$ 50.00. Extranjero Dls. 5.00
Suscripción anual: México \$ 80.00. Extranjero Dls. 8.00

INDICE

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE INVESTIGACIONES
EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Directora: Ester Eguinoa

Número 9 / Enero-junio de 1980

Torres, Carlos Alberto.— <i>Las corrientes filosóficas que fecundan la filosofía de Paulo Freire</i>	7
Figueroa Sevillano, Lyle.— <i>La dimensión político-social en la planificación de programas educativos</i>	27
Meza, Andrés.— <i>Hacia una teoría de la comunicación pedagógica</i>	41
Guinsberg, Enrique.— <i>Publicidad: el sentido de la educación</i>	57
Poloniato, Alicia.— <i>Subliteratura para marginales (un análisis de "Arrabalera")</i>	75
Amézcua Gómez, José.— <i>Función del análisis de textos en la enseñanza de la literatura</i>	85

LAS CORRIENTES FILOSOFICAS QUE SECUNDAN LA FILOSOFIA DE PAULO FREIRE

Carlos Alberto Torres

I. INTRODUCCION

Muy a menudo, los educadores latinoamericanos se han ido preguntando por el tipo de filosofía que sostiene Paulo Freire. Sus escritos, a diferencia de otros autores, nos remiten permanentemente en sus notas de referencia y en su bibliografía, a una serie tan amplia de corrientes de pensamiento que resulta muy difícil identificar fehacientemente alguna corriente preponderante.

Además, el pensamiento de Freire no se circunscribe a una temática y a un estilo de reflexión estricto, sino por el contrario, su pensamiento constituye una síntesis global, muy difícil de ser captada inmediatamente, y el estilo de reflexión tiene distintos niveles disciplinarios que hacen que, cuando el lector es alguien orientado en una disciplina sociológica, por ejemplo, le cueste comprender en toda su densidad los análisis estrictamente filosóficos o didácticos, y viceversa.

Quizá exista un consenso sobre la existencia de un pensamiento "humanista" en Freire, sobre todo en su primera etapa, pero quizá no se vea tan claro qué rol juega la filosofía en su práctica educativa, o más concretamente ¿en qué artículo o libro se encuentra expuesta detalladamente su filosofía de la educación?

Frecuentemente, los educadores latinoamericanos se han ido acostumbrando a asociar a Freire con su método psico-social de alfabetización de adultos, y a entenderlo en el marco de un concepto pedagógico de reciente data, pero de creciente influencia en el Continente: la educación permanente o educación continua.*

* Hemos criticado la confusión teórica de identificar el pensamiento de Paulo Freire con la educación permanente en nuestro texto *Pedagogía y política*, Ed. Sigüene, Salamanca (en prensa).

Pero, asimismo, se preguntan ¿cuál es la ideología de Paulo Freire? ¿Cuál es el sustrato ideológico de su pensamiento?

Este artículo parte de la base que el pensamiento freireano es una amalgama teórica de envergadura, donde confluyen distintas vertientes filosóficas —en sus elementos más valiosos y significativos— complementarias en algunos casos, enfrentadas y opuestas en otros.

Dicho en palabra de Fausto Franco: "Me parece importante indicar aquí algo que llama poderosamente la atención en el conjunto de la obra de Freire. A medida que se van leyendo sus escritos, da la impresión de que por todas partes se escuchan sonidos conocidos; pero al mismo tiempo se experimenta vivamente que la armonía de conjunto resulta nueva. Al estudiar, por ejemplo, los razgos antropológicos que forman la base de su pedagogía, nos damos cuenta de que los elementos que van apareciendo son patrimonio común del movimiento personalista, y herencia de las corrientes humanistas que se han ido depurando a lo largo de la historia del pensamiento; y, no obstante, los cables que Freire va arrojando desde esos supuestos hacia las situaciones concretas, de cara a la educación, tiene toda la fuerza de hallazgos evocadores".¹

Además entendemos que en Freire la filosofía tiene el rol de acompañar reflexivamente y en forma crítica la acción pedagógica, *con el objeto de explicitar sus fundamentos*, alcances y límites. Pero esta filosofía no se encuentra expuesta y analizada detenidamente en libro alguno, sino que se encuentra presente en todo el contexto de su pensamiento, de allí que nos obligue a una mirada de conjunto hacia toda la producción intelectual de Freire, con el objeto de entenderla, sin explicitar, en este caso, sus distintas etapas a través del tiempo.²

Por otra parte, el papel de la reflexión filosófica, tiene una dimensión muy precisa en Freire, aportar los elementos para la constitución de una antropología —específicamente una antropología política— que nos explique cómo es el hombre en proceso de humanización con el cual se enfrenta el educador.

No nos olvidemos que Freire reserva para la educación el papel de "... ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto".³

Finalmente, todo pensar ideológico, toda ideología, es un pensar comprometido. La ideología acompaña la estructura, para sostenerla o modificarla. Ve a la vez los fenómenos parciales y los fenómenos globales de una sociedad, pero siempre ve a ésta como una totalidad, e intenta explicarla. Freire es plenamente consciente de la incidencia de la ideología

¹ Fausto, Franco. *El hombre construcción progresiva: la tarea educativa de Paulo Freire*. Edit. Marsiega, Madrid, 1974, p. 20.

² Cfr. *Lectura crítica de Paulo Freire: antología de ensayos latinoamericanos sobre la pedagogía de Paulo Freire*. Selección, introducción, notas, ordenamiento y bibliografía a nuestro cargo. Próxima publicación Ed. Gernika, México.

³ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, Bs. As., 1973, p. 52.

en todo pensamiento,⁴ y la necesidad de ir la explicitando, paso a paso, en el desenvolvimiento de la acción educativa.

El recorrido de este artículo entonces, pretende, fundamentar las corrientes filosóficas que fecundan la filosofía freireana, como un aporte a la filosofía de la educación —ya no sólo freireana sino a lo que se denomina como educación liberadora, en general— y como un ángulo de comprensión de la ideología freireana en particular.

Las confluencias filosóficas nos permiten individualizar, por un lado el *pensamiento existencial* (el hombre como ser en construcción), por otro lado el *pensamiento de la fenomenología* (el hombre construye su conciencia como intencionalidad), el *pensamiento marxista* (el hombre vive en el dramatismo del condicionamiento económico de la infraestructura y el condicionamiento ideológico de la superestructura, o, en palabras del mismo Freire "Para entender los niveles de conciencia, es necesario ver la realidad histórico-cultural como una superestructura en relación a una infraestructura"),⁵ y la *filosofía hegeliana* (el hombre, como autoconciencia, parte de la experiencia común hasta elevarse, a sí mismo hacia la Ciencia, por la dialéctica, lo que es "en sí", pasa a ser "en sí y para sí").

II. EL PENSAMIENTO EXISTENCIAL: SU INFLUENCIA EN PAULO FREIRE

El método de Paulo Freire coloca al alfabetizando en condición de poder re-existenciar críticamente las palabras que forman su mundo; el hombre aprende a admirar y admirarse, y en esta dialéctica de la admiración descubre al otro. El camino crítico —para Freire— comienza cuando el hombre, por su conciencia, llega a ser existencia social percibida, cuando por su conciencia logra captar las determinantes históricas de su accionar humano.

Ahora bien ¿qué es este "existente humano" (Dasein)? El concepto de existente es el concepto fundamental de la filosofía de la existencia. El Dasein posee como estructura fundamental la temporalidad. La descripción fenomenológica que un Heidegger realiza en búsqueda de una analítica existencial del Dasein, plantea que éste se manifiesta como un ser cuyo carácter fundamental es estar-en-el-mundo, con su correspondiente comportamiento existencial, consistente en la facultad de desappropriación (aptitud que tiene el existente humano para absorberse en las cosas).

En el criterio más personalista de un Mounier, la desappropriación no

⁴ Cfr. Documento del I.D.A.C. No. 1 *Concientización y liberación: una conversación con Paulo Freire*. Ed. Axis, Argentina, 1975, pp. 19-54.

⁵ Freire, Paulo. *Acción cultural para la libertad*. Ed. Tierra Nueva, Bs. As.

debe entenderse como una oposición rígida entre el tener y el ser, sino por el contrario como dos polos entre los cuales se tiende la existencia incorporada. El tener, constituye la densidad del ser —pero también su pesadez, su tirantez—, habla del “despliegue de la persona” que implica “como condición” interna a una desposesión de sí y de sus bienes que des-polarice el egocentrismo”. La persona sólo se encuentra perdiéndose. Su riqueza es lo que le queda cuando se la despoja de todo tener, lo que le queda a la hora de la muerte”.⁶

Tres aspectos complementan el análisis heideggeriano de la desapropiación. Su primera virtualidad consiste en la inteligencia o aprehensión prospectiva de sus posibilidades, capaz de transformar su futuro. La segunda virtualidad es una situación de hecho, reveladora de un pasado que le ha sido impuesto y debe forzosamente aceptar: frente a la primera virtualidad o actitud prospectiva ésta se manifiesta como una actitud retrospectiva. Finalmente debe mantenerse —subordinarse— en una actitud de servidumbre hacia algunas cosas del estar presente.

El Dasein implica entonces, una tensión continua como anticipación del futuro, dependencia del pasado e imprescindible necesidad de estar en contacto con algunas cosas presentes. En suma, todo este análisis se resume en la compleja frase estar-en-el-mundo.

Pero ese ser-en-el-mundo, como experiencia humana, corre un gran riesgo, el *extrañamiento*, la alienación en un mundo que masifica (por la funcionalización, el tener como valor para ser, la pérdida del sentido del misterio); por consiguiente, sólo a partir de la experiencia como existencia es posible la comunicación de intersubjetividades mediante el diálogo, que sólo es posible elaborarlo como un compromiso con los “desafíos” del mundo.

Desde una perspectiva ontológica, ese estar-en-el-mundo equivale a estar-en-el-tiempo. El existencialismo ha insistido permanentemente en considerar al hombre como “ser-en-el-mundo”, es decir, al hombre como existencia, pero también, al hombre como “ser-con-los-otros”, como apertura.

Entonces ese diálogo, sólo posible como compromiso, expresa un compromiso que revalora la fidelidad y la esperanza. En el pensar heideggeriano, el existente, al tener una aprehensión anticipada de su temporalidad, de su-ser-para-la-muerte, no tiene de ningún modo un conocimiento racional sino una experiencia que consiste en cierta tonalidad afectiva.

Esta tonalidad afectiva fundamental se puede expresar en el concepto de angustia —el resbalamiento de la totalidad del existente hacia la nada, en el decir heideggeriano—, como si la última virtualidad del existente fuera la nada. Para esta orientación existencialista, la frase estar-

⁶ Mounier, Emmanuel. *El personalismo*. Ed. Eudeba, Bs. As., 1968, p. 29.

en-el-mundo o en medio del existente, no quiere decir, necesariamente y en forma ineludible, un estar entre otros existentes como si éstos fueran seres-situados-ante nosotros.

En este punto, el existencialismo pagó el precio de ser un pensamiento europeo que surge de la crisis, no sólo del pensamiento sino de la cotidianidad —no nos olvidemos que se desarrolla entre dos guerras mundiales— pero queda inmerso en ese ciclo crítico. En cambio Freire, asumiendo esta vertiente de un pensamiento que se piensa a sí mismo, lo modifica desde el optimismo fruto de su inserción latinoamericana en cuanto realidad por eclosionar, lo modifica incorporando todo el trasfondo tehilardiano de la hominización, y, fundamentalmente, por la recurrencia muy significativa —en sus trazos fundamentales—, al pensamiento personalista de Emmanuel Mounier, el cual se levanta como el gran crítico del pensar existencialista a la vez que lo profesa.

Freire, retomando esta específica discusión manifiesta que el hombre "... existe en y con el mundo".⁷

Empieza diciéndonos que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos con el mundo (ser humano como "situado y fechado" —Marcel— o ser en situación —Jaspers—), y en cuanto tal admira ese mundo siendo, a la vez, un transformador de ese mundo, de la naturaleza, de su propia persona y de la historia.

Dice al respecto "Porque admira el mundo, y por ello lo objetiva, porque capta y comprende la realidad y la transforma con su acción-reflexión, el hombre es un ser de la praxis. Más aún: el hombre es praxis ... su vocación ontológica, que él debe existenciar, es la de sujeto que opera y transforma el mundo. Sometido a condiciones concretas que lo transforman en objeto, el hombre estará sacrificando su vocación fundamental ... Nadie es si prohíbe que otros sean".⁸

Pero como para Freire la humanización es un proceso de interrelación dialéctica e intersubjetiva, en dicho proceso lo verdaderamente humano puede llegar a ser robado (como es robado el producto del trabajo para el pensamiento marxista). ¿Por qué? Porque la mediación intersubjetiva puede ser alterada por la prescripción: una conciencia prescribe el ámbito humano de la otra.

Y sin embargo este robo queda impune. Queda impune ya que hay hombres que no pueden llegar a pronunciar su palabra puesto que hay otros que le prohíben que sean.

El opresor (la conciencia prohibente), se arroga el derecho de ser la única humanidad —la humanización por el tener y no por el ser—. Además, para esta conciencia, no se trata de un delito sino de una acción

⁷ Freire, Paulo. *Acción cultural para la libertad. Op. Cit.*, p. 18.

⁸ Freire, Paulo. "La concepción problematizadora de la educación y la humanización", en *Cristianismo y Sociedad*. Suplemento Especial-edición no comercial-ISAL, Montevideo, 1968, p. 18.

lógica, ya que son en la medida que más tienen, y si comenzaran a perder algo de sus posesiones, comenzarían a perder también algo de su humanidad.

Ahora bien, ¿qué le ocurre a la víctima? La conciencia prohibida, prescripta, no reclama por el robo sino más bien espera su oportunidad. Muy a menudo aloja en sí los valores de la prohibente y por esto, sólo espera su ocasión de poder tener para ser. Es una conciencia *dual*.

También es una conciencia *fatalista*, si los demás la cosifican procurando adaptarse, identificándose con la función que le otorgan.

Dentro del ámbito relacional de esta conciencia existe un *mito* que también le fue prescripto y que se encuentra fuertemente arraigado: es netamente inferior al patrón (símbolo de la cultura, el poder y el orden) por esto finalmente también es mágica, ya que no puede controlar sus experiencias alienantes.

De allí que Freire, al igual que la filosofía existencial, al profundizar la reflexión sobre la experiencia humana, concibe a ésta como proyecto por realizar, como palabra por pronunciar.

Por lo tanto, la existencia auténtica es una tensión dolorosa entre la lucha por la personalización y el riesgo de la alienación.

La situación concreta referencial de Freire, lo lleva a postular una educación desmitificadora: que descubre los ropajes del opresor (no sólo en sus formas específicas a nivel educativo: la educación bancaria), sino también a un nivel social y preponderantemente político. Anunciando su esperanza en el hombre nuevo, denuncia el robo de la humanidad por el opresor.

De allí que para Freire —pedagogo por excelencia—, la educación cumple dentro de este proceso de *anuncio-denuncia*, un rol muy definido, tiene como misión la “orientación en el mundo, y por lo tanto es... un acto de conocimiento y no de memorización”.⁹

Es muy importante, en este nivel, el concepto antropológico de cultura que Freire utiliza: “La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana”. Conocer equivale a modificar; todo acto de conocimiento modifica. Aquí se identifica con el concepto personalista de cultura, veamos a Mounier: “La cultura no es un sector, sino una función global de la vida personal. Para un ser que hace, y que se hace por despliegue, todo es cultura: el arreglo de una fábrica o la formación de un cuerpo, así como saber sostener una conversación o el aprovechamiento de la tierra. Es decir que no hay una cultura respecto de la cual toda otra actividad sería inculta (un «hombre culto»), sino tantas culturas diversas como actividades hay”.¹⁰

El reconocimiento por parte del alfabetizando de su hacer cultural es profundamente transformador y dramático, por eso las discusiones

⁹ Freire, Paulo. *Acción cultural para la libertad*. Op. Cit., p. 30.

¹⁰ Mounier, Emmanuel. Op. Cit., p. 65.

de las situaciones existenciales que Freire diseñó, en su método psico-social sobre los conceptos de naturaleza y cultura llevan al alfabetizando al reconocimiento de su propia condición humana y le provee de herramientas indispensables para comenzar el camino crítico existencial.

Freire asume entonces el tema crucial del existencialismo: la situación del hombre contemporáneo, y lo reinterpreta a la luz de la situación latinoamericana en donde surge la pedagogía del oprimido.

III. LA FENOMENOLOGIA: SU INFLUENCIA EN PAULO FREIRE

La fenomenología es sobre todo, una meditación sobre el conocimiento. En cuanto tal, enfrenta a la conciencia con el fenómeno, y ésta aparece entonces como conciencia de lo dado.

El representante más significativo y en gran medida su iniciador es Edmund Husserl (1859-1938), el cual, al principio del siglo publicó sus "*Investigaciones Lógicas*", generando así una nueva dirección filosófica. Como muy bien lo dice Julio de Santa Ana: "El iniciador de esta corriente, el filósofo alemán Edmund Husserl, señaló en sus trabajos que no es posible separar a la conciencia del mundo de la vida. Hombre y naturaleza coparticipan en una constante recreación y reinterpretación del mundo, incidiendo una sobre la otra y viceversa. La conciencia va hacia el mundo, tiende a reconocerlo, a dominarlo, a imaginarlo, a planear su futuro. De esta manera, va creando los instrumentos que le permiten conocerlo extendiéndose así el radio de la cultura humana. Husserl, siguiendo en este punto a Brentano, habla entonces de la *intencionalidad* de la conciencia: la conciencia tiende a partir de esa manera hacia el mundo, hacia las cosas, hacia la creación de nuevos seres, hacia el nivel de la imaginación "Brentano entendió la *intencionalidad* como el carácter específico de los fenómenos psíquicos en tanto se refieren todos a un objeto inmanente. En tal sentido, la representación es intencional en tanto hace presente un objeto; el juicio lo es también porque afirma o niega al objeto o alguna cualidad del mismo; y el sentimiento a su vez es intencional porque se refiere a objetos amados u odiados".¹¹

La conciencia, si bien tiene una dimensión individual en el hombre, es un producto social. Se constituye como tal en íntima interacción con la realidad objetiva.

En términos generales podríamos llegar a preguntarnos ¿qué es la conciencia?, pero para evitar caer en definiciones demasiado apriorísticas y no siempre muy útiles, definamos en primera instancia sus posibilidades históricas.

¹¹ De Santa Ana, Julio. "De la conciencia oprimida a la conciencia crítica", en *Conciencia y Revolución*. Ed. Tierra Nueva, Bs. As., 1974, p. 39.

La conciencia psicológica (individual) efectúa un movimiento hacia las cosas, hacia la realidad objetiva, con el propósito de conocerlas, mientras éstas, a su vez, interpelan esa conciencia psicológica la desafían, puesto que las cosas no se presentan en su inmediatez sino envueltas en una pátina (la pseudoconcretez en Karel Kosic).

La esencia de las cosas —y no olvidemos que la fenomenología se definió inicialmente como una ciencia eidética— alternativamente se manifiesta y se ocultan en el fenómeno de las mismas. Este doble movimiento de una conciencia hacia las cosas y de las cosas mismas hacia la conciencia configura un momento del proceso del conocimiento.

Una breve digresión nos puede permitir evitar una mala interpretación. Husserl postulaba una reducción fenomenológica —todavía demasiado influenciado por el platonismo—, si en las *“Investigaciones Lógicas”* aparecía como la simple suspensión del juicio de la existencia, en las *“Meditaciones Cartesianas”* se parece a una verdadera *duda*, de allí que esa reducción lo llevara a Husserl hacia el idealismo trascendental, a diferencia de sus discípulos Max Scheller y Nicolai Hartmann, que al considerarla como un mero abstenerse de toda toma de posición ante lo trascendente creen que no se oponen al *realismo*. Es importante entonces despejar esta incógnita de entrada, si bien en Freire hay una marcada influencia fenomenológica, de ninguna manera existe una reducción del ser trascendental al ser puramente intencional de la conciencia.

Retomemos entonces la perspectiva del proceso de conocimiento. El primer movimiento o posibilidad histórica de la conciencia se denomina —como ya fuera dicho— *intencionalidad*, la conciencia es siempre de algo, de algún objeto, siempre se siente proyectada hacia afuera, hacia “otro”. Esta primera posibilidad es fundante a nivel genético, puesto que la conciencia no puede quedarse allí, aun a riesgo —y parafraseando a Hegel, con las debidas licencias— de quedar perdida ante los objetos.

La segunda posibilidad histórica o movimiento, es que la conciencia transforme la “cosa en sí” en objeto de conocimiento. A esta segunda posibilidad la denominaremos *objetividad*.

En este momento la conciencia realiza un inventario de los objetos que la rodean, es descriptiva. Todavía estaríamos en el terreno de la “doxa” u opinión y no en el terreno de la “episteme”, es decir, el nivel de comprensión “vulgar” de la realidad sin llegar todavía al umbral de la Ciencia.

Una tercera posibilidad histórica que presupone indefectiblemente a las anteriores es la *críticidad*. Aquí la conciencia atraviesa la “cosa en sí” identificada, en un esfuerzo por conocer sus componentes internos.

Ya no es sólo la mera identificación y reconocimiento —el nivel de la objetivación— sino que tiende a descubrir las leyes del desarrollo del objeto. Este momento, sin duda alguna, es cualitativamente superior a los anteriores.

Finalmente, una cuarta y última posibilidad la constituye la *trascendentalidad*. Dice al respecto Freire: "La trascendentalidad en este contexto significa la capacidad de la conciencia humana en sobrepasar las limitaciones de la configuración objetiva. Sin esta «intencionalidad trascendental», la conciencia de lo que existe más allá de las limitaciones sería imposible. Por ejemplo, yo soy consciente de la manera en que me limita la mesa en que escribo, sólo porque puedo trascender sus límites, y enfocar mi atención sobre ellos".¹²

Esta trascendentalidad en nada se asemeja a la trascendentalidad vertical, que dirige su esfuerzo explicativo fuera del universo material y concreto, en búsqueda de un más allá infinito. Esta trascendentalidad, en cambio, es eminentemente "finita" —propiedad ineludible y rasgo característico del ser humano—, su finitud, le permite buscar las leyes tendenciales de desarrollo del fenómeno, a la vez que capta los componentes internos del objeto. Es decir, capta tanto sus leyes de desarrollo, como fenómeno, como sus contradicciones inherentes, y también capta la inmediatez cósmica y la esencialidad pura en sus formas tendenciales.

Si lo quisiéramos expresar metafóricamente diríamos que tiende a captar la vida del objeto y su destino.

Sólo en este último nivel de máxima consumación cualitativa, puede la conciencia operar sobre el fenómeno para transformarlo, puesto que al conocer su dirección y legalidad tendencial, planteará una transformación históricamente viable y que no tenderá a mutar al objeto (sea éste un proceso histórico, una situación cultural dada, una relación filosófica, un método de alfabetización, etc.).

En resumen, la primera posibilidad histórica, la *intencionalidad* marca, genéticamente, el esfuerzo de la conciencia por expresar el momento del conocimiento, saliendo de sí mismo (abstracto); el segundo momento u *objetividad*, convierte al objeto en objeto-de-conocimiento; el tercer momento o posibilidad histórica, la *crítica* descubre los componentes internos del objeto-de-conocimiento y lo expresa en conceptos, para llegar al cuarto momento o posibilidad histórica, la *trascendentalidad* que capta el movimiento interno del objeto-de-conocimiento, en sus componentes fundamentales y en sus contradicciones, en forma tal que facilite el proyectar una acción "racional" —la praxis—, que no afecte al objeto como tal —no lo mute— mientras que a su vez es una acción históricamente viable.

Paulo Freire asume estos contenidos de la fenomenología pero los relaciona con la estructura social. Dice al respecto: "A medida que los hombres ejercen su acción eficaz sobre el mundo, transformándolo por su trabajo, su conciencia, a su vez, es históricamente y culturalmente condicionada... De acuerdo con la cualidad de este condicionamiento, la con-

¹² Freire, Paulo. *Acción cultural para la libertad*. Op. Cit., p. 57.

ciencia del hombre alcanza diversos niveles en el contexto de la realidad histórico-cultural".¹³

De allí que las posibilidades históricas de la conciencia, inviten a Freire a reflexionar sobre los grados de conciencia posible, relacionado éstas con la estructura social o el marco histórico-cultural donde surge.

César Jerez y Juan Hernández Pico, han sintetizado brillantemente esta relación esencial del pensar freireano: "En América Latina Freire distingue tres tipos de marcos históricos socio-culturales: sociedades cerradas, sociedades en proceso de transición y sociedades abiertas. A cada una de ellas corresponde un tipo diferente de conciencia: conciencia semi-intransitiva, o sumergida; conciencia ingenuamente transitiva o emergente, y conciencia críticamente transitiva o comprometida. Además existe la sociedad masificada, hacia la cual tanto las sociedades abiertas como las en transición están en peligro de desembocar, bien por degeneración bien por crecimiento abortivo. A este último tipo de sociedad masificada corresponde la conciencia irracional (o fanática), que Freire llama también flotante".¹⁴

Dice Freire definiendo las características de la conciencia *semi-intransitiva*: "Hay una forma de conciencia que corresponde a la realidad concreta de tales sociedades dependientes. Es una conciencia históricamente condicionada por las estructuras sociales. La principal característica de esta conciencia, tan dependiente como la sociedad que la origina, es su «cuasi-adherencia» en la realidad. La conciencia dominada no logra una distancia suficiente de la realidad, a fin de objetivarla y conocerla en forma crítica. A este tipo de conciencia se le llama «semi-intransitiva»".¹⁵

El segundo grado de conciencia posible la denominábamos la conciencia *transitivo-ingenua*, la cual "... se caracteriza, entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el tiempo pasado; por la subestimación del hombre común; por una fuerte inclinación al gregarismo, característico de la masificación; por la impermeabilidad a la investigación, a la cual corresponde un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas; por la fragilidad en la argumentación; por un fuerte temor emocional; por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas".¹⁶

La última fase de la conciencia, la representa la conciencia *transitiva*-

¹³ Freire, Paulo. "Acción cultural y concientización", en *Harvard Educational Review*. Vol. 40, No. 3, agosto de 1973, p. 457.

¹⁴ Jerez, César; Hernández Pico, Juan. "Paulo Freire y la educación: acción cultural liberadora. Un aporte latinoamericano a la democracia educacional y política", en *Estudios Centro Americanos* (ECA), Universidad José Simeón Cañas, El Salvador. Agosto-septiembre de 1975, No. 274-275, p. 508.

¹⁵ Freire, Paulo. *Acción cultural para la libertad*. Op. Cit., p. 72.

¹⁶ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo XXI, Bs. As., 1973, p. 82.

crítica que siendo el reverso inmediato de la anterior, obtiene una percepción estructural de los problemas de lo que resultaría su inserción crítica (comprometida) en el proceso de transformación (cambio social). Freire utiliza aquí el concepto de Goldman,¹⁷ por el cual la *conciencia real* alcanzaría su opuesto que es la *conciencia máxima posible*.

Freire describe en *La Educación como Práctica de la Libertad*,¹⁸ las notas características de esta conciencia, siendo la principal, a su entender —y retomando nuevamente la vertiente existencialista— la capacidad de diálogo.

Esta conciencia, por sobre todas sus notas características, avanza hacia la *conciencia política* —si efectuamos una lectura entre líneas de la “Pedagogía del Oprimido”, lo discerniremos—, pues sólo esta última puede hacer posible el “inédito viable” al enfrentar la conciencia con la situación límite.

Esta conciencia es, en el decir de Freire, una conciencia de la *totalidad*, puesto que solamente así puede llegar a ser liberadora: “Sólo la conciencia de la totalidad es liberadora. Sin ella es imposible poder actuar sobre la realidad”.¹⁹

Incorporando los elementos de la fenomenología, Freire entiende que la conciencia se constituye como totalidad intencionada que simboliza-significa, temporalmente.

De allí que la concientización exceda en amplitud el fenómeno de la conciencia psicológica individual: “Es un fenómeno que va más allá de la conciencia psicológica (el *uber-ich* de Freud), de la misma conciencia individual y toca de lleno la conciencia histórica y colectiva, o sea, el campo llamado de la intersubjetividad”.²⁰

Aquí tiene sentido entonces referirnos a la concientización en Freire, usemos para ello, un breve pero conciso texto donde el autor sintetiza el contenido epistemológico del fenómeno concientizador: “Si la concientización no puede producirse sin la revelación de la realidad objetiva, como un objeto de conocimiento para aquellos sujetos implicados en el proceso, entonces esta revelación —aun cuando sea una más clara percepción de la realidad— no es aún suficiente para una concientización auténtica. Del mismo modo que el ciclo epistemológico no termina en el grado de la adquisición de los conocimientos existentes, sino que continúa a través de la etapa de creación de nuevos conocimientos, la concientización tampoco puede detenerse en el grado de la revelación de la realidad. Es auténtica cuando la práctica de revelar la realidad consti-

¹⁷ Goldman, Lucien. *Las ciencias humanas y la filosofía*. Ed. Nueva Visión, Bs. As., citado por Freire en “Sobre la acción cultural”, ICIRA, Santiago de Chile, 1972, p. 84.

¹⁸ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Op. Cit., p. 55.

¹⁹ Freire, Paulo. *Sobre la acción cultural*, Op. Cit., p. 40.

²⁰ Adames, Roque. “Concientización: hacia una presentación del problema”, en *Estudios Sociales*. No. 4, Santo Domingo, 1971, p. 206.

tuye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformar la realidad".²¹ Volveremos sobre el particular.

Desde la fenomenología entonces —no sólo, pero sí principalmente—, Paulo Freire construye los grados de la conciencia y de la acción del hombre contemporáneo.

IV. EL PENSAMIENTO MARXISTA: SU INFLUENCIA EN PAULO FREIRE

El punto de contacto inicial de Paulo Freire con el materialismo dialéctico parte del influjo que desde una postura "humanista", aunque con el aparato conceptual marxista, ejercieron sobre sus primeras obras, Herbert Marcuse y Erich Fromm.

Sin entrar en la disputa entre Althusser y Garaudy sobre el "humanismo marxista", Marcuse y Fromm insisten en señalar muchos elementos del pensamiento "humanista", en los "*Manuscritos Económico-Filosóficos*", de 1844.

No es casual entonces que ambos autores abrevien en ellos, como re-encuentro en Marx, la senda de un "humanismo concreto". Marcuse incide en Freire con sus análisis sobre la razón negativa en las sociedades industrializadas y el análisis del fenómeno de la masificación. Fromm, con sus análisis sobre la cosificación y la libertad psicológica (especialmente sus incidencias sobre la democracia como contexto político).

También es posible encontrar, en la obra inicial de Freire, la influencia del Marx de los Manuscritos, especialmente en los análisis que hace Freire sobre la alineación en el lenguaje.

Entremos de lleno entonces, a ver como el mismo Freire va asociando en ciertos temas de su pensamiento, los análisis del materialismo histórico. Comparemos la nota que Freire coloca como pie de página en "*Extensión o Comunicación*", donde después de decir que: "Si bien el solipsismo se equivoca al concebir la existencia única del Yo, y al pretender que su conciencia todo lo alcanza, considerando absurdo pensar en una realidad externa a ella, también se equivoca el objetivismo acrítico y mecanicista, groseramente materialista, según el cual, en último análisis, la realidad se transformaría a sí misma sin la actuación de los hombres, meros objetos de la transformación".²²

Lo confronta con la tercera Tesis sobre Feuerbach, donde Marx dice: "La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educa-

²¹ Cfr. *Diálogo Paulo Freire-Ivan Illich*. Ed. Búsqueda-Celadec, Bs. As., 1975, p. 28.

²² Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ed. Siglo XXI-Tierra Nueva, Buenos Aires, 1973, p. 85.

ción olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado".²³

Paulo Freire no postula una Ciencia neutral ni una educación neutral. Sus análisis sobre la relación entre pedagogía y política muestran, congruentemente, la autonomía y la dependencia, a la vez, en su desarrollo y práctica.

La política, dirección racional de los procesos sociales, se manifiesta como un ámbito concreto de realización de lo humano que inunda —por sus aspiraciones colectivas, plasmadas en la acción— el ámbito de lo individual, y de igual manera, se entrelaza con los ámbitos del conocer. La educación no forma sujetos en general, forma sujetos para determinada sociedad, para determinado sistema social, para la asunción de determinados valores. La educación no sería para Freire un proceso de manipulación pero a la vez, tampoco tiene la ingenua aspiración de realizar un acto educativo objetivo, técnico y a-político. Su realismo es absoluto en este aspecto: la educación no es la palanca para el cambio social, condiciona pero a la vez es condicionada por la sociedad donde surge, expresa pero a la vez es expresada por la política que asume. Todo acto intencional es un acto político, en sentido amplio. De allí que la educación tiene, en cuanto acción cultural, sólo dos posibilidades: o se asume como domesticadora, es decir, la educación que propugna la conciencia prohibente, o se asume como liberadora, es decir la educación que planifica a la conciencia prohibida.

El pensamiento político de Paulo Freire, incoado desde sus primeros escritos es eminentemente socialista. Sin embargo, frecuentemente fue criticado por no explicitar teóricamente, todas las dimensiones que en educación, conlleva esa opción. De allí que Freire reconozca, refiriéndose a *La Pedagogía del Oprimido*, que: "Con relación, por ejemplo, al cuarto capítulo en el que manifesté con claridad la dimensión política de la educación (no creo que nadie pueda criticarme que yo hablé de educación neutra), es imposible que al hacer la crítica de lo que parecen constituir las características de una acción cultural domesticadora y la contraposición que al criticar, por ejemplo, la manipulación, la invasión cultural, etc., estaría de acuerdo en reconocer que necesito más experiencia con Marx".²⁴

Es decir, Paulo Freire comenzó a investigar y ejercitar una práctica educativa, unido de una formación filosófica determinada.

En este bagaje cultural filosófico —específicamente— los elementos

²³ Marx, Carlos; Engels, Federico. *La ideología alemana*. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1970, p. 666. Hemos utilizado esta edición para consignar la cita, con el objeto de facilitar su ubicación al lector latinoamericano. Freire consigna: *Obras Escogidas*, de Marx-Engels, Ed. Progreso, Moscú, 1966, Tesis sobre Feuerbach III, pp. 404-405.

²⁴ Cfr. *Revista de ciencias de la educación*. No. 10, octubre de 1973, Bs. As., p. 52. Entrevista que fuera efectuada a Freire por el equipo de la Revista "Cuadernos de Educación" (Serie Orientaciones), en Chile, y publicada en el número 26.

preponderantes son, en su primer momento, el existencialismo y la fenomenología, además de los criterios de la antropología judeo-cristiana que se sitúan en estos inicios y continúan acompañando el peregrinaje intelectual del autor.

La dialéctica hegeliana formaría parte de ese núcleo conceptual inicial, vigente, preponderantemente, en su libro básico: *La Pedagogía del Oprimido*. Sin embargo, la constante interacción con la realidad, las experiencias educativas desarrolladas inicialmente en Brasil, Chile y África fueron cuestionando el pensamiento del autor, a la par que le obligaron a incrementar el esfuerzo de caracterización teórica, incorporando mayoritariamente, a todo su contexto filosófico el análisis del materialismo histórico.

Sin duda alguna, el más importante es la caracterización de las clases sociales, no sólo como categoría descriptiva, sino ya como categoría analítica indispensable para los procesos sociales: "Al reducir expresiones tales como «humanismo», «humanización», «promoción humana», a categorías abstractas, se les vacía de su real significado. Se transforman en un bla-bla-bla cuyo único mérito es servir a las fuerzas reaccionarias. En efecto, no es en absoluto posible una «humanización» sin liberación, como tampoco hay liberación sin transformación revolucionaria de la sociedad de clases, donde esta humanización no puede darse".²⁵

Volviendo al nivel estrictamente filosófico, el concepto que adquiere a este nivel de mayor complejidad en Freire, pero a la vez de más importancia, es el concepto de alineación social. El proceso de la alineación social se engarza con la dialéctica conciencia-ideología.

Para evitar entrar de lleno en el análisis de este tríplico conceptual, tan importante pero a la vez tan denso y abstracto en el autor, remitimos al lector, al lugar donde se encuentra mejor tratada la temática.²⁶

En síntesis, Paulo Freire, al incorporar distintos conceptos teóricos del materialismo histórico y dialéctico, analiza la situación del hombre contemporáneo, en la cual constituye su conciencia y donde enfrenta los riesgos de la alineación social.

V. LA FILOSOFIA HEGELIANA: SU INFLUENCIA EN PAULO FREIRE

Hegel distingue cuatro situaciones: *en la primera*, el sujeto (entendido como razón), se encuentra afirmándose como Universal Abstracto (la situación del Espíritu antes de salir de sí mismo), pero como sólo llegará a la posesión plena de sí mismo a través del mundo objetivo, efec-

²⁵ Freire, Paulo. "Education, liberation and the church", en *Study Encounter*. Vol. IX, No. 1, Consejo Mundial de las Iglesias, 1973.

²⁶ Cfr. *Entrevista con Paulo Freire*. Op. Cit.

túa una salida de sí, una flexión hacia el objeto (la naturaleza). Esa flexión o exteriorización, hace que el espíritu se niegue a sí mismo como tal y se pierda en el mundo de los objetos (particulares y concretos), esto permite que su situación anterior se modifique en esta *segunda*, por la cual, la negación del Universal Abstracto por la exteriorización del Sujeto en la Naturaleza produce un extrañamiento del mismo.

Aquí se genera el momento de la conciencia del sujeto, que fuera de sí, reconoce a otros que no son el mismo.

La *tercera situación* es el riesgo existencial del sujeto. El extrañamiento implica un riesgo que no es indispensable en sí mismo: *la alineación*. El quedar perdido en el mundo de los objetos, cosificado: "... El mundo de los objetos, originariamente producto del trabajo y del conocimiento del hombre, se hace independiente de él y llega a ser gobernado por fuerzas y leyes incontrolables en las que el hombre ya no se reconoce. Al mismo tiempo, el pensamiento se hace ajeno a la realidad y a la verdad, se convierte en un ideal impotente preservado en el pensamiento, mientras que el mundo real queda tranquilamente fuera del alcance de su influencia. A menos que el hombre logre reunir las distintas partes de ese mundo y poner a la naturaleza y a la sociedad al alcance de su razón, estará para siempre condenado a la frustración. La tarea de la filosofía en este periodo de su desintegración general es demostrar el principio capaz de restaurar la unidad y totalidad perdidas".²⁷

Esta alineación (Entfremdung) es lo contrario de su apropiación.

La *cuarta situación* muestra a la conciencia que hace un esfuerzo de re-flexión, de vuelta hacia sí misma, negando a su vez, esta situación de exterioridad e incluso de cosificación. Pero ahora el sujeto que retorna del mundo cósmico (en principio el mundo de los particulares concretos), no retorna en la abstracción de su afirmación inicial, sino como Universal (atributo del Sujeto, comunicable) pero *concreto* (Universal Concreto).

De allí que la dialéctica hegeliana sea la construcción racional de la realidad, por la cual el sujeto va asimilando su experiencia vital hasta reencontrarse consigo mismo por la negación determinada. Hegel preveía que el Sujeto no se apropiaría solamente de cosas (propiedad básica), sino que podría llegar a apropiarse de sujetos también (la lucha de las conciencias contrapuestas); cuando el conflicto entre dos autoconciencias (la conciencia que había salido de sí y era para sí), que pugnan por apropiarse del mismo bien se planteaba, el camino de solución era *el pacto*.

Pacto en el cual una de las dos conciencias se sometía a la otra para no morir. Surgían así una conciencia independiente y una conciencia de-

²⁷ Marcuse, Herbert. *Razón y Revolución*. Instituto de Estudios Políticos. Facultad de Derecho. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1967 (traducción de Julieta Fombona de Sucre), pp. 25-26.

pendiente (de la primera); en términos clásicos el Amo y el Esclavo.

Tomemos un denso párrafo de Hegel que nos permitirá comparar su dialéctica con algunos elementos de la dialéctica freireana. Dice Hegel en la *Fenomenología del Espíritu*: "... el señor no tiene pues, la certeza del ser para sí como de la verdad, sino que su verdad es, por el contrario, la conciencia no esencial y la acción no esencial de ella. La verdad de la conciencia independiente es, por lo tanto, la conciencia servil. Es cierto que ésta comienza apareciendo fuera de sí y no como la verdad de la autoconciencia. Pero, así como el señorío revelaba que su esencia es lo inverso de aquello que quiere ser, así la servidumbre devendrá también, sin duda, al realizarse plenamente lo contrario de lo que de un modo inmediato es; retornará a sí como conciencia repelida sobre sí misma y se convertirá en verdadera independencia".²⁸

Contrastémoslo con la definición central de la Pedagogía del Oprimido: "La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada por una auténtica generosidad humanista y no «humanitarista» puede alcanzar este objetivo".²⁹

¿Por qué sólo ella puede alcanzar este objetivo? Porque más adelante Freire había dicho que "... la tarea humanista e histórica de los oprimidos... es liberarse a sí mismo y liberar a los opresores".³⁰

El proceso histórico enfrenta a los hombres con tareas y desafíos que partiendo de su propia realidad, los lleva a ejecutar un movimiento mediador, que asumiendo las riquezas de esa instancia, dé un salto superior, cualitativo, conservando lo mejor del pasado "humano" para fecundar el accionar del presente —donde la concientización no es sólo conocimiento o reconocimiento intersubjetivo, sino opción y compromiso— y así proyectarse a un futuro de hombres-proyectos, en búsqueda de compartir la verdad comunitariamente sin prescripciones.

Sólo habrá entonces una pedagogía: la del Oprimido, restauradora de la humanidad de ambos (del opresor y del oprimido).

Esta doble restauración, en el mismo acto liberador, indica la presencia del supuesto hegeliano por el cual la conciencia, en sí, necesita de la conciencia de sí y para sí, mientras ésta se reconoce como tal sólo por la primera, la cual, en su relación con la naturaleza, le da la posibilidad de ser propietario (del bien que la conciencia en-sí trabaja) y poseedor (del esclavo, en-sí, que trabaja la naturaleza). Por esto, donde justamente pareciera estar el centro del poder del Amo (la propiedad-poseción), radica su mayor debilidad: necesidad inmediata del esclavo (la conciencia en-sí).

²⁸ Hegel, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. Ed. FCE, México, 1966 (traducción de Wenceslao Roses), p. 119.

²⁹ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Op. Cit., p. 53.

³⁰ Freire, Paulo. *Ibidem*, p. 39.

Mientras tanto, esta debilidad tampoco escapa al esclavo, puesto que la servidumbre es autoconciencia, en el decir de Hegel y esa autoconciencia como tal, puede iniciar el camino de la conciencia de clase. El encuentro entre la conciencia de clase y la conciencia crítica es el último paso de la concientización.

De allí la afirmación de Ernani María Fiori cuando dice que "La Pedagogía del Oprimido es, pues liberadora de ambos, del oprimido y el opresor. Hegelianamente diríamos, la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido".³¹

La Pedagogía del Oprimido posee dos momentos: en el *primer momento* los oprimidos efectúan un cambio de percepción, salen de la cultura de la dominación. Este primer momento tiene a su vez dos movimientos complementarios: a) los oprimidos develan el mundo de la opresión, y b) establecen un compromiso por la praxis.

El *segundo momento* una vez expulsados los mitos creados en la estructura opresora, nos encontramos con la *acción cultural liberadora*, y allí dice Freire que "esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación".³²

Este segundo momento implica, hegelianamente, el paso de la razón abstracta (en cuanto conciencia oprimida), a la praxis liberadora (en cuanto negación de la conciencia oprimida), y finalmente a la negación de la negación (o síntesis), la *razón nueva* —o razón compleja— en cuanto conciencia en búsqueda de liberación dentro de un proyecto revolucionario.

Nos resta expresar el significado de la conciencia mágica para Freire, dice al respecto que "A esta cultura del silencio, característica de nuestro pasado colonial, cultura que permanece en las condiciones favorables de la tenencia de la tierra en América Latina, ha constituido, histórica y culturalmente, a la conciencia campesina como conciencia *servil*, en la expresión de Hegel".³³

La dialéctica hegeliana entonces, le permite a Freire (como un anticipo histórico— postular la dialéctica de los opresores-oprimidos. Las dimensiones antropológicas de esta dialéctica supera la positividad de la negación determinada,³⁴ el final del camino para Hegel era el Saber Absoluto, en cambio Freire —desde otra situación histórica y con otro material cualitativamente diferente— desecha la estructura ideológica hegeliana —aunque conserva parte de su método dialéctico— y plantea

³¹ Fiori, Ernán María. "Aprender a decir su palabra", prólogo a la obra de Freire, *Op. Cit.*, p. 11.

³² Freire, Paulo. *Op. Cit.*, p. 53.

³³ Freire, Paulo. *Sobre la acción cultural. Op. Cit.*, p. 82.

³⁴ Véase nuestro trabajo "A dialéctica hegeliana e do pensamento lógico-estrutural de Paulo Freire. Notas para una análise e confrontação dos pressupostos filosóficos vigentes na dialéctica de pedagogia dos oprimidos e do pensamento freireano em geral", *Revista Síntese*, Rio de Janeiro (nova fase), Vol. III, No. 7, abril-junio de 1976, pp. 61-78.

el camino crítico de una conciencia que se vuelve crítica por la re-existencia de su mundo. Tratemos, finalmente, de presentar sintéticamente las notas características de la filosofía de Paulo Freire.

- 1) parte del supuesto que no se cambia la educación cambiando las relaciones sociales dentro de las instituciones educativas y que tampoco la educación provoca el cambio social. La educación sólo se modifica revolucionariamente, una vez alteradas —revolucionariamente también— las relaciones de poder social. De allí que la *educación popular* se ejecutó preferentemente al margen del sistema educativo y tuvo como rasgo esencial, constituirse en trabajos educativos realizados con los sectores populares en el proceso de su organización.
- 2) en tanto educación, tienen una opción y horizonte de clase definida; en cuanto pedagogía tiene nombre y apellido, es la “pedagogía del oprimido”, en este sentido es una praxis educativa anti-capitalista y contestataria.
- 3) en sus fundamentos, la propuesta freireana pretendió romper con el dualismo sujeto-objeto, conciencia-realidad, pensamiento-ser, en fin, teoría-práctica, buscando restablecer su unidad dialéctica. Así, en cuanto es sobre todo una reflexión sobre la *relación conciencia-ideología*, ha sugerido que la conciencia no es sólo copia o reflejo de la realidad pero tampoco la realidad una construcción caprichosa de la conciencia. Esto contribuye grandemente a comprender el papel que desempeña la conciencia (condiciones subjetivas), en los procesos de transformación social.
- 4) de esta manera, el proceso de concientización aparece como uno de los más importantes procesos de desmitificación de la práctica ideológica de las clases dominantes. Por una parte, el caracterizar estas prácticas (por ejemplo, el autoritarismo dentro de la escuela, la separación del trabajo manual y el trabajo intelectual, etc.), como *educación bancaria*, traza una significativa divisoria de agua en términos pedagógicos. Por otra parte, la práctica de la educación popular se sitúa como punto de ruptura y generador de contradicciones y desajustes en el sistema educativo (incluso con ciertas especificidades respecto de las contradicciones sociales básicas), y tiene una crucial importancia para *perturbar* el normal desenvolvimiento de los mecanismos ideológicos-escolares de reproducción social, en cuanto instrumentos de la hegemonía de los sectores dominantes.
- 5) de esta manera, el proceso que inaugura la concientización, es el pasaje de la *conciencia de necesidad de clase* (o instinto de clase), donde espontáneamente se encuentran los sectores dominados, al nivel de “conciencia de clase”, al cual sólo se llega mediante una

acción educativa-política-concreta, donde el "intelectual-orgánico" de las clases subalternas y los partidos de la clase obrera, tienen una responsabilidad educativa precisa.

Se trata en esencia, de una filosofía educativa y una práctica educativa anti-autoritaria, que postula la ruptura de la dicotomía educadores-educandos, restableciendo una horizontalidad; que impulsa, a partir de la discusión de "temas generadores" un afrontamiento de la conciencia dominada con su misma realidad existencial; que gira en torno de la noción de *opresión* como rasgo "ontológico" del ser social latinoamericano, que califica la práctica educativa como un instrumento más del proceso de organización política de los sectores sociales subordinados.³⁵

³⁵ Cfr. Freire, Paulo y otros. *Political Education in Africa*. Latin American Research Unit. (Laru), Toronto (Canadá), junio de 1977.

LA DIMENSION POLITICO-SOCIAL EN LA PLANIFICACION DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

Lyle Figueroa Sevillano

Si bien es cierto, se observa una constante preocupación por actualizar a los docentes en metodologías y técnicas de formulación de planes y/o programas educativos; sin embargo, pareciera que por demasiada concentración en estos aspectos se perdiera de perspectiva la dimensión político-social del aprendizaje.

Cabría preguntarse, ¿para qué educamos? ... y por supuesto, surgirán los propósitos u objetivos inmediatamente, y la preocupación por cómo formularlos. Esta preocupación no es negativa, ni mucho menos. El problema nace, cuando justamente por acentuar tanto el aspecto técnico, comienza a diluirse el sustento, la fuente de los que deben hacer tales objetivos y a veces, este descuido se torna hasta escalofriante cuando en pleno siglo XX escuchamos frases como estas: "La política, la ideología nada tiene que ver con la educación..." En realidad, nuestro subdesarrollo latinoamericano se manifiesta crudamente. ¿Cómo nos subyugan los sistemas sociales dominantes! El imperialismo que deshumaniza cada vez más. "Es más importante adiestrar técnicamente a los futuros profesionistas que impartir una educación de valores políticos y sociales. Adicionalmente, este tipo de educación puede «degenerar» en subversión del «orden establecido», logrado gracias al esfuerzo de nuestras instituciones represivas (incluidas las escuelas y las universidades)".¹

Y continuamos con la tarea de formulación de objetivos. Pero, ¿para dónde vamos? ¿Se investiga la realidad biósico-social de ese ser a quien queremos educar ... el contexto en el cual se está desarrollando? ¿Nos

¹ Michel, Guillermo. *Por una revolución educativa*. Ed. Gernika, México, 1978, p. 16.

informamos previamente sobre sus intereses, inquietudes, necesidades, aspiraciones... sobre la sociedad concreta en la cual se está proyectando *humanamente* o se está recortando en su auténtica dimensión de *persona*?

¿Cuál es nuestro punto concreto de partida en toda acción de aprendizaje?

Un docente consciente de su función no puede iniciar la programación curricular, sin una profunda reflexión, sin un estudio analítico sobre la realidad mencionada que yace como condición determinante en el quehacer educativo. "Solamente la profunda comprensión de las condiciones sociales del presente puede evitar que la escuela eduque para un mundo que no existe más",² y tratándose de países subdesarrollados tal comprensión se torna imperante. De todo ello se infiere la vital importancia de considerar en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la previa elaboración de programas educativos, planes de estudio, de curso, de unidad, etcétera, basados en un estudio científico de la realidad y en decisiones político-educativas que partiendo de un análisis objetivo de la política nacional, establezcan metas operativas que orienten y dinamicen la tarea educacional, porque "la evolución científica del currículo debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso del aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento".³

Actualmente, en América Latina está muy en boga el currículum por objetivos. Y ya hay muchas obras sobre planeamiento didáctico, currículum, organización del aprendizaje, etc., en las cuales se enfatiza especialmente los aspectos técnicos, por lo que en el presente artículo, si bien es cierto hacemos referencia a tales aspectos; sin embargo, destacaremos aquellos que también son imprescindibles en toda planificación curricular: la determinación de decisiones filosóficas y político-educativas, por una parte; por otra, la investigación; procesos que posibilitan bosquejar el futuro proyecto humano; porque "del subdesarrollo no nos sacará en definitiva la técnica con sus milagros de producción, la eficacia administrativa de la tecnocracia, ni la avidez de la sociedad de consumo, que se dice eleva las aspiraciones humanas, sino la estructuración de un nuevo hombre. Nuestra piedra de toque es la educación, pero que resulte creadora, fecundante..."⁴

Cabe aclarar que en el campo de la planificación se precisan diversos niveles. La planificación educativa es una parte de la planificación nacional de un país, a su vez la *planificación curricular* se inserta en la educacional. En tal sentido, hay una estrecha interrelación entre estos

² Sowards, Weesley, y Scobey, Mary Margaret. *The Changing curriculum and elementary teacher*. Wadsworth Publishing Co., San Francisco, 1961, p. 125.

³ Taba, Hilda. *Elaboración del currículo*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1974, p. 25.

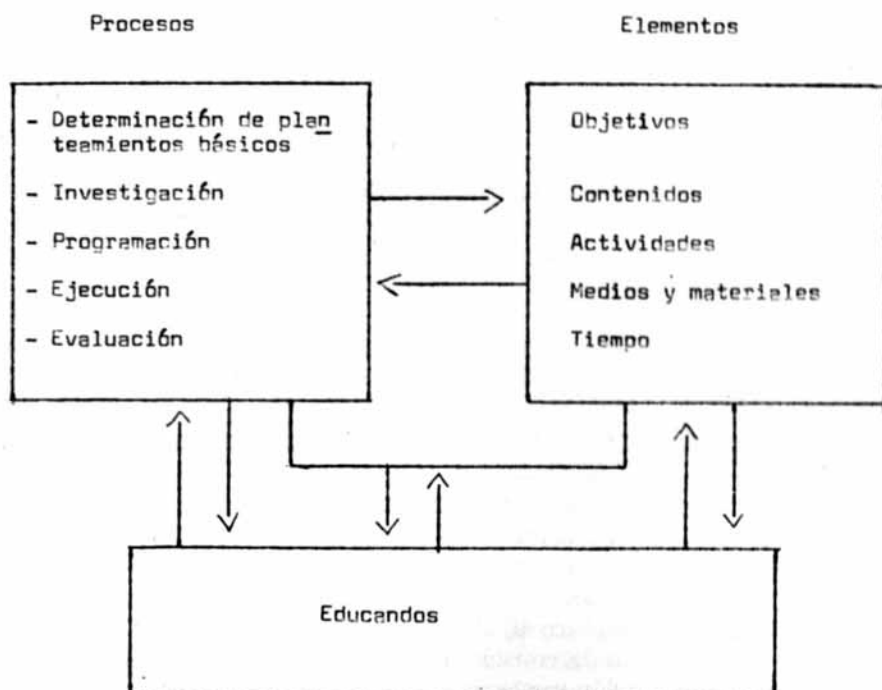
⁴ Merani, Alberto. *Naturaleza humana y educación*. Ed. Grijalbo, México, 1966, p. 16.

niveles de planificación, aunque cada uno de ellos tiene su campo de acción bien definido y delimitado.

La planificación curricular constituye una tarea compleja. No sólo prevé metódicamente el trabajo educativo a realizar, sino también lo dinamiza y evalúa, con el propósito de perfeccionarlo. Por tal razón, comprende procesos y elementos que se interrelacionan e interactúan con los educandos para promover el aprendizaje de los mismos en un contexto social concreto. (Diagrama 1).

PLANIFICACION CURRICULAR

DIAGRAMA 1



CARACTERIZACION DE LOS PROCESOS DE LA PLANIFICACION CURRICULAR

1. Determinación de planteamientos básicos

Constituye el núcleo filosófico, político y social que norma la acción educativa. Se basa en la política nacional en general, y en la política educativa en particular; pero también debe nutrirse de la cultura universal, de una ideología que propicie el respeto por los derechos fundamentales de la persona, por una parte; y por otra, de un estudio científico de la propia realidad, que permita una explicación e interpretación de los problemas que se tienen y de sus posibles alternativas de solución. Todo lo cual, contribuirá a determinar lineamientos concretos y precisos que definirán el sentido y la proyección de la acción educativa. Es decir, qué tipo de educando y por ende, de sociedad se quiere buscar para el futuro, en base a una determinada realidad actual.

Este es uno de los procesos más olvidados en la praxis educacional. Muchas veces, ni se sabe a conciencia qué pretendemos en última instancia con los objetivos propuestos, los cuales inciden casi exclusivamente en el aspecto intelectual; pero a su vez enfatizando el aprendizaje memorístico, mecánico.

Los educandos en su mayoría, no aprenden a pensar, a juzgar críticamente, a participar... Ni qué decir de la práctica de valores sociales. ¿Los educandos se ejercitan en ser solidarios, cooperadores, creadores, justos?... ¿Se buscan tales comportamientos?... Creo, la respuesta más certera será aquella que puede nacer de una objetiva y profunda reflexión sobre la realidad educacional actual, especialmente en los países subdesarrollados.

Es urgente retomar la verdadera dirección del proceso enseñanza-aprendizaje. "Hemos de inspirarnos para formar el comportamiento de nuestros alumnos en todos los aspectos, para que sepan dar pruebas de responsabilidad y ahínco en sus afanes por contribuir a la realización de los grandes ideales de la humanidad, para que sepan vivir libres del nihilismo, del cinismo, del fanatismo y de la obcecación".⁵

Precisa pues, planificar la acción educativa en su dimensión integral, con intencionalidad bien definida en todos y cada uno de los aspectos de la personalidad; porque "el desarrollo de la personalidad no es una acumulación «en torno nuestro» de una serie de conocimientos y aptitudes diversos y aislados entre sí, sino la penetración interna y conjugada de las distintas formas de considerar y de transformar el mundo y los hombres... La educación moderna ha de hacer cuanto sea posible para purificar el comportamiento humano de todo cúmulo de aversión, de im-

⁵ Suchodolski, Bogdan. *Tratado de Pedagogía*. Ed. Península, Barcelona, 1971, p. 253.

pulsos combativos, de ambiciones de dominación, etc., para despertar la sollicitud y el respeto del hombre para el hombre".⁶

2. Investigación

Tal vez uno de los mayores problemas en educación es la ausencia de investigaciones pedagógicas. En la mayoría de los sistemas educacionales latinoamericanos se habla mucho de planificación educativa; pero ¿cómo realizar acertadamente esta tarea, sin un estudio científico de la realidad en la cual se va a operar, sin un conocimiento objetivo de los niños o adolescentes de determinado país o región?

Sabemos que todo ingeniero antes de iniciar la construcción de un edificio o vivienda realiza un estudio detenido de las características del suelo, de los factores climáticos, geográficos, atmosféricos, etc. Un docente es un ingeniero de la educación. Como tal, tiene la responsable tarea de conocer y analizar las características, condiciones, problemas más significativos de la realidad en la cual va a actuar. Este estudio y conocimiento constituye un prerequisite para programar la enseñanza; pues los objetivos y estrategias de aprendizaje no podrían determinarse acertadamente sin este estudio de las diferentes dimensiones significativas que presenta cada realidad. Es decir, el maestro debe poseer un exacto conocimiento sobre: los educandos, el contexto social, elementos y procesos de la acción educativa y las diferentes interrelaciones que se dan entre los mismos, no sólo en un nivel cognoscitivo de descripción, sino fundamentalmente de explicación e interpretación.

No basta la información que las diversas disciplinas psicológicas y sociales ofrecen. Es indispensable la observación, la investigación de las características bio-síquicas, necesidades e intereses que poseen los educandos con quienes se interactuará en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como una visión básica sobre la situación de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales que operan en el contexto del trabajo educativo.

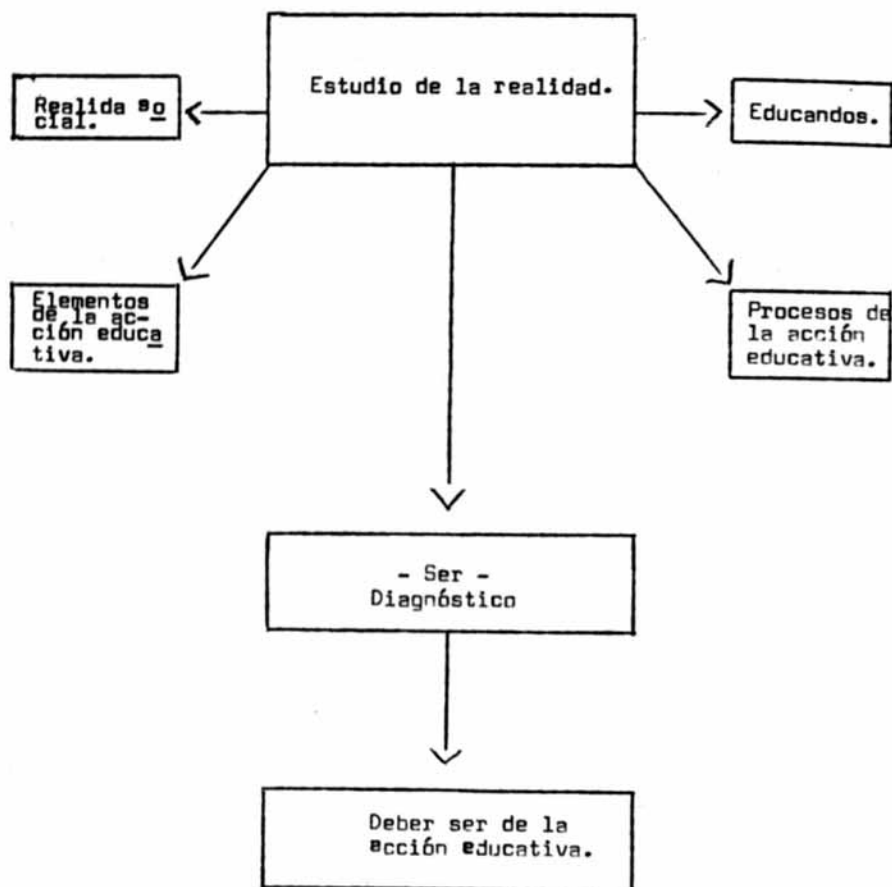
Además el docente, en su labor cotidiana enfrenta una serie de dificultades académicas y organizativas. Todas ellas relacionadas con los diversos elementos y procesos curriculares, por una parte; por otra, el avance científico-tecnológico incrementa aceleradamente la información pedagógica, didáctica. Todo ello, plantea la imperiosa necesidad de un estudio y análisis constante y profundo sobre los diversos factores mencionados que influyen en el aprendizaje. "El educador necesita una sólida preparación científica, que le forme y estimule el espíritu de investigación... La conclusión del momento es que debe haber mejor y más precisa preparación científica para el docente".⁷

⁶ Suchodolski, Bogdan. *Op. Cit.*, p. 280.

⁷ Sperb, Dalida. *El currículum*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973, p. 123.

La información que se obtiene sobre los diferentes aspectos mencionados constituye básicamente una fuente vital para nutrir, reajustar y enriquecer las decisiones políticas, filosóficas y sociales que se asumen sobre el deber ser de la acción educativa. (Ver diagrama 2).

DIAGRAMA 2



3. Programación

Una vez decididas las líneas directrices de la acción educativa y con datos precisos sobre la realidad en la cual se desarrollará el trabajo educativo, se procede a programar; tarea que consiste en determinar previamente la forma como se organizarán, desarrollarán y evaluarán los diversos elementos, procesos y sujetos que intervendrán en las acciones de aprendizaje, en un contexto social concreto y en un determinado tiempo. Es decir, se constituye en "un proceso de toma de decisiones bien sustentadas, con miras a la racionalización de las actividades del profesor y del alumno en la situación de enseñanza-aprendizaje, posibilitando mejores resultados, y en consecuencia mayor productividad".⁸

Las tareas específicas de este proceso están constituidas por las siguientes fases:

3.1. *Determinación de objetivos*

Implica:

- Seleccionar y precisar actitudes, comportamientos, habilidades que caractericen en términos educativos a los alumnos que participarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Selección y/o elaboración de una taxonomía de objetivos, coherente con los fines educacionales que se persiguen y con las exigencias de desarrollo integral de los educandos.
- Formulación de objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta los planteamientos expuestos y las técnicas respectivas. Es decir, deben nacer de las decisiones político-educativas, según el proyecto de hombre que se busca y formularse según criterios técnicos.

3.2. *Selección y organización de contenidos*

En una educación tradicional, los contenidos se caracterizan por ser enciclopédicos, abstractos, dogmáticos, atomizados, divorciados de la propia realidad. Por ello, hay que memorizarlos más que asimilarlos crítica y creadoramente.

En una auténtica educación, los contenidos deben alcanzar una distinta proyección. Como mensajes de la cultura universal y nacional deben seleccionarse según criterios lógicos, psicológicos, sociales, y según los objetivos propuestos, de modo que se asimilen contenidos significativos, útiles y actualizados que estimulen y promuevan los intereses cognosci-

⁸ Turra Godoy, Claudia y otros. *Planejamento de ensino e avaliação*. Ed. Pue. Emma., Brasil, 1975, p. 19.

tivos, toda vez que "la enseñanza representa no sólo un proceso de adquisición de conocimientos, sino de desarrollo intelectual".⁹

La organización de los contenidos se proyecta en doble dimensión: vertical y horizontal para constituir toda una estructura temática caracterizada por la interrelación y la unidad coherente y secuenciales.

La organización vertical se basa en los criterios de continuidad y secuencia.

La continuidad posibilita el desarrollo articulado de los contenidos a lo largo del proceso de enseñanza, de tal forma que los educandos puedan afirmar más su aprendizaje cognitivo en la medida en que avancen de un grado o nivel inferior a otro, inmediatamente superior.

La secuencialidad se refiere a la graduación lógica y sistemática de los contenidos, tanto en cantidad como en calidad, de tal manera que los primeros sean más simples y concretos para luego edificar sobre la base de éstos, los más complejos y abstractos. De modo que los conocimientos vayan ampliándose y profundizándose cada vez más; pero en forma sistemática y no yuxtapuesta. Es decir, la continuidad y la secuencia quedan determinadas por la existencia de conexiones concretas. "Por esta razón una disposición correcta de la materia a enseñar que revele estas conexiones contribuye considerablemente a una percepción fácil y consciente por los alumnos".¹⁰

La organización horizontal se da a través de la *integración*. Los contenidos de las diversas disciplinas o áreas del conocimiento deben relacionarse entre sí para establecer conexiones temáticas que proporcionen una organización sistemática al estudio de las disciplinas y a la vez ofrezcan una perspectiva totalizadora del saber humano, ya que "las relaciones entre las distintas asignaturas ayudan a comprender las ideas fundamentales del desarrollo social y también a comprender la necesidad e importancia de los conocimientos... los cuales constituyen un potentísimo instrumento, para conocer el mundo mejor y más profundamente".¹¹

3.3. Organización metodológica: actividades de aprendizaje

Teniendo como punto de partida, una efectiva participación de los educandos en el aprendizaje, ya que éste "es un proceso que comprende la participación total y global del individuo, en sus aspectos físico, intelectual, emocional y social",¹² es necesario buscar y seleccionar técnicas y métodos que promuevan dicha participación, la cual aun a pesar de

⁹ Ganelin, S. I. *La asimilación consciente en la escuela*. Ed. Grijalbo, México, 1977, p. 37.

¹⁰ Ganelin, S. I. *Op. Cit.*, p. 111.

¹¹ Schuquina, G. I. *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. Ed. Grijalbo, México, 1977, p. 52.

¹² Campos, D. M. *Psicología del aprendizaje*. Ed. Vozes, Brasil, 1972, p. 31.

toda la información que se da sobre su necesidad e importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje está lejos de constituir una realidad concreta.

El desafío metodológico científico y creador es una exigencia imperiosa en la educación latinoamericana en general y para cada educador en particular, toda vez que no pueden darse "recetas metodológicas", pues cada maestro debe buscar y crear formas y modos concretos de orientar el trabajo educativo, según:

- Condiciones propias de los educandos y de la institución educativa.
- Los objetivos propuestos.
- Los principios, leyes y tipos del aprendizaje.
- La naturaleza de los contenidos,

ya que la "Pedagogía es una ciencia dialéctica que no tolera dogmas", como afirma Makarenko.¹³

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso complejo por el cual no sólo se adquieren conocimientos sino destrezas, habilidades, actitudes, la enseñanza debe organizarse sistemática y coherentemente. Para ello es necesario considerar los siguientes criterios:

a. *Integralidad*

El proceso educativo se da como un todo unitario consecuentemente, las diversas actividades de aprendizaje deben guardar íntima relación, constituyendo estrategias dinámicas que posibilitan al educando aprender en forma efectiva y eficiente.

b. *Secuencia*

Según el tipo de aprendizaje que se pretenda lograr y el nivel de madurez de los educandos deben establecerse actividades graduadas en amplitud y complejidad de modo que generen situaciones sucesivas para la adquisición de nuevos comportamientos. Sólo mediante la organización sistemática de las actividades, en función de los alumnos, pueden crearse las condiciones favorables para la acumulación de experiencias transformables en conductas positivas habituales y estables.

La didáctica ofrece variedad y riqueza metodológicas. Todo docente debe recurrir a las diversas técnicas individuales y grupales, a procedimientos flexibles y dinámicos que favorezcan la investigación, la participación, la práctica de valores sociales, el trabajo cooperativo, el auto e interaprendizaje.

¹³ Citado por Konikoa, T. E. *Metodología de la labor educativa*. Ed. Grijalbo, México, 1977, p. 29.

De esta manera se evitará no sólo el acentuado individualismo, el egoísmo, el verbalismo y la alineación a nivel aúlco; sino el enfrascamiento del docente en la enseñanza monótona y rutinaria que adormece paulatinamente la conciencia del saber y del hacer humanos. "Es pues necesario considerar a los educandos no como esponjas a quienes se arrojan chorros de agua sabia, sino como «creadores», capaces de dar nuevos significados a cuanto perciben, a cuanto entienden, a cuanto experiencia viven en profundidad, con interés genuino y no impuesto por las altas autoridades que pretenden gobernar sus vidas y «darles lo mejor», la última palabra".¹⁴

3.4. *Selección de medios y materiales educativos*

- Deben escogerse en función de los objetivos propuestos, de los contenidos a desarrollar y de las características concretas de los educandos. Zinoviev afirma que "la selección previa del material... es cuestión de primera importancia. Los científicos más eminentes, concedían a este momento extraordinaria significación".¹⁵
- Utilizar aquellos recursos disponibles tanto en la institución educativa como en la comunidad.
- Deben ser económicos en términos de tiempo y de presupuesto.

Este momento de la programación exige al docente mucha dedicación por una parte; y por otra, creatividad e imaginación.

3.5. *Racionalización del tiempo*

Se refiere a la dosificación y distribución de las horas o sesiones del trabajo educativo. Todo programa o plan de enseñanza se desarrolla en un determinado periodo de tiempo, ya sea un año lectivo, un semestre, trimestre, etc.

Las sesiones de trabajo deben dosificarse según los alcances de los objetivos propuestos y teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de los educandos de tal modo que la distribución del tiempo sea flexible, pero a su vez exigente.

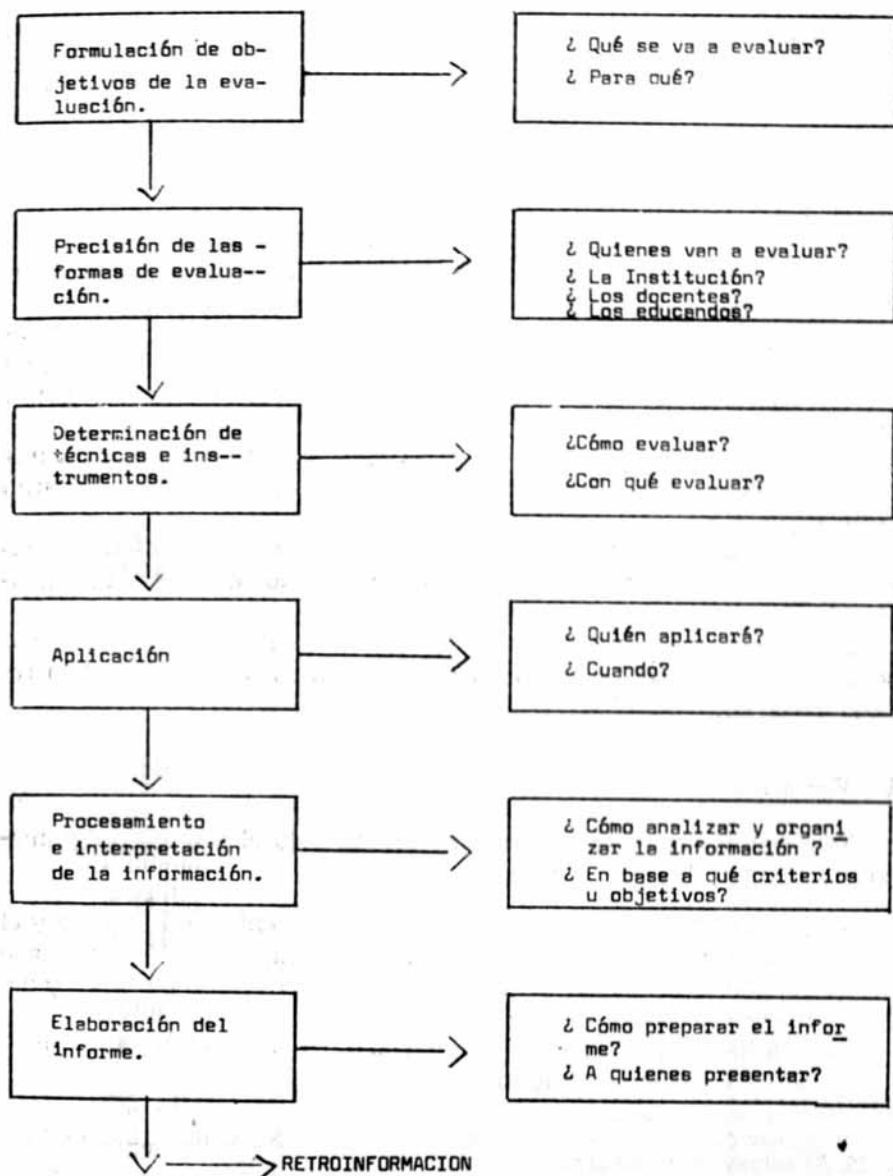
3.6. *Determinación del diseño de evaluación*

En esta fase de la programación se especifican los objetivos, etapas, instrumentos y técnicas, formas de la evaluación, la aplicación, procesamiento e interpretación de la información, así como la retroinformación.

¹⁴ Michel, Guillermo. *Op. Cit.*, p. 37.

¹⁵ Zinoviev, S. I. *La lección*. Ed. Grijalbo, México, 1977, p. 57.

DIAGRAMA 3



Los objetivos se formularán en función de la información válida que se pretende obtener sobre los resultados a lograr, según los objetivos de aprendizaje propuestos, a nivel:

- De logro de aprendizaje de los educandos.
- De los aspectos académicos y organizativos del plan o programa en desarrollo, con la finalidad de realizar los reajustes pertinentes y proporcionar retroinformación, ya que a la evaluación no debe considerársela como un fin en sí mismo, sino como un medio para lograr mejor aprendizaje.

Se decidirá las formas de evaluación a aplicar: autoevaluación, interevaluación.

Cabe destacar la importancia de ejercitar a los educandos en su propia apreciación con respecto al trabajo educativo. "Será necesario crear, imaginar y experimentar nuevos sistemas evaluativos... En este aspecto, resulta importante destacar la necesidad de contar con retroalimentación por parte de los demás estudiantes y del propio maestro. Pero, en última instancia, el estudiante mismo *debe aprender a juzgarse a sí mismo*".¹⁶

Se precisarán los instrumentos y las técnicas a utilizar en cada una de las etapas evaluativas, la forma como se aplicarán, quiénes realizarán la tarea y cuándo.

Procesamiento e interpretación de la información. Se refiere al análisis y organización de la misma, en base a criterios u objetivos preestablecidos.

Finalmente, se puntualizarán las orientaciones necesarias para la elaboración del informe, así como los procedimientos para una efectiva retroinformación. (Ver diagrama 3).

4. Ejecución

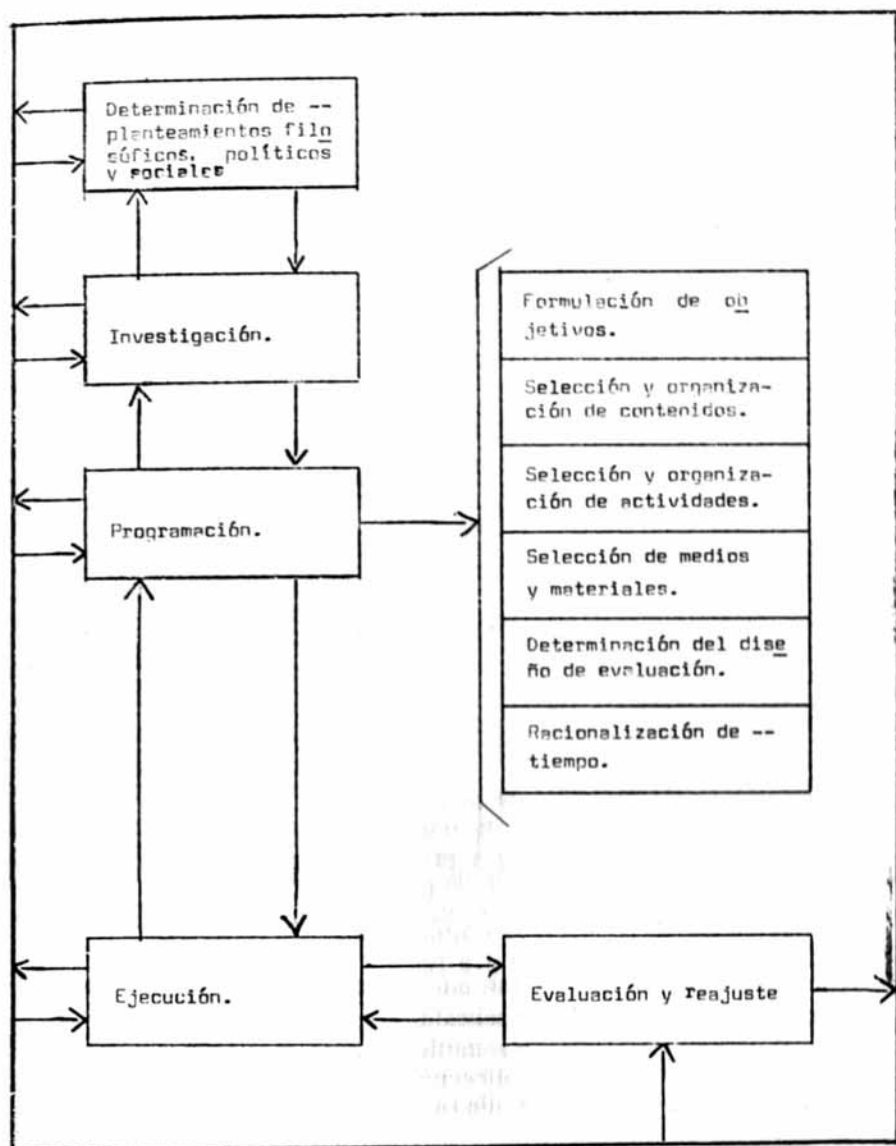
Este proceso consiste en poner en acción todo el trabajo programado y se caracteriza por:

- Una interacción dinámica y personalizante entre el educando y el educador, sustentada en la acción dialógica, entendida ésta como "el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar... para ser más".¹⁷
- Una interrelación sistemática y coherente entre educandos, educadores y elementos intervinientes en la acción educativa.

¹⁶ Michel, Guillermo. *Por una revolución educativa*. Ed. Gernika, México, 1979, p. 19. El subrayado es nuestro.

¹⁷ Torres Novoa, C. A. *La praxis educativa de Paulo Freire* (antología). Ed. Gernika, México, 1978, p. 143.

DIAGRAMA 4



Plasma en la realidad educacional concreta los objetivos propuestos según los fundamentos filosóficos, políticos, sociales que se traducen en el "deber ser" de la acción educativa y se constituye en fuente dinámica que nutre y enriquece los demás procesos de la planificación de la enseñanza.

5. Evaluación y reajuste

Comprende no sólo la determinación:

- Del alcance de los objetivos propuestos a nivel del educando.
- De la coherencia del programa general en su dimensión académica, organizativa e intencional, sino fundamentalmente posibilita realizar los reajustes necesarios para una efectiva optimización del proceso educativo, y por tanto, un desarrollo y perfeccionamiento constante de todo el plan o programa previsto.

Cabe resaltar la íntima vinculación que se da entre los diversos procesos de la planificación de la enseñanza de tal modo que se establece una relación dinámica continua y permanente. (Ver diagrama 4).

CONCLUSIONES

- Todo plan o programa educativo tiene una determinada intencionalidad. Consecuentemente, toda acción educativa posee una dimensión político-social.
- Docentes y educandos deben estar conscientes de la intencionalidad implícita o explícita de toda acción educativa.
- La planificación de planes y programas educativos comprende los procesos de: determinación de planteamientos filosóficos, políticos y sociales; investigación, programación, ejecución y evaluación. Por tanto, no debe omitirse ninguno de tales procesos, ya que ello constituiría una limitación y recorte que invalidaría la significación misma de toda acción educativa.
- Si bien es cierto es indispensable una preparación técnica del docente, también es imprescindible su formación política y social consciente, ya que la educación constituye un instrumento que puede utilizarse para la liberación humana o para la esclavitud y deshumanización.
- Todo plan o programa educativo debe sustentarse en los principios de flexibilidad, integralidad y participación.

HACIA UNA TEORIA DE LA COMUNICACION PEDAGOGICA

Andrés Meza

*Angustiosa extrañeza de vivir
entre nombres y no entre cosas.
Extrañeza de tener nombre...*

OCTAVIO PAZ

Como se ha insistido suficientemente, toda referencia a las categorías de ciencia y prácticas científicas y tecnológicas de América Latina, como así también a los fenómenos culturales que se convierten en objeto de estudio científico (lenguaje, educación, comunicación, costumbres, etc.), implica relacionarlas con una perspectiva de análisis social, político y económico. La mayoría de los ensayos sobre los temas de ciencia, política y América Latina han distribuido aproximadamente el problema en tres áreas conceptuales:

- A) Descripción de las razones económicas, políticas, históricas que inciden en el desarrollo científico de los países latinoamericanos.
- B) Propuestas de planes para trazar una política científica continental, en la que pueda establecerse el cumplimiento de los fines de acuerdo con las necesidades internas, por un lado de los países y, por otro, del área geográfica que llamamos del Tercer Mundo.
- C) Un enfoque económico del posible costo del plan y las posibilidades de financiamiento, autofinanciamiento, capitalización, inversión y restitución de los costos.

Si bien, el carácter de exceso de *literaturización* con que se han caracterizado estos ensayos, nos ha permitido ver como una utopía la realización de una práctica científica, en función de los intereses regionales latinoamericanos, y que a veces nos ha sumergido en cierto pesimismo

por la imagen montañosa con que aparecen las posibles soluciones, también es cierto que nos ha aclarado la intrincada estructura en que se desarrolla el quehacer científico latinoamericano y la historia económica de los pueblos. Este mayor acercamiento, por distintos accesos al problema de la ciencia en América Latina nos posibilita problematizar aún más el quehacer en el ámbito de la educación y de la teoría de la comunicación, al referirlo a las tres áreas conceptuales mencionadas anteriormente:

- A) Qué causas existen para poder hablar del atraso en las ciencias de la educación y la teoría de la comunicación como teoría y práctica.
- B) Qué propuesta puede hacerse para poder llevar a cabo en el campo de la educación ciertas aplicaciones de la teoría de la comunicación, con el objeto de proporcionar mayor instrumentación científica al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- C)Cuál sería el análisis económico de esta implementación en términos de costos, autofinanciamiento e inversión.

Con respecto al atraso científico y a la teoría de la comunicación, éste debe verse en relación con el atraso general que sufre la actividad científica en América Latina y en México. Así, Amílcar O. Herrera nos dice que: "La concepción de cualquier estrategia para superar el atraso científico y tecnológico de América Latina exige, como prerrequisito indispensable, un diagnóstico correcto de la situación actual y de sus causas... (y para ello), nos referiremos a la situación actual analizándola a través de los aspectos que resultan más importantes para interpretarla: las características de la actividad científica de la región, en cuanto a volumen, calidad, objetivos, etc., y la actitud de la sociedad con respecto a ella, por lo menos, en aquellos campos en que es posible de alguna manera evaluarla o detectarla".¹

A lo señalado debe agregarse lo que Ruy Pérez Tamayo² llama la importancia de definir las características esenciales del actual sistema ciencia-sociedad en México, identificando las razones principales por las que el mencionado sistema ha llegado a su situación presente, por medio del análisis de su desarrollo histórico. En ambos autores observamos que están presentes los conceptos de proceso histórico, sociedad y rasgos científicos resultantes de la interacción historia-sociedad:

- a) Atraso científico de América Latina y México, respecto al de los países desarrollados, en cuanto a producción y creatividad científica y tecnológica.

¹ Herrera, Amílcar O. *Ciencia y política en América Latina*. Ed. Siglo XXI, México, 1976, p. 19.

² Pérez Tamayo, Ruy. "Ciencia, paciencia y conciencia en México", en *La ciencia en México*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1976, p. 26.

- b) Dependencia científica latinoamericana de los países desarrollados, tanto en la teoría como en la práctica, al realizarse un verticalismo de modelos.
- c) Actividad científica latinoamericana y mexicana en función de los intereses determinados por las necesidades de los países controladores de la economía.
- d) Incapacidad de los gobiernos y de las instituciones educativas superiores para planear la actividad científica en beneficio de los intereses nacionales, y superar, en la medida en que la estrategia económica les permita, el grado de determinismo impuesto por los países desarrollados.³
- e) Bajo presupuesto federal y estatal para apoyar las actividades científicas de los investigadores mexicanos que intentan ejecutar trabajos de acuerdo con los intereses de la realidad nacional.
- f) La conocida "fuga de cerebros" en América Latina se explica por razones políticas, sociales y económicas.

Para hablar del atraso científico y económico en América Latina y México, y consecuentemente, atraso en las ciencias de la educación y teoría de la comunicación, necesitaríamos señalar como principal factor de nuestra realidad estructural diferente —en relación con los países desarrollados— la falta de objetivos nacionales que no están vinculados con los intereses urgentes de la nación (tecnología aplicada a los fundamentos de nuestra economía).

Este principio sin alcance resolutorio inmediato determina la realidad latinoamericana que genera la baja cualitativa y cuantitativa de la producción y condiciona la creatividad científica y tecnológica de cada región. Esta visión llega a ser más lamentable si se analiza en conjunto el factor educativo: la investigación tecnológica es muy escasa y deficiente en todos los niveles, porque se ha desarrollado en la universidad sólo como una forma apéndice para completar prácticamente el conocimiento teórico. Esto se debe a la ineficiencia académica de los prime-

³ La incapacidad a la que se refiere el inciso d), debe entenderse como una *inhabilidad* política de "jugar" el margen de acción que permiten las contradicciones internas; y esto puede ejemplificarse con la actividad científica sobre energéticos nucleares que se ha desarrollado en América Latina: México supone inaugurar su primera planta de energía nuclear en 1982, mientras otros países latinoamericanos (Argentina y Brasil) cuentan con plantas nucleares desde hace diez años, por lo menos. En México, como indica Pérez Tamayo, "el país dedicó varios años a establecer el poder político y a sentar las bases de una reforma social... al terminar el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, el país cambió de rumbo, favoreciendo ahora una estructura basada en la centralización del poder económico en la iniciativa privada por medio de la concentración de los medios de producción en unas cuantas manos y la autorización de un mercado libre que determina los ingresos y distribuye los beneficios; en otras palabras, un sistema capitalista. Cfr. Pérez Tamayo, Ruy. *Op. Cit.*, p. 37. Sin embargo, la iniciativa privada mexicana se hubiera visto ampliamente favorecida si hubiera apoyado un plan de investigación, acorde con las necesidades energéticas del país.

ros ciclos educativos que colaboran en el retraso del progreso tecnológico y científico y la preparación concientizadora de los universitarios. La falta de conciencia es producto de un manejo político crónico que hace que las universidades se aislen de las necesidades del estado, pasando desapercibidos los problemas que ahogan a la totalidad de la nación; surge claro, entonces, una generación de profesionales incapacitados para desempeñar actividades productivas. Obviamente, si la conducción política fuera lo contrario se beneficiaría la comunidad creando nuevas líneas de comunicación con el sistema educativo y los grupos de científicos descentralizados, para que paralelamente desarrollen mecanismos de defensa en contra de la irracionalidad política y la iniciativa privada, manipulada ésta a su vez por el imperialismo, y lograr así un sistema científico y tecnológico que contribuya al apoyo de una industria y un país independiente.

Esta actitud de indiferencia por parte de la estructura económica capitalista se debe a que los dirigentes "saben muy bien que cualquier plan que tienda a crear realmente las precondiciones económicas y sociales que hagan posible el desarrollo autónomo autosostenido mediante la aplicación de la ciencia y la tecnología a todos los aspectos de la actividad social, implica irremediablemente la ruptura del *status quo*, en el que se apoyan sus privilegios".⁴

El auténtico interés que tiene esta élite de "idiotizadores" a través del sistema educativo capitalista y de los efectos de "campana",⁵ que genera la comunicación persuasiva, es mantener a la comunidad con una mentalidad de esclavos para programarlos durante varios años de estudio a "cómo ser un buen idiota". Esta metodología de la estructura educacional acompañada por los efectos de las campañas persuasivas comunicacionales —políticas, cívicas o institucionales— opera en todos los niveles de cada región con distinta intensidad para implantar una ideología que determine costumbres de preservación y fortalecimiento de la "supuesta" seguridad nacional.

Estos dos mecanismos de control ideológicos —la estructura educacional y los medios de comunicación de masas— especialmente la llamada Reforma Educativa y la televisión, alimentan a la estructura capitalista de la nación y, principal y productivamente, a los norteamericanos, especialistas en la fabricación de "esclavos inconscientes".

El problema, por lo tanto, estriba en el manejo de estos dos mecanismos controladores del pensamiento, que al mismo tiempo crean la ambientación que, a su vez, es el contexto que estimula la fragmentación de los conocimientos y seguidamente la censura del pensamiento autónomo. Marshall McLuhan explica que "el profesionalismo es ambiental,

⁴ Herrera, Amílcar O. *Op. Cit.*, p. 64.

⁵ Cfr. Katz, Elihu, y F. Lazarfeld. *Personal influence*. Glencoe, The Free Press, 1950, p. 17 y ss.

el amateurismo es antiambiental; el profesionalismo funde al individuo en patrones de ambiente total, el amateurismo procura desarrollar la conciencia total del individuo y su percepción crítica de las normas fundamentales de la sociedad; el amateurismo puede producir pérdidas, el profesionalismo tiende a clasificar y a especializarse, a aceptar sin crítica las normas fundamentales del ambiente; las normas fundamentales que surgen de la reacción masiva de sus colegas hacen la conciencia. El experto es el hombre que se queda permanentemente en el mismo sitio".⁶ Estas realidades aparentemente tan absurdas con lo que el estado define como proceso de enseñanza o acto de preparación profesional, nos lleva cada vez y con más frecuencia a la "ilustre dependencia".

A pesar de la diferencia de enfoques, sabemos que existen élites económicas y políticas en Latinoamérica y México, y que éstas a su vez son guiadas por élites particulares que tienen intereses mucho más amplios dentro de los límites de sus recursos; que seleccionan y organizan la historia política, económica y social de Latinoamérica y México. Con esta estrategia llevada por los líderes extranjeros, el pueblo asimila los significados de esta comunicación y las pautas culturales e intereses comunes a su contexto, de tal modo que no interfiere en el control latinoamericano. Sin embargo, la metodología del control del pensamiento latinoamericano y mexicano no programa a la pequeña élite de científicos de alto nivel que se superponen con una compleja red literaria de comunicación, con una tendencia concientizadora dirigida a los diversos sectores de las marginadas clases sociales. Pero debemos recordar que los líderes capitalistas pueden tomar decisiones drásticas cuando ven en peligro su historia creada, implementando, entonces, la ofensiva con doctrinas y políticas planificadas para cubrir las necesidades de su tiempo y espacio.

Esta desagradable situación de cautiverio de Latinoamérica y México es el mayor responsable de la ignorancia masiva, manejada desde años atrás en favor de los grupos minoritarios.

Ahora bien, una de las posibilidades para librarnos de esta progresiva esclavitud es la preparación intelectual para la construcción de una nueva ciencia que logre el desarrollo integral de la sociedad. Mario Bunge, en su ensayo sobre *Filosofía de la investigación científica de los países en desarrollo*, presentado en la 18a. Convención Anual de la Asociación Venezolana para el Avance de las Ciencias de Caracas, en 1968, señala que el desarrollo integral de una nación moderna involucra el desarrollo de su ciencia. Primero, porque lo necesita la economía moderna del país aspira a ser múltiple, dinámica e independiente. Segundo, porque no hay cultura moderna sin una vigorosa ciencia al día: la acción ocupa hoy el

⁶ McLuhan, Marshall. *El medio es el mensaje*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1969, p. 93.

centro de la cultura y tanto su método como sus resultados se irradian a otros campos de la cultura, así como de la acción. Tercera, porque la ciencia puede contribuir a conformar una ideología adecuada al desarrollo: una ideología dinámica antes que estática, crítica antes que dogmática, iluminista antes que oscurista, y realista antes que utópica.

Es evidente, pues, de acuerdo con lo señalado, que una de las soluciones inmediatas y posibles para comenzar a enfrentar la gran problemática que atañe a América Latina y México es la cooperación interdisciplinaria por parte de los investigadores activos, para reformar estructuras educacionales y comunicacionales por un lado, y por otro, antes que lo mencionado se requiere una alta capacidad por parte de los científicos de cada región, para resolver problemas específicos nacionales, no importados, problemas que están en relación con las necesidades de la realidad social latinoamericana y mexicana, problemas que nacen a partir de nuestra dependencia educativa con el imperio del norte, problemas derivados por la falta de estímulos por parte de la élite capitalista, problemas que refuerzan día a día el comportamiento esotérico de los investigadores mexicanos y latinoamericanos, problemas de conciencia e ignorancia, etc.

En estas condiciones reales, la urgencia de proyectos transformadores de la actual ciencia y tecnología latinoamericanas se hace explicable por razones muy obvias. No se puede cambiar el panorama si no se atacan los problemas básicos: si se quiere tener un alto nivel científico y tecnológico hay que invertir amplios presupuestos para las ciencias de la educación y de la comunicación.

Dentro del marco caracterizador de la ciencia en América Latina y México, ocupa un papel importante la relación política y económica de los costos-producción científica. Si bien no hay estudios acabados y profundos que revelen exactamente el precio de los conocimientos científicos producidos, es posible por lo menos intentar esbozar algunas nociones a tenerse en cuenta para situar la práctica científica en la estructura global de costos del proceso social. En primer lugar, debe atenderse al objetivo fundamental de las naciones de lograr un sistema científico propio, capaz de analizar las necesidades inmediatas de su realidad y de proponer los proyectos acordes a la superación de esas necesidades. En el caso de América Latina y, particularmente en México, el costo de ese sistema científico estará en relación directa con los conjuntos de necesidades inmediatas: tecnología, salud, educación, nutrición, desarrollo rural, crecimiento demográfico, etc. Se tratará en consecuencia, de realizar lúcida y justamente un análisis de necesidades prioritarias en cada rubro para establecer los proyectos y sus costos respectivos. Por ejemplo, en el rubro tecnología, que es el que representa la incapacidad de nuestras sociedades para generar la alta producción de medios tecnológicos, el sistema deberá echar mano a los conocimientos generados en

el exterior y en sociedades con capacidad de producir tecnología propia, con el objeto de resolver en parte y momentáneamente los problemas que plantea el desarrollo tecnológico.⁷ Será, pues, necesario que el plan de costo considere por un lado la adquisición de los medios materiales y, por otro, la formación de los cuadros nacionales técnicos y profesionales, a través de becas, visitas, asistencias a cursos, contratación de científicos extranjeros, etc. No se trata en este caso de una mera importación de tecnología material o humana sino del primer paso requerido en nuestras sociedades para obtener el punto de partida para la conformación del sistema científico lo que exigirá de parte de la nación compradora una conciencia clara de las necesidades urgentes de los distintos sectores a desarrollar y por lo tanto, implementar una política inteligente de administración de esta primera inversión, en relación con los beneficios más inmediatos. Cabe mencionar que lo expuesto entraña el concepto de lo nacional, ya que se pone en juego el carácter de subordinación e inferioridad científica frente a las sociedades desarrolladas. El hecho de recurrir a ellas para dotar al sistema científico de elementos tecnológicos extranjeros no implica que pueda lograrse el desarrollo científico nacionalista, tan apartado, por otro lado, de la limitada concepción de una ciencia nacionalista, que conduciría a aislar nuestro pueblo del importante contexto científico internacional. Por supuesto que la elección de datos para cubrir las necesidades específicas en los proyectos, varía según la conformación socioeconómica de los países, y que esto resulta en diferencias cuantitativas de costos de la producción y la actividad científica.

En relación con el tema de nuestro ensayo, nos interesa perfilar algunas consideraciones sobre la situación de la actividad científica en los campos de la educación y de la comunicación. Con respecto al primero, que de realizarse una actividad científica, ésta ocurre en muy pocos ámbitos del nivel superior y universitario. Aquí, la política de inversión contemplará la posibilidad de reorganizar y ampliar la estructura de instituciones encargadas de llevar a cabo la práctica científica, al mismo

⁷ Comprendiendo que uno de los elementos básicos del proceso económico mexicano es el petróleo, el análisis de los proyectos para el desarrollo tecnológico, con relación a los costos que éstos implican, deberán tener en cuenta las diferentes alternativas de efectos a largo plazo. Así, la prioritación de las necesidades estará en función, por ejemplo, de las siguientes hipótesis: el petróleo ocupará el primer lugar en la escala de los recursos naturales de México; la curva positiva de producción petrolera podrá sobrepasar la autosuficiencia y hacer posible la exportación de productos refinados petroquímicos; la situación actual de dependencia que la sociedad mexicana vive respecto del petróleo, llevará a incrementar el desarrollo de otras energías: hidroeléctrica, nuclear, geotérmica y carbón; la realidad económica derivada de la explotación petrolera conducirá a establecer una educación universitaria suficiente para atender esta situación, formando carreras profesionales y cátedras específicas de conocimientos científicos especializados en geología y geofísica mineras y petroleras. De esto desprendemos que el análisis de las necesidades para llevar a cabo el desarrollo tecnológico y a continuación sus costos, involucrará cualquiera de estas posturas hipotéticas.

tiempo que exigirá acomodar esa práctica, juntamente con los programas y planes de estudio surgidos en función del nuevo sistema educativo, con las necesidades sociales concretas. El diseño de los costos contemplará desde los recursos materiales básicos para la creación de centros de investigación (edificio, muebles, medios tecnológicos, etc.), hasta los sueldos del personal (investigadores titulares y adjuntos, personal auxiliar y técnico, estudiantes de carrera y postgrado, etc.).

En cuanto al campo de la comunicación, como ciencia y práctica, éste debe enfrentarse con los prejuicios profesionales que últimamente se han suscitado alrededor del fenómeno de los lenguajes. En este sentido cabe definir los límites del hecho de la comunicación: o entendemos por tal toda práctica social, ya que expresa un nivel de significación, o entendemos por comunicación *sólo* las conductas que se apoyan en determinados lenguajes aceptados e institucionalizados por una comunidad como instrumento de intercambio de mensajes. De este modo, el costo de un proyecto científico para investigar el fenómeno comunicativo estará en relación directa con la posición adoptada. Sin embargo, es claro que los avances de la comunicología han permitido a los grupos poderosos ejercer un mayor control de la población, en detrimento de la capacidad psicológica necesaria para tener conciencia del momento histórico en que estamos viviendo. Tal es el caso de los medios de comunicación masiva. Esto no implica que, desde una perspectiva crítica, no podamos aplicar la teoría de la comunicación para mejorar diferentes sectores científicos, como es el caso del educativo.

Para relacionar la teoría de la comunicación (campo que aún no puede ser denominado como ciencia, a pesar de ciertos esfuerzos semánticos: comunicología, semiótica, semiología, ciencias de la comunicación, etc.), y las ciencias de la educación (que puede ser identificada con la pedagogía general), se hace necesario averiguar qué contenidos prácticos y teóricos se manifiestan como conductas comunicativas en el ámbito escolar.

En un primer momento, diríamos que aparato teórico pedagógico y práctica educativa, constituyen un proceso de comunicación pedagógica, ya que sus elementos y niveles de realización son susceptibles de ubicarse en un enfoque semiótico de emisor, lenguaje o código, mensaje, contexto, fuente, medio, ruido y receptor. Además, no se trata de realizar una identificación mecanicista sino de concretar posibilidades de relación inmediata entre la tarea educativa y la comunicación social. No sólo porque los elementos pedagógicos puedan definirse como elementos semióticos cabrá la relación, sino también porque todo hecho cultural adquiere categoría de signo y, por lo tanto, portadora de significación.

Para caracterizar los elementos pedagógicos como elementos semióticos, pueden tomarse distintas vertientes de acercamiento, lo que seguramente produciría una multitud de posibles conductas comunicativas en

el sector de la educación. Sin embargo, sólo nos interesa ver el hecho pedagógico como una situación social donde aparece un proceso globalizador de comunicación pedagógica y, consecuentemente, donde se situarían la institución escolar, el maestro, los planes y programas de estudio, la situación áulica, el alumno, la interacción, etc., como realizadores de los conceptos semióticos arriba mencionados.

Por otro lado, en la medida en que instituciones, maestros y alumnos, etc., representan capacidades sociales, éstos están involucrados en el proceso de comunicación general, tal como lo están la totalidad de los sujetos sociales. Por lo tanto, advertimos que el hecho educativo incluye los procesos de comunicación determinados por el contexto social en que se realizan.

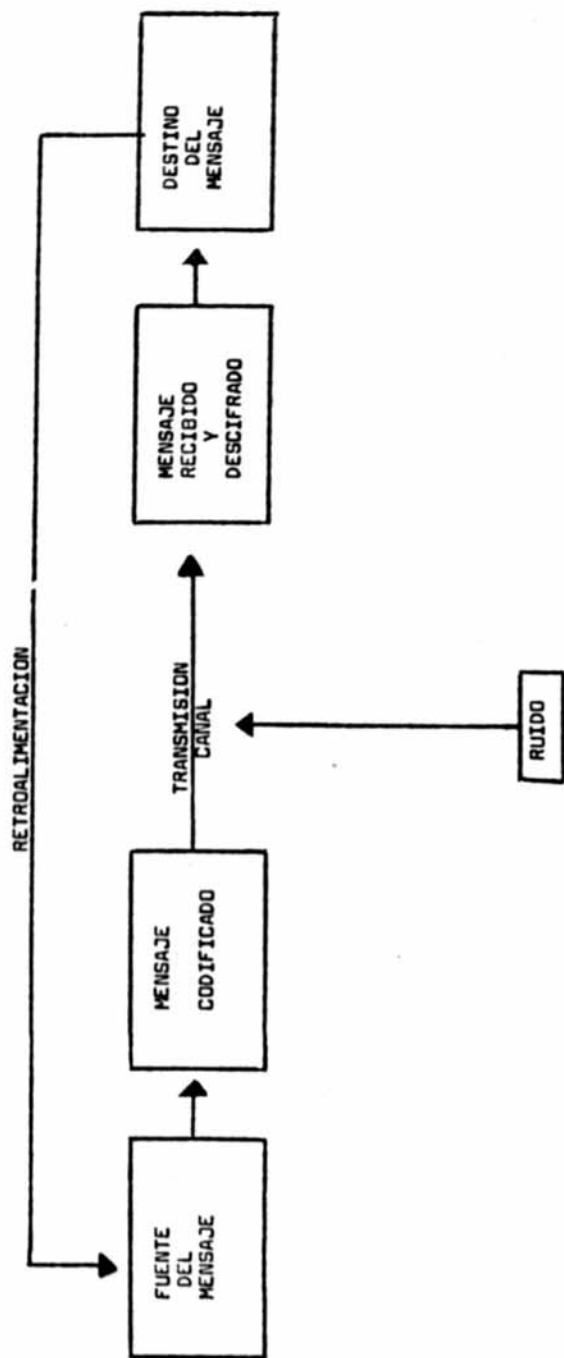
Así, el proceso comunicativo no sólo proporcionará elementos semióticos que pueden ser identificados como elementos pedagógicos, sino que también relacionará conductas educativas (enseñanza, aprendizaje, desaprendizaje), con conductas comunicativas (codificación, decodificación, descodificación).

Partiremos de uno de los tantos esquemas señalados para describir el proceso comunicativo (ver cuadro p. 50).

La fuente del mensaje se define generalmente como el punto inicial del comunicador, en el caso de la comunicación verbal, como el cerebro del emisor; el mensaje, producto de la fuente y que generalmente se realiza como tipo informativo, debe ser puesto en lenguaje para ser codificado. Para que este mensaje pueda circular hacia el comportamiento de recepción, desciframiento o decodificación del mensaje, es necesario que sea transmitido, fijado, materializado, a través de un canal e instrumento que permita la materialización. El destino del mensaje codificado, transmitido y decodificado pasa al receptor que puede ser definido como el destino final del mensaje. Lo descripto representa el primer recorrido del proceso en que se pone de manifiesto la persona del emisor como determinante del esquema comunicativo. El segundo recorrido se denomina retroalimentación (feed-back) y completa las posibilidades de emisor, codificación, decodificación del mensaje inicial, asegurando la continuidad del acto comunicativo.

El concepto de ruido completa la descripción del circuito indicando una posible interferencia existente entre el mensaje codificado por el emisor y el mensaje decodificado por el receptor, completando las características de éxito o fracaso a que pudiera llegar la conducta sémica.

Si bien la teoría de la comunicación permite describir los hechos sémicos a través de este esquema, creemos importante destacar los límites a que está sometida la comunicación humana, creada, influenciada, determinada por factores sociales que escapan a la enumeración determinista de los esquemas representantes del proceso comunicativo. Seguramente, cada acto comunicativo es susceptible de ser descripto de manera



más concreta, atendiendo a los factores sociales que en última instancia crean y determinan la comunicación humana. Por ejemplo, la fuente del mensaje o de la comunicación podrá ser identificada según las diferencias en cuanto a tipo o dirección del mensaje. Los factores sociales que influyen sobre los contenidos de los actos comunicativos se definen como circunstancias que adquieren valor sémico en determinado proceso comunicativo. Al mismo tiempo, las circunstancias sociales que involucran a los distintos procesos comunicativos pueden ser de diferente índole: económica, histórica, moral, ideológica, política, étnica, sociológica; y es precisamente en la escuela (como institución), y en los actos de aprendizaje, donde aparecen estas circunstancias entremezcladas, determinando los contenidos comunicativos.

Para el maestro será provechoso tener en cuenta las circunstancias que determinan el proceso comunicativo, en el que él es uno de los protagonistas esenciales para concientizar los límites de sus esfuerzos y contenidos, como así también proponer y ejecutar cambios en esta relación condicionante.

La *comunicación pedagógica* es uno de los conceptos a través del cual podríamos caracterizar la práctica comunicativa en un determinado medio social. Una primera tentativa de relación entre el esquema propuesto de la teoría de la comunicación y el hecho escolar, admitirá conjuntar los elementos: institución, funcionarios, maestros, alumnos, personal administrativo, legislación educativa, planes de estudio, programas de asignaturas, textos escolares, etc. La conjunción de estos términos dependerá de la conducta pedagógica comunicativa que se quiere caracterizar. Así, en un primer momento observamos que un posible proceso de comunicación, tiene como punto de partida la institución educativa, determinada por la legislación escolar, y como punto de llegada el personal pedagógico: funcionarios, maestros y alumnos. La fuente de este proceso podría ser identificada con la institución, el código con la legislación escolar, y el destinatario con el personal pedagógico.

En un segundo momento, el proceso de comunicación pedagógica varía sus elementos: maestro y personal directivo son los emisores, planes, programas y textos de estudio constituirían el código, y alumnos equivaldrían a los receptores.

Este doble proceso comunicativo, que ocurre en la vida pedagógica constituye piramildamente una comunicación determinada o dirigida por circunstancias sociales, que adquirirán valor sémico y que variarán según el medio social en que ocurra la práctica pedagógica.

Será necesario analizar los aspectos determinados por estas circunstancias, con el objeto de evaluar la mayor o menor determinación de la conducta escolar, para proponer alternativas de solución, en el caso de que este bloque piramidal no logre alcanzar la función de servicio social que se espera tenga la educación. Para los propósitos de nuestro trabajo,

nos interesa remarcar la relación que puede hacerse entre la comunicación social y el hecho educativo, para determinar qué conceptos pedagógicos son al mismo tiempo lingüísticos o semiológicos, y averiguar qué niveles de interacción ocurren de modo semejante entre la práctica comunicativa y la pedagógica, qué conductas son sémicas al mismo tiempo que educativas, o viceversa. Por ejemplo, los conceptos pedagógicos de planes, programas y textos de estudio serán conceptos lingüísticos o semiológicos cuando aquellos sean enfocados como lenguaje; y la interacción enseñanza-aprendizaje, como concepto pedagógico se convertirá en concepto lingüístico o semiológico cuando sea visto como una interacción o retroalimentación lingüística.

El acercamiento del fenómeno educativo con el comunicativo está cobrando suma importancia entre los científicos de la comunicación y de la educación, al advertir la importancia que estos hechos tienen en nuestros días. Por ejemplo, Paulo Freire ha propuesto el diálogo como uno de los caminos más reales para la enseñanza y el aprendizaje; Jules Ferry también ha penetrado en la teoría de la comunicación para proponer renovaciones metodológicas, las escuelas de sensibilización o de neo-sensitivización se basan en una concientización para la acción pedagógica y la teoría de la comunicación de masas ha llamado la atención sobre los efectos de estos medios en la persona de los sujetos educativos, al mismo tiempo que ha propuesto la utilización de los mismos como tecnología pedagógica: audiovisuales, teleclases, laboratorios de idiomas, cine educativo, periódicos o revistas escolares, técnicas audiovisuales, de bibliotecas, etc.

Ultimamente en teoría de la comunicación el término "contexto" ha cobrado importancia, ya que éste implicaría varios aspectos de la conducta comunicativa: objeto o referente del enunciado, estructuración sintáctica del enunciado, semántica del mensaje, interacción del proceso, poniendo de manifiesto los distintos contenidos (psicológico, social, histórico, político, ideológico, etc.), que aparecen en un hecho comunicativo.

Uno de los teóricos que más se ha dedicado al estudio del contexto en el proceso educativo es la rumana Slama-Cazacu, que menciona a éstos como "conjuntos" trascendentes para la técnica del lenguaje. Y entendemos por conjuntos las "organizaciones específicas de la realidad —creadas por el reflejarse mismo del lenguaje en esa realidad— ... caracterizados por segregaciones y limitaciones que comprenden contenidos organizados de manera específica, caracterizados, al mismo tiempo por integraciones en conjuntos cada vez más amplios o por subordinaciones a las que se someten cada vez los conjuntos más restringidos (que se convierten en componentes de unidades más amplias); ... esos con-

juntos organizados, que presentan cualidades específicas para el lenguaje, son los contextos".⁸

Lo anteriormente mencionado nos lleva a suponer una unidad en extremo compleja en la que se debería insistir para facilitar de alguna manera el proceso enseñanza-aprendizaje. Sabemos que el contexto es una organización expresiva creada con el único fin de lograr una comunicación eficaz —aunque la importancia de éste varía en cuanto a la significación que da la persona que encodifica las palabras—. Creemos necesario señalar la función social del contexto en la educación, que está destinada a unir a maestros-educandos, y en realidad a toda la institución, dada la posibilidad de aplicar esta categoría. Inclusive constituye el medio más eficaz para comprender las leyes de la institución-realidad que están vigentes en nuestra actual sociedad organizacional, porque continuamente se relaciona con los marcos de referencia en vista de la comunicación existente. Por lo tanto, la situación drástica de la educación en México y gran parte de América Latina nos lleva a considerar el principio de adaptación que es necesario al contexto en el nivel comunicativo-pedagógico, porque interviene como ley universal para el funcionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje, ya sea en la codificación o decodificación de la palabra oral o escrita.

Sin embargo, la expresión y la comprensión de la intencional enseñanza del aparato educativo no depende únicamente del contexto, sino de todos los elementos básicos y antes mencionados del proceso comunicativo-pedagógico.

Si consideramos el papel que juega el contexto en los diversos niveles del lenguaje según Slama-Cazacu,⁹ vemos primeramente que éste puede indicar la facultad de elegir, y también precisar el sentido de la intención comunicativa, manifestando la dirección que debe tomar el interlocutor para comprender; además, puede permitirnos individualizar el sentido y contribuir a precisarlo, completando siempre el sentido de la comunicación con los matices utilizados, con las costumbres de una sociedad, con las del mismo autor, etc.; puede crear un significado, transformarlo e inclusive reemplazarlo por otro erróneo que en ocasiones penetra en la lengua común.

Siguiendo los conceptos de Slama-Cazacu para relacionarlos con nuestra tentativa de aplicación, el maestro deberá atender a los distintos niveles contextuales en los que puede aparecer el acto comunicativo: "La recepción supone lo más a menudo una ampliación de los datos ofrecidos por la *expresión explícita* y una referencia al *contexto total*. El *contexto lingüístico* (o *discursivo verbal*) es el contexto más restringido, constituido por la unión de las palabras". Sin embargo, está englobado

⁸ Slama-Cazacu, Tatiana. *Lenguaje y contexto*. Ed. Grijalbo, España, 1970, p. 287 y ss.

⁹ Cfr. Slama-Cazacu. *Op. Cit.*, p. 290 y ss.

en un contexto superior, el *contexto explícito* por entero, compuesto por los demás signos auxiliares, los correlatos de situación, etc. Pero el receptor se refiere sin cesar, a un contexto más amplio todavía, el contexto implícito (que comprende todo lo que se conoce sobre la persona que emite, y que se encuentra en determinada situación en un momento dado); este contexto no está representado en el exterior por un signo determinado, pero señala sin embargo cada signo, que ha sido elegido y modulado en conformidad con ese contexto.

De esta manera, de la coincidencia de una buena organización con la de una interpretación correcta, según leyes que se procuró precisar, nace el sentido, puente que une los compañeros de la relación del lenguaje.

Uno de los puntos de partida será, entonces, tener en cuenta estos conceptos, y aplicarlos a la educación para conducir más eficazmente la expresión del estudiante —y del maestro— hacia un pensamiento creador. Esto significaría una actitud de apertura por parte de la institución —o en este medio del estado— para buscar el desarrollo de lenguajes expresivos no limitativos que influyan y determinen el camino más directo para la acción comunicativa.

Considerando que en la actualidad, la teoría de la comunicación se hace cada vez más importante para comprender los diversos comportamientos sociales, al mismo tiempo que para influir sobre ellos, es imprescindible intentar por todos los medios incluir esta área del conocimiento en los planes curriculares de la profesionalización pedagógica, a través de cursos especiales de comunicología, de asistencia y asesoramiento de especialistas en la comunicación y de auxilio en la redacción de textos básicos en la enseñanza.

Esta necesaria relación planteada entre especialistas en comunicación y educación también permitirá conocer otros sectores de la actividad social comunicativa, en donde se manifiestan los intereses de los grupos privilegiados, y en consecuencia los efectos de esta práctica sobre las conductas psicosociales de los individuos. Sabido es que la teoría de la comunicación más ha servido para auxiliar económica e ideológicamente los propósitos de la estructura social capitalista que para formar una conciencia crítica de un modo histórico de vida. Sin embargo, en el conocimiento de las funciones desviadas de la teoría de la comunicación, también se encuentra el punto de partida para comprender la implicación enfermiza de la comunicación social, tal como se plantea en nuestro medio.

Es obvio que el maestro necesitará como responsable de la formación-adaptación del educando a las actuales estructuras sociales, saber las diferentes influencias semióticas que recibe por todos lados el alumno, a través del cine, la televisión, la radio, las revistas, etc., y que provocan en él un déficit en el uso de sus potencias mentales y afectivas, para comprender el mundo que lo rodea. En este nivel, efectos nefastos

de la práctica comunicativa de masas y posibles aprovechamientos de los enunciados masivos, se entremezclan para dar paso a una labor educativa crítica, concientizadora, liberadora, transformadora y esencialmente cuestionadora gradual de los contextos y de los compromisos verbales.

Estos dos complejos orgánicos que constituyen un todo dinámico —la comunicación y la educación, la rivalidad inteligente, manejada por supuesto— han censurado el desarrollo lúcido de la inteligencia, la maduración neuronal, en fin, haciéndonos hijos del subdesarrollo programado,

PUBLICIDAD: EL SENTIDO DE UNA EDUCACION

Enrique Guinsberg

En un trabajo anterior publicado en esta misma Revista * se comenzaba diciendo que "en el presente es ya un lugar común señalar que los medios masivos de comunicación son un poderoso instrumento de educación y formación de las personas, entendiéndose estos conceptos no en el limitado sentido de suministro de 'conocimientos' y de 'información' ... sino en el más importante y profundo sentido de orientar hacia una forma de vida, construyendo una personalidad adecuada a las formas productivas de las distintas sociedades: transmitiendo, en suma, una ideología; educando, en síntesis, para la creación y mantenimiento del hombre *necesario* para un tipo de estructura dominante". Y se intentaba comenzar a estudiar cómo los modernos medios masivos de comunicación participan —de manera anterior e incluso más profunda que la escuela— en el proceso de construcción de la estructura psíquica.

Si ya en esa misma frase inicial se hacía referencia a la *orientación hacia una forma de vida, construyendo una personalidad adecuada a las formas productivas de las distintas sociedades*, resulta casi obvio indicar que lo que se busca es producir un hombre con características útiles a las necesidades de la estructura social, lo que en definitiva significa adecuarlo a las formas productivas. Si éstas no pueden existir sin hombres así formados, tal adaptación *implica la más completa e importante educación*: la socialización mediante la cual se realiza el proceso de hominización.

Pero está claro que esta hominización no es abstracta o esencial. Re-

* Véase: "Los medios masivos de comunicación como «escuela» de la personalidad, una aproximación psicoanalítica", en *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 5, Ed. Universidad Veracruzana, México, 1978, p. 73.

cuérdese lo afirmado por Marx en su Sexta Tesis sobre Feuerbach: "... la esencia humana no es algo abstracto e inherente a cada individuo; es, en realidad, el conjunto de las relaciones sociales". De esta manera, cada marco social busca construir el hombre "normal" adecuado al mantenimiento de sus propias estructuras.

Sin entrar aquí al complejo análisis de cómo se realiza tal socialización *concreta*, en este trabajo interesa puntualizar uno solo de los aspectos participantes (parte de un todo global): cómo a través de la publicidad se busca internalizar, motivar a cada individuo para que haga uso de las mercancías que el sistema produce y necesita colocar en el mercado para continuar con el ciclo productivo. Educación que —demostradas estadísticas y análisis lo demuestran— comienza desde la más temprana infancia.

Es incuestionablemente cierto que un porcentaje muy importante de la publicidad va directamente a los niños —posibilitado por su temprano acceso a la TV— aprovechándose así la conocida afirmación psicoanalítica (señalada también por Watson, padre del conductismo), de la importancia central de los primeros años de vida para la estructuración del psiquismo. Pero el énfasis con que muchas veces es criticada tal llegada, parece olvidar o no tener en cuenta que la influencia educativa de la publicidad no se limita ni a los niños ni a esos primeros años de vida, sino que llega de una manera constante a todos los miembros de la sociedad, al menos en aquellas donde actúa la publicidad. No se trata por tanto sólo de una primera educación, sino de una educación permanentemente reforzada, donde tras los secundarios cambios de lo promocionado (un tipo de producto, una marca, etc.), se mantiene siempre lo principal, es decir, la necesidad de un consumo incesante. Y si ninguna educación es neutra —la neutralidad en este caso, como en prácticamente todos, es la forma de pretender ocultar el sentido ideológico real— es importante ver *para qué* y al servicio *de qué* intereses actúa la publicidad. El sentido de una educación en suma.

Vituperada, criticada, pocas veces ensalzada, excepto por quienes la realizan, la publicidad es considerada como un poder omnipotente y omnipresente culpable de prácticamente todas las desviaciones del mundo moderno, confundiendo de esta manera causas con efectos. Pocas veces se la analiza de manera correcta, no siendo extraños juicios apocalípticos donde la publicidad aparece como único mal existente —o al menos exagerando su importancia— concluyéndose en muchas oportunidades en que debe ser controlada para evitar los excesos que comete. El problema consistiría para estos críticos no en la función de la publicidad en sí, sino en el uso que se le da: de aquí a plantear la aplicación estricta de normas éticas que regulen su funcionamiento hay un solo paso.

Tal postura es absolutamente falsa, actuando en última instancia como defensa de una función que lleva en sí misma la perturbación: como

aplicación en definitiva del clásico principio gatopardista de Giuseppe Tomassi de Lamperdusa de que las cosas tienen que cambiar para permanecer iguales. El concepto que se sustenta en este trabajo es diametralmente opuesto al señalarse que *la criticada manipulación de que se acusa a la publicidad es un mecanismo imprescindible para el cumplimiento de su función de fomento a la reproducción y aumento de la circulación de mercancías, dentro del marco económico capitalista*. Por tanto, en el mejor de los casos sólo puede cambiarse una mínima parte de aquello de que se le acusa, pero nunca lo que constituye su propia razón de ser y sin la cual perdería su eficacia, por tanto su sentido.

La diferencia de la crítica y de la salida a lo criticado surge en definitiva del punto de vista del análisis del problema: mientras la mayoría de los superficiales críticos estudian a la publicidad *en sí misma*; un análisis válido sólo puede realizarse colocándola como parte del contexto en que actúa, es decir, como parte de la estructura productiva de la sociedad en que opera y cuyos productos proporciona.

Las más difundidas de tantas críticas hechas a la publicidad son conocidas: se señala la manipulación de las personas para promoción del consumo de mercancías, consumo no en función de necesidades reales, sino por la imposición de modas, status, modelos de personalidad que el producto brindaría, etc. Se aprovecha para esto todos los conocimientos acerca del hombre y su permeabilidad a determinados estímulos e influencias (donde la psicología juega un destacado rol), así como el mayor o menor grado de engaño acerca de las presuntas virtudes de los productos promocionados ("el mejor del mundo", "nunca encontrará algo superior", "para uso de gente de categoría como usted", "realza su personalidad", etc.). En casos límites se llega a engaños con peligros concretos para la propia salud humana, como en conocidos ejemplos de la industria farmacéutica.¹

Son casi infinitas las páginas dedicadas a estas críticas, páginas que —más allá del nivel panfletario y no riguroso de la mayoría— llegan a creer o hacer creer en la omnipotencia de los mensajes publicitarios. La difusión de estas críticas ha sido y es tal que en los propios medios publicitarios se produce una especie de mecanismo de defensa y de supuesta permeabilidad a algunas de ellas, que concluye en la aceptación de que existen distorsiones en la publicidad pero —dicen— esto es culpa de publicistas inescrupulosos que no cumplen con las normas éticas. La crítica se deriva a los presuntos excesos y no al sentido en sí.

La transcripción de algunas de estas críticas de los mismos publicitarios son interesantes de exponer. Posiblemente la más conocida es la

¹ Guinsberg, Enrique. "Publicidad de medicamentos: entre el engaño y el crimen", en "El Gallo Ilustrado" (suplemento dominical del periódico *El Día*), No. 788, México, 31 de julio de 1977. Debe aclararse que en el caso de esta publicidad, el peligro físico no debe hacer olvidar el peligro ideológico y psíquico de otras publicidades. Sólo es más visible e impactante a simple vista.

de Vance Packard, quien en un muy difundido texto best-seller arremete hasta con violencia contra un ejercicio publicitario que juzga atentatorio de la conciencia del hombre; en centenares de páginas señala las argucias y manejos de la publicidad, lo que no le impide concluir con un llamado a la ética, verdadera salvadora de los pecados que se cometen y redentora de la auténtica función publicitaria. "La Advertising Research Foundation como la Public Relations Society of America —expresa— bien podrían ocuparse de redactar códigos al día, definitorios de la conducta que deben seguir los persuasores éticamente responsables. Tales códigos podrían establecer reglas para salvaguardar al público contra los manipuleos irresponsables y socialmente peligrosos".²

De manera distinta aunque conceptualmente coincidente es lo que plantea en México un alto directivo de Televisa, partiendo de la aceptada crítica a la publicidad: "La llamada sociedad de consumo —dice acertadamente— navega en un piélago de artículos innecesarios, convulsionada por el oleaje de las necesidades insatisfechas que estimula. Los riesgos de naufragio, fácilmente determinables, provienen de la promoción de artículos inútiles o que están fuera del alcance de las mayorías. La publicidad de esta manera, crea urgencias artificiales y fracasos ficticios de explosividad acumulable". Pero de este análisis surge a renglón seguido la perspectiva del cambio deseado: "Hoy al servicio de lo superfluo y de lo suntuario, la publicidad del futuro debe basarse en la consulta de las *genuinas* necesidades y posibilidades de los miembros de *toda* la sociedad, *sin distingos ni discriminaciones*".³

Una revista publicitaria argentina ubica a esta actividad un poco más en su sentido real al expresar que "se confunde sin dudas la publicidad que es *palanca del consumo y de la producción y que tiende a crear las ventas necesarias*", agregando de inmediato uno de los clásicos argumentos favorables al señalar que también tiende a crear "una cultura selectiva de calidad, al par que una conciencia de lo que debe comprarse porque es más barato y mejor elaborado". Pero esta publicidad positiva para tal revista —no es aquí el lugar para mostrar la falsedad de este argumento— debe diferenciarse de "ese otro tipo de propaganda alienante que estimula el derroche, la apetencia por lo superfluo y la enfermedad del cambio permanente sin más motivación que el cambio mismo".⁴

Un buen resumen de este planteamiento dicotómico entre *buenos* y *malos* en la publicidad, así como la necesidad de expurgar a éstos para defender a los primeros, lo brinda un publicitario que analiza el Con-

² Packard, Vance. *Las formas ocultas de la propaganda*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1972, p. 278.

³ Alemán Velasco, Miguel. "El estado y la televisión", en *Revista Nueva Política*, No. 3, México, julio-septiembre de 1976, p. 199. Subrayados del autor.

⁴ Revista *Informes*, No. 23, Buenos Aires, 12 de julio de 1973. Subrayados del autor.

greso Mundial de la Publicidad celebrado en Buenos Aires (1976), síntesis admirable de comprensión de una realidad imposible de negar a la que pretenden modificar promocionando una moral y una ética que no se dice cómo aplicarla.

Así señala este ex director de la revista argentina *Propaganda*, que “apoyada en los fervores vocacionales del espíritu, la publicidad no puede marginarse de ciertos principios entre los que priman el respeto al lenguaje, la ética y la moral. Y puesto que tales relevantes atributos ponen en manos de la publicidad o propaganda un potencial casi ilimitado para llamar la atención, despertar la curiosidad, crear interés, suscitar deseos, promover, decidir, impulsar a la acción, inculcar ideas, difundir conocimientos, orientar, crear o modificar opiniones, su compromiso con los valores elementales de la ética es insoslayable. Quienes detractan a la publicidad fundamentan sus apreciaciones en el principio de que frente a todos los beneficios y objetivos sociales que cumple, suele incurrir en determinadas deformaciones, apoyadas en el cuantioso sumun de las comunicaciones masivas”. Más allá de la validez dudosa de la afirmación sobre “beneficios y objetivos sociales que cumple”, y la abierta mentira que expresa después respecto a que los argumentos anti-publicitarios dejan de ser válidos “si recordamos que el raciocinio permite la opción” (cuando —se verá luego— gran parte de la publicidad busca desterrar el raciocinio), interesa mostrar como la corrección de las críticas apuntadas y sólo en parte reconocidas, tendrán solución mediante “la constante preocupación de los profesionales *íntegros, correctos y capaces*, bregando sin pausa y sin tregua por la erradicación de los malos publicitarios —los advenedizos, infiltrados— *que desvirtúan por falta de capacidad, de vocación, de principios morales*, los fines que fundamentan la validez de la publicidad”.⁵

Vale aquí recordar el señalamiento de Marx respecto a “la fuerza y debilidad de esa clase de crítica que sabe juzgar y condenar el presente, pero no lo comprende”, para indicar que las apuntadas observaciones pseudocríticas acerca de la publicidad se dirigen en todos los casos hacia los efectos observados, sin analizar las causas que los provocan, que van mucho más allá de falseamientos éticos y morales. Ocurre que buscar y encontrar tales causas produce indefectiblemente un juicio crítico a la publicidad en sí, objetivo muy diferente al buscado por sus defensores. Es de reiterar entonces que tales efectos difícilmente puedan ser evitados al ser intrínsecos a la actual función de la publicidad, que necesita de la manipulación para cumplir con su rol dentro del sistema productivo capitalista. *En tal sentido puede señalarse sin duda alguna que la eliminación de esos efectos implicaría la desaparición de la publicidad.*

En muchos casos —los mencionados y tantos otros— la publicidad

⁵ Smilovich, Salvador. “Ética y comunicación publicitaria”, en *Revista Cuadernos de Comunicación*, No. 18, México, 1976, p. 60. Subrayados del autor.

es estudiada de acuerdo con principios clásicos del pensamiento burgués, sacralizados por gran parte de la sociología norteamericana: como un aspecto de la realidad social no vinculado como parte de un todo sino en sí misma, al estilo de las "hipótesis de alcance medio" del funcionalismo en boga en el conocimiento social estadounidense. Al perderse esa vinculación que la explica y la comprende, sus defectos también deben solucionarse dentro del esquema cerrado de estudio, es decir, tal como lo plantean los publicistas citados. Pero la perspectiva se modifica radicalmente de cambiarse la metodología de análisis, ubicando a la publicidad como parte dependiente y no autónoma de un todo mucho más amplio. En este caso la publicidad es explicable en función de parámetros que le hacen perder su aparente autonomía, y su modificación depende no de la ética sino de los cambios en esos parámetros.

Tal comprensión tiene entonces que partir de la sociedad comprendida como un todo, siendo la publicidad una parte de ese todo con una función específica. Tal todo es de hecho la forma productiva del marco social concreto, y la publicidad un aspecto superestructural necesario para el mantenimiento y desarrollo de la estructura productiva dominante. Así ocurre que el alto nivel cuantitativo y cualitativo de la publicidad se da en países de estructura capitalista, disminuyendo abruptamente en marcos socialistas, donde incluso su sentido es muy distinto. También dentro de los países capitalistas la publicidad de cada uno estará en directa vinculación con su estructura (desarrollada, subdesarrollada, imperialista, dependiente, feudal, etc.).

Las características centrales del sistema capitalista son suficientemente conocidas, bastando aquí sólo esquematizarlas para ubicar certamente el rol publicitario. Su forma productiva con intereses privados tiene un funcionamiento no planificado centralmente; esto implica un constante mercado competitivo para la ubicación de mercancías dentro de las condiciones de oferta y de demanda. Es por tanto una producción en mayor o menor grado anárquico, ajustada a necesidades no siempre reales y con sentido social, orientada a la obtención de ganancia para él o los productores competitivos entre sí en distinto grado. La competencia se encuentra siempre presente: para incrementar la ganancia en un extremo, para sobrevivir en el otro.

En este siglo XX el desarrollo tecnológico permite la producción masiva a un ritmo que en muchos casos supera a la demanda, producción que debe ser colocada en el mercado a un ritmo semejante al de la producción. A la oferta debe responder una demanda, que crea una situación conocida: la cantidad de mercancías puede llegar a colmar —incluso en exceso— las necesidades de la población, pero no puede ser detenida sin el riesgo de una crisis económico-social de magnitud (siempre, claro, dentro de una estructura capitalista; en una producción centralmente planificada se produce una orientación de la producción, ubicán-

dose la fuerza de trabajo e instalaciones con destino a carriles necesarios). Esa producción debe ser ubicada y no mantenida como stock de reserva —salvo en las excepciones especulativas— suponiéndose incluso que pueda mantenerse como tal de no ser perecedera. Se crea así una continua corriente de producción, distribución y consumo, adecuada no a las necesidades reales del hombre sino a las del marco económico-productivo, con centro en el incremento de plusvalía.

La oferta necesita así *crear* una demanda que le responda para poder mantenerse dentro de los niveles de producción y de ganancia, o incluso acrecentarlos. De no lograrse esta paridad las consecuencias son crisis de una magnitud correlativa al área afectada y en la proporción del desajuste entre oferta-demanda, con lo que esto implica para los intereses en juego, tanto económicos, laborales, etc.⁶ No pasa mucho si el área es de un establecimiento o producto, pero se acrecienta si toca grandes niveles de una zona o el país todo. Un clásico ejemplo es el de la producción automovilística de EE.UU. (y muchos otros países desarrollados): hace ya mucho tiempo que ha sido colmada la necesidad de estos productos que prácticamente ha llegado a todos los sectores; pero la cobertura del mercado no puede significar la detención de la alta y compleja producción, salvo a costas del freno a una industria de portentoso desarrollo, la desocupación de centenares de miles de trabajadores, perjuicio para infinidad de industrias dependientes, etc. Debe entonces crearse la “necesidad” de la renovación permanente del automóvil, que en el norteamericano —extensible a sectores sociales medios y altos de otros países— ha provocado la “internalización” de que debe cambiarlo todos los años o tener más de uno. Cambian así las propias características de la misma industria: se construyen automóviles de durabilidad menor a la de comienzos de siglo, y los cambios reales de año en año son de una importancia que no justifica el cambio del vehículo (cambios más de forma que de contenido).

El desfase entre producción y consumo puede llegar a ser catastrófico para una industria y/o marco social en general. Vale aquí recordar la importancia que para la *estructura* fundante tiene su *superestructura*; es decir los conceptos ideológicos justificatorios de la primera, internalizados en su población; así como la muy conocida aseveración de Marx de que la “ideología de una sociedad es la de sus clases dominantes”, que incluye —dentro del sentido de *ideología*— sus formas de consumo en general. Estas formas de consumo se van moldeando de acuerdo con las posibilidades productivas vigentes (al menos en las sociedades más o menos desarrolladas, que pueden llegar a irradiarlas a otras,

⁶ Una de las salidas a esta producción ha sido y es la exportación y colocación dentro del mercado mundial, pero esto no excluye —todo lo contrario— la ubicación dentro del mercado interno, sobre todo en las naciones de desarrollo alto o medio.

alejadas de ese desarrollo económico). Siendo inútil producir mercancías rechazadas por los consumidores, surge la "necesidad" (de los productores y del sistema en suma), de que se cree en la población la necesidad del consumo, *pero de una manera que ésta lo sienta como propio y no como impuesto*.

El problema económico radica entonces en dos niveles, es decir, la necesidad de consumo en primer lugar, y la rapidez de este consumo: "Cuando más se reduzca a cero o tienda a reducirse a cero el tiempo de circulación, más funcionará el capital, mayor será su productividad y su autovalorización".⁷ A su vez, debe tenerse en cuenta que el mercado actual no sólo intensifica su producción cuantitativa sino también agrega permanentemente nuevos productos que deben ser aceptados para consumo por una población que no los conoce.

En sus comienzos la publicidad tuvo precisamente una función informativa: daba noticias de las mercancías ofrecidas, sus lugares de venta y precios, a veces sus características. Pero de lo *informativo* ha pasado a lo *formativo*, respondiendo a la necesidad de adecuarse a su función super-estructural como vehículo fomentante de un consumo que responda a las necesidades de los productores (privados en su mayoría). En otros términos: ser vehículo —a través de los medios masivos de comunicación sobre todo pero no exclusivamente— de la *internalización* de "necesidades", fomentadas por la "necesidad" de producción, circulación y obtención de las plusvalías de las mercancías ofrecidas. No se trata ya solamente —ante la multitud y variantes de estas mercancías— que la población conozca de su existencia; se trata ahora de que esté convencida de la necesidad de comprarlas, tenerlas, consumirlas, renovarlas, mostrarlas.

En síntesis: *debe crearse la necesidad*, por la cual las personas pueden acceder a las satisfacciones que brinda el uso del producto, posibilitando de esta manera la existencia misma de una forma productiva que necesita de este tipo de consumo para su mantenimiento, supervivencia, desarrollo y crecimiento. Se trata en definitiva de la creación de consumos que atiendan a los requerimientos del sistema productivo, formas de "conciencia social" en suma en torno a lo que se considera se debe adquirir, consumir, tener, etc., para "vivir como corresponde" y tener un "status adecuado".

Andrés Gorz sintetiza correctamente estos conceptos al expresar que "una vez satisfechas las necesidades elementales de los consumidores, la industria masiva no puede asegurarse, en efecto, en un régimen capitalista, su actividad, sus mercados y utilidades continuas sino cuando las necesidades del público permanecen en expansión continua y cuando los gustos no se fijan de manera durable sobre un tipo o un estilo

⁷ Marx, Karl. *El Capital*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1978, T. III, p. 115.

de productos. Equipada para un mercado de masas, la industria no puede trabajar al máximo sino cuando sabe provocar la desaparición del favor del público para sus productos cuando la demanda de estos productos disminuye. Evita entonces lanzar al mercado productos capaces de satisfacer de manera durable una necesidad determinada; mejor aún: en el momento mismo de su aparición, el producto masivo aparece como susceptible de ser sustituido en un futuro relativamente próximo... Por sus necesidades de producción "... la industria organiza en consecuencia el despilfarro, creando necesidades de conformidad y de prestigio que se colocarán por encima de las necesidades materiales como principales motores del consumo y de la expansión... Mediante la moda y el terror publicitario, esta sociedad obligaría a sus miembros a consumir por encima de sus necesidades, so pena de ostracismo social".⁸

Se observa pues la función de la publicidad como herramienta del sistema y no como lo que sus instrumentadores quieren hacer creer que es. "El camino de la producción moderna es trazado por el machete de la publicidad. No se produce por lo que se quiere consumir. Se produce por lo que se enseñará a consumir".⁹ Y aunque no es exactamente así porque de esta manera pareciera la publicidad causa y no efecto, la imprescindibilidad de la misma en dialéctica relación con la producción la reconocen los mismos publicitarios. Uno de ellos lo dice al señalar que "no es necesario preocuparnos de si la publicidad hizo posible la producción industrial en masa o si fue a la inversa. Lo importante es que la producción en masa no sería posible sin distribución masiva. Y la publicidad es fundamental para la distribución en masa".¹⁰ Y más gráficamente lo afirma otro publicitario al expresar que la eliminación de la publicidad sería algo así como quitar la locomotora a un tren que llegó a los 180 kilómetros por hora".¹¹

El carácter de omnipresencia de la publicidad precisamente deriva de su utilidad estructural; es decir, de la necesidad de llegar constantemente a un público posible de ser "convencido" de la necesidad de adquisición de mercancías que posibiliten la continuidad del proceso productivo. Para un productor o comerciante individual se convierte en requisito para su éxito o fracaso, pero esta promoción *singular* aparece en el conjunto social como una reproducción del sistema productivo (capitalista), en general.

El fuerte impacto publicitario es conocido tanto por vivirlo cotidianamente como por estadísticas y estudios que muestran su presencia

⁸ Gorz, André. *Historia y enajenación*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1964, p. 284.

⁹ Mañud, Julio. *Los argentinos y el status*. Ed. Americalee, Buenos Aires, 1969, p. 229.

¹⁰ Larrabee, Carrol B. "Las tres responsabilidades de la publicidad", en *Revista de Propaganda*, No. 364, Buenos Aires, 1966.

¹¹ Low, Alejandro. "Panorama publicitario", en *Revista de Propaganda*, No. 365, Buenos Aires, 1966.

obsesiva. Un publicitario mexicano señala que "tan sólo una cadena de TV, la NBC, transmite anualmente 39,000 comerciales distintos, aparte del número de sus repeticiones. Según el dato que debemos al profesor Hakawa, un norteamericano antes de cumplir los 18 años de edad, habría visto por televisión alrededor de 350,000 mensajes publicitarios".¹² Si bien Estados Unidos está considerado como líder absoluto en esta área, nuestros países latinoamericanos no escapan a este bombardeo: en Venezuela, "cuando la publicidad radial alcanza los desorbitantes niveles a que ha podido llegar, deja de ser una de las tantas categorías programáticas para convertirse en el único gran principio ordenador de todo lo que la radio difunde. Las informaciones, la música y las radionovelas pasan a desempeñar simples funciones justificativas de «relleno», destinadas como están a hacer más «digerible» el enorme volumen de mensajes comerciales difundidos por las emisoras".¹³ Y el autor de la afirmación ejemplifica: "La estación estudiada difunde 477 cuñas con duración promedio de 38"5/10, lo que totaliza 5 horas 6 minutos diarios, equivalentes al 31.4% de la programación..." "En cuanto a la TV su porcentaje es del 27, 45% de la programación..." En México la situación no es muy diferente: sólo en radio "una estación de AM del Distrito Federal lanza al aire un promedio de 2 mil spots diarios, de manera que las 729 emisoras que hay en la República cubren materialmente el cielo de México con más de un millón de señales comerciales todos los días del año".¹⁴ Estos son sólo ejemplos indicativos, a los que habría que agregar los mensajes de muros, medios de transporte, en negocios y en otros medios de comunicación.

Está claro que la estructura capitalista —en general y de sus miembros particulares— utiliza sus recursos en la medida en que resultan aprovechables y útiles para el fortalecimiento de sus intereses de clase. Los altísimos gastos publicitarios resultan de esta manera una inversión absolutamente imprescindible como fortalecimiento y mantenimiento de un consumo intrínseco a la producción de signo capitalista. Lo que para algunos es definido como un «derroche», sólo significa una no comprensión del funcionamiento del sistema: efectivamente es un derroche desde una perspectiva no capitalista, pero no desde el punto de vista de esta clase en tanto dominante. Es un precio a pagar (por otra parte pagado por el consumidor en tanto ese gasto se incluye en el precio de venta), de la misma manera que ocurre —mucho más importante y más caro— con las Fuerzas Armadas de gran cantidad de naciones, custodias del orden establecido más que defensoras de las integridades nacionales. Las

¹² Ferrer Rodríguez, Eulalio. "La crisis de la publicidad vista desde la comunicación", en *Cuadernos de Comunicación*, No. 26, México, 1977, p. 11.

¹³ Pasquali, Antonio. *Comunicación y cultura de masas*, Ed. Monte Avila, Caracas, 1972, p. 231.

¹⁴ De Ita, Fernando. "Un millón de comerciales diarios dominan la radio", en *Uno más Uno*, México, 4 de diciembre, 1977, p. 15.

clases dominantes raramente derrochan: gastan lo necesario para mantener o acrecentar su poder, y en el caso de la publicidad lo prueba de manera categórica la importancia de las inversiones que implica. En este sentido, debe tenerse en cuenta que si por un lado la publicidad tiene el sentido señalado de promoción de ventas, paralelamente su contenido transmite una ideología favorable a las pautas generales del sistema (modelos de personalidad, identificación con prototipos aceptados por las clases dominantes, usos, costumbres, etc.).

El aumento constante de la inversión publicitaria en Estados Unidos es debida en gran parte al avance de los medios masivos que posibilitan su difusión, pero fundamentalmente al incremento de la conocida capacidad productiva de esa nación que ha llegado al actual derroche del consumo: "En 1880 había aumentado 3 veces con respecto al periodo de la Guerra Civil. En 1890 llegaba a 95 millones de dólares al año, un aumento de diez veces con respecto a las cifras de 1865. En 1919 superaba los 500 millones de dólares, en 1929 reunía 1,120 millones y en 1957 alcanzaba los 10,500 millones".¹⁵ Para 1966 se calculaba en 20 mil millones, "no incluyendo los costos de estudios de mercado, trabajos de publicidad, diseños, etc., realizados por las propias empresas productoras".¹⁶ En términos de presupuesto nacional los porcentajes son altísimos (téngase en cuenta que el número bajo indica gran cantidad de inversión en tanto es respecto al total de los gastos de una nación): 2,7% para Estados Unidos, 2,15% para Inglaterra, 2,1% para Alemania Federal, etc.¹⁷ Respecto a México, "sobre un gasto total efectuado en publicidad de 4,500 millones de pesos en 1973, el 44% fue invertido en televisión; esta cifra es superior al presupuesto de todas las universidades públicas del país y más de seis veces la inversión que el Gobierno Federal dedicó al fomento de las actividades ganaderas, forestales y pesqueras en el mismo año".¹⁸

Correspondiendo a lo señalado anteriormente, las estadísticas son muy distintas en los países del campo socialista. La inversión publicitaria en la URSS fue de 52 millones de dólares en 1971 (que significó el 0,02% del mercado interno) mientras en EE.UU. fue de 22.00 millones en el mismo año.¹⁹ Tal marcada diferencia es señalativa del rol que

¹⁵ Baran, Paul. "Dove va il capitalismo", citado en M. Vázquez Montalbán, *Informe sobre la información*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1971.

¹⁶ Baran, Paul; Sweezy, Paul. *El capital monopolista*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1974, p. 98.

¹⁷ Vázquez Montalbán, M. *Op. Cit.*, p. 100.

¹⁸ Sánchez Herrera, Santiago. "Comercialización e interés social", en *Revista Nueva Política*, No. 3, México, julio-septiembre 1976, p. 219. Subrayados del autor.

¹⁹ "Como se anuncia en Rusia", en *Revista Mercado*, No. 235, Buenos Aires, 10 de enero de 1974. Debe aclararse aquí que en esta nota se acepta la clásica distinción entre *publicidad* y *propaganda*, donde la primera promociona productos comerciales y la segunda ideológicos y políticos. Las cifras referidas a la URSS son respecto a *publicidad*, lo mismo que todas las demás del campo capitalista (aunque es conocido que esta publicidad lleva contenido ideológico).

cumple la publicidad: en los países socialistas la producción de mercancías está planificada y pertenece a un ámbito de propiedad colectiva socializada y no privada. Estas dos características —planificación de la producción y ausencia de competencia privada— hace prácticamente innecesaria la publicidad, al menos tal como se la entiende en las estructuras capitalistas. Se produce lo que se considera necesario, se orienta la producción hacia ámbitos en caso de exceso de determinados productos, no existe competencia entre marcas distintas. De hecho hay y se fomenta un marco ideológico de consumo muy diferente (relativo a status, prestigio, “necesidad” de ciertas mercancías y su constante cambio, etc.).²⁰

También el sentido de esta publicidad es otro de manera muy marcada. En la nota ya citada de la revista argentina *Mercado* —publicación manifiestamente defensora de la publicidad y de su necesidad— se reconoce esto al señalar que en la Unión Soviética fue ampliándose el mercado publicitario “aunque manteniendo siempre una filosofía: *informar al comprador, no crear la demanda*. Así se llega, en Rusia, a la distinción entre la publicidad capitalista y la socialista: la primera sirve para estimular las ventas de una compañía dentro de un mercado excesivamente abastecido y, por consiguiente, se trata de un despilfarro. En cambio la socialista no es una publicidad competitiva, sino que informa sobre productos y orienta al consumidor de acuerdo con los planes económicos”. El autor de la nota citada ejemplifica el sentido de esta publicidad de un país socialista señalado que no le resulta comprensible ya que “la publicidad por televisión a menudo consiste en un locutor que lee un aviso sin crear ninguna expectativa ni subrayar ningún párrafo. La impersonalidad, la ausencia de espíritu competitivo es chocante a los ojos occidentales... Un ejemplo puede ser patético para un lector occidental: se trata de publicitar un arenque del mar Caspio y la frase es “la calidad de este arenque no es de ninguna manera inferior a la de otras marcas de arenques”.

El choque que a un publicista occidental le produce tal promoción es debido a la *forma* de ambas publicidades, pero en última instancia al *sentido* que tales formas sirven. Es incuestionable que la publicidad occidental ha llegado a muy altos grados de perfección —casi podría decirse de sutileza y de sofisticación— pero en tanto busca un tipo de convencimiento que responde a la necesidad no sólo de la conveniencia

²⁰ En muchas oportunidades se insiste en la publicidad capitalista que el bajo nivel cuantitativo de la publicidad de los países socialistas es debido a que estas naciones no tienen un grado de desarrollo que permita la sobreproducción de mercancías que posibilite un consumo con las características occidentales. Si bien es cierto que este consumo es diferente, no puede perderse de vista lo central, que es el contexto ideológico que explica el distinto tipo de producción y de consumo, así como su también distinta publicidad. Esta explicación occidental de la realidad socialista no puede evitar posturas que conciben su forma de vida como la más alta y a la que debe llegarse.

de la adquisición de algo, sino de un algo de determinada marca, precisamente aquella que el anuncio promociona en competencia con otras marcas. Es conocido que dentro de la impresionante cantidad de avisos difundidos cotidianamente —miles de productos y marcas— alcanzan mayor impacto y se recuerdan más aquellos que logran niveles de *cantidad* y *calidad* adecuados al público al que se dirigen, por lo que la belleza y nivel estético —que por otra parte son los menos— se ponen al servicio de lograr primacía e influencia sobre el consumidor. La batalla es así constante, a un nivel donde el triunfo significa el éxito, la derrota no sólo la pérdida de un cliente para la empresa publicitaria, sino incluso puede llegar a grandes desastres económicos para el productor.

Es en este contexto, donde puede comprenderse la tan criticada y difundida *manipulación* que la publicidad practica sobre las personas a que llega, manipulación que responde a la necesidad de producir resultados positivos respecto a su objeto; es decir, conseguir que las ventas del producto promocionado se mantengan y/o aumenten. De este objetivo a no importar mucho *cómo* lograrlo hay sólo y mínimo paso, máxime cuando aceptar premisas éticas ceder terreno a una competencia implacable. Lo contrario sería creer ilusamente en la ética del mercantilismo.

Esta manipulación no es casual sino producto de una elaboración concienzuda a través de investigaciones que buscan medir el logro de los objetivos buscados, es decir, el efecto obtenido en el consumidor potencial.

La publicidad actúa de esta manera como importante —podría decirse imprescindible— intermediario entre producción y consumo en la sociedad capitalista, haciendo que la población sienta la “necesidad” de tal consumo no como una fuerza coercitiva exterior, sino como una fuerza sentida como propia. Fuerza interna que de manera alguna es convencimiento racional —por el contrario, se busca desterrarlo— sino la apelación en base al manejo de tendencias inconscientes profundas. El conocido y difundido Ernest Dichter —verdadero paladín e ideólogo de la manipulación publicitaria— lo reconoce abiertamente al escribir que “los sociólogos tienen inclinación a considerar sólo un llamado a la *razón* como digno de ser usado en la verdadera educación. Yo afirmo, sin embargo, que debemos usar nuestro conocimiento del mecanismo emocional al *servicio de la razón*, a fin de preparar y facilitar su aceptación por aquellos a quienes no se puede hacer escuchar las razones en ninguna otra forma”.²¹ Está claro que esta “aceptación al servicio de la razón” no pasa de ser una justificación poco lúcida, cuando de lo que se trata resulta estar al servicio de ventas, a más que no señala quién decide qué es esa “razón”.

El derrocamiento de la razón es intencionalmente buscada en tanto

²¹ Dichter, Ernest. *La estrategia del deseo*. Ed. Huemul, Buenos Aires, 1964, p. 163. Subrayados del autor.

ésta puede convertirse en traba para el logro de los objetivos buscados: análisis de auténticas necesidades, de calidades y de precios, etc. De una manera brutal pero sin eufemismo un teórico publicitario lo señala al estilo de hace 30 años: "Imaginemos que la totalidad del cerebro es una casa; que en la parte destinada a las actividades intelectuales existe un *amo* y que todo lo demás, correspondiente a lo vegetativo, instintivo, el automatismo, etc., reside un *sirviente*. Las funciones del *amo* son vigilar y controlar, analizando todo lo que entra a la casa; las del *sirviente* son obedecer todas las órdenes recibidas. Ahora bien: si conseguimos de alguna manera quitar o alejar al *amo*, el *sirviente* HARA TODO LO QUE LE MANDEMOS".²² En caso de la imposibilidad de este obedi-cimiento se busca al cambio de la "razón" (al estilo del mecanismo psicoanalítico de "racionalización") para el logro de lo buscado, es decir, *motivando al consumidor a la compra del producto sin que sea consciente del porqué real pero creyendo hacerlo por decisión autónoma*: "La persona a quien se dirige la publicidad no debe comprar una mercancía porque la publicidad le agradó o le acosó, sino porque ella la considera buena, barata y objetivamente conveniente; *debe conseguirse que ella haga libremente lo que nosotros queremos que haga*".²³

Este mismo autor insiste en este objetivo publicitario al indicar posteriormente que "cuando menos afecte la publicidad a la conciencia del Yo, cuando más pueda mantener a las personas en la ilusión de que no están expuestas en absoluto a la influencia de la publicidad, tanto mejores son las posibilidades de lograr un efecto sugestivo, de influir, sin que lo note el Yo".²⁴ Más claramente aún, esto mismo se expresa al decirse que "al emprender un estudio psicológico acerca de la conducta del comprador, debemos tener en cuenta que nuestro objetivo consiste en clasificar las sensaciones, ideas y sentimientos que le animan y describir el motivo de sus acciones... tratamos simplemente de encontrar una explicación completa de la conducta del comprador *para saber cómo manipularla*".²⁵

No es el sentido de este artículo entrar al detalle analítico de como se busca y en muchos casos se logra la manipulación de los mecanismos psicológicos accionados, etc., de todo lo cual existe gran cantidad de experiencias escritas, libros casi de texto, etc. Cualquier campaña publicitaria realizada por una de las tantas empresas dedicadas a la planificación de la tarea cuenta con un concienzudo estudio del cómo de la labor, apelando a todo especialista que aporte sus conocimientos (psicó-

²² Mendiá, Víctor A. *Tratado fundamental de psicología publicitaria*. Buenos Aires, 1942, p. 117.

²³ Holzschuher, Ludwig. *Psicología de la publicidad*. Ed. Rialp, Madrid, 1966, p. 54. Subrayados del autor.

²⁴ Holzschuher, Ludwig. *Op. Cit.*, p. 64.

²⁵ Kitson, H. D. "The Mind of the buyer", citado por E. Hastings Chamberlin, en *Teoría de la competencia monopólica*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1946, p. 166. Subrayados del autor.

logos, trabajadores sociales, sociólogos, conocedores de dinámica de grupos, semiólogos y lingüistas, encuestadores, etc.). El plan elegido —o los planes alternativos— son experimentados previamente al lanzamiento de la campaña en muestras representativas de la población, grupos elegidos para conocer los efectos producidos, etc., observándose sus resultados, conociéndose el impacto-producto y el porqué profundo del mismo, efectuándose las correcciones pertinentes o incluso eliminándose tal campaña para ser reemplazada en caso de no resultar de acuerdo con lo deseado. De aquí surgen las apelaciones publicitarias, cuyos llamados al sexo, status, éxito, búsqueda de modelos de personalidad, etc., son en definitiva la utilización de los objetivos propuestos por la ideología dominante a sus miembros, conseguibles gracias a la utilización de los productos promocionados.

Los controles publicitarios que han buscado —y teóricamente buscan— moralizar esta actividad han tenido alcances muy limitados: la “libertad de comercio” ha primado y prima mediante la apelación a la “libertad de expresión”; en el mejor de los casos sólo ha coartado aspectos aberrantes o peligrosos para el mismo sistema o para su moral (caso por ejemplo de la prohibición de algunos anuncios de carácter erótico en regímenes de derecha religiosa), pero sin alterar profundamente la manipulación misma, intrínseca de la publicidad. Una de estas prohibiciones en muchos países —de cumplimiento difícilmente comprobable para quien no disponga de elementos técnicos— es el de la llamada *publicidad subliminal* que produce efectos totalmente inconscientes para el receptor: una película de cine a TV produce el conocido efecto de movimiento por la proyección continua de 24 fotogramas por segundo; de intercalarse entre ellos 1 ó 2 fotogramas con un anuncio, éste no sería visto conscientemente, pero la experiencia muestra el efecto inconsciente. Pero esta prohibición es sólo como una aguja en un pajar en el vasto cosmos de la publicidad manipulativa moderna.

Tiene razón un defensor del campo publicitario cuando, enojado por las crecientes críticas a esa actividad, escribe que “en el fondo sus más vehementes críticos ocultan tras el ataque al instrumento, la verdadera carga agresiva contra el sistema. Y este es el verdadero cuerpo del delito”.²⁶ Ciertamente al ser la publicidad producto y función del sistema que la necesita, falso al no comprender muchos de sus críticos el sentido estructural de esta función, peligroso porque tal autor acusa de hecho de “subversivos” a quienes muchas veces sólo protestan contra las exageraciones más notorias y no contra la publicidad misma, críticos superficiales que no la comprenden como instrumento o como intermediario sino como causa, salvando así a los verdaderos responsables, el sistema en sí mismo.

²⁶ Melnik, Luis. *Juicio a la publicidad*. Ed. Schapire, Buenos Aires, 1975, p. 16.

La intención —honesta en muchos casos aunque utópica— de eliminar la manipulación publicitaria manteniendo la publicidad capitalista, es en definitiva no comprender que tal manipulación es elemento *sine qua non*, intrínseco de la publicidad misma para ser efectiva, es decir intrínseca de un sistema interesado en la obtención de mayor plusvalía sin interesarle mayormente cómo. El llamado a la razón como argumento lógico de convencimiento, la información de las ventajas de determinado producto, la apelación al conocimiento estricto que permita las comparaciones entre las ofertas competitivas, difícilmente logran los resultados de incrementar las ventas, rapidez en la colocación en el mercado y en el retorno de plusvalía. Tal llamado al uso de la razón no pasa de ser un mito más de tipo liberal, que desconoce no sólo el hecho objetivo de que la personalidad humana está movida por muchas otras fuerzas, como que la estructura social se encuentra regida también por factores no precisamente racionales en el sentido de hacer lo más conveniente y ventajoso para la comunidad toda, sino lo más conveniente y ventajoso para los sectores dominantes. Este mito liberal ha mostrado en la práctica su fracaso, desde la falsedad de la igualdad de todos los ciudadanos (aunque teóricamente lo sean ante la Ley), hasta —entre tantos otros ejemplos— la falsedad de la “libertad de prensa” (donde publica no el que quiere sino el que puede, suponiendo la vigencia de libertades democráticas). Más allá de la realidad de que publicista, también quien puede y no quien —aunque sus productos sean mejores— creer en el estricto uso de la razón de manera exclusiva es simplemente negar una práctica y una experiencia, soñar ilusamente con una utopía desconocedora en definitiva de la dialéctica de la estructura social. Baste señalar al respecto que —inversamente a lo deseado por estos liberales— hasta las campañas políticas tienden a semejarse a las publicitarias en el tipo de apelaciones utilizadas, donde se ve incesantemente reemplazada la lucha de ideas y propuestas por slogans, llamados emocionales, etc. La conocida diferencia entre *publicidad* y *propaganda* tiende cada vez más a no diferenciarse dentro del campo burgués capitalista. En ambas situaciones —“venta” de productos y de “ideas”— las campañas de difusión y promoción apelan a “argumentos” que poco o nada tienen que ver con el producto en sí, sino con las “ventajas” que su uso producirá en el feliz consumidor que ha sabido elegirlo frente a la competencia que no ha sabido mostrar que puede producir también “ventajas”.

Una publicidad sin los contenidos manipulativos de la que hoy existe en el sistema capitalista sería su negación, asemejarla a aquella de los países socialistas que resulta incomprensible a los ojos de los publicitarios occidentales. La manipulación no es la deformación de la publicidad sino su sentido, el único redituable al nivel de las necesidades de la actual producción capitalista, esencia misma de esta actividad, mecanismo

de una estructura alienada y alienante que se basa en la manipulación de los hombres —en todo sentido, no sólo publicitario— para provecho de las clases dominantes. La publicidad no puede entonces escapar a su naturaleza intrínseca sin la modificación de su estructura fundante —el tipo de sistema productivo— y las críticas utópicas como los deseos de hacerla ética sólo pueden ser las defensas ante sus extremos pero no ante su función real y concreta.

SUBLITERATURA PARA MARGINALES

(Un análisis de "Arrabalera")

Alicia Poloniato

Preguntarse por las razones que fundamentan un tipo de comunicación impresa dirigida principalmente a marginales, no resulta ocioso si pensamos en las amplias capas de población que constituyen ese sector y el fuerte ingreso económico que significa venderles entretenimiento y evasión a bajo costo y altas ganancias. Ahora bien, es necesario probar que esos medios existen frente a otros dirigidos a otras clases. Para ello he de recurrir a un ejemplo de entre el abundantísimo material que brinda el discurso narrativo, representado por fotonovelas e historietas para adultos, a través del cual se hará una apreciación de las características materiales y formales y un análisis estructural de los mensajes que permitirán explicitar los elementos probatorios.¹

No constituye ninguna novedad, es cierto, decir que los discursos narrativos de los medios de comunicación masiva se elaboran a partir de esquemas fijos y cerrados que limitan a los receptores a una interpretación unívoca, desprovista de toda crítica (respecto de la sociedad y del mensaje mismo) y creatividad. Sin embargo, cuando de publicaciones que considero para marginales se trata, esa tendencia ya observada llega hasta límites exasperantes. Pareciera ser una constante que cuanto mayor rigidez se exhibe en el código segundo vehiculizado por las historias, mayor es la seguridad de que el público al que están destinadas está constituido por sectores populares y marginales.

¹ Aclaro que si bien en este artículo haré mención de un solo título, las afirmaciones son el resultado de la observación que hiciera respecto de varios de los 16 títulos distintos que he analizado personalmente y de otros tantos que me ha correspondido supervisar, al integrar, en calidad de asesora en metodología, el equipo de investigación sobre Sexualidad en los Medios de Comunicación Masiva del CONAPO.

Aquí cabe preguntarse ya no sólo por la intencionalidad del emisor que consiste precisamente en ejercer una función reafirmadora de un aspecto de la ideología, sino también por la evaluación que desde su posición de clase hace de sus receptores marginales. Respecto de otras clases la intencionalidad es la misma pero se disfraza de otro modo. En estos casos se sigue la moda, se recurre a cierta modernidad en usos y costumbres pero en el fondo la cuestión ideológica es la misma. Se sirve el mismo plato con distinto aderezo.

A la clase media se le deja la ilusión de que es libre hasta cierto punto de decidir su vida y su futuro si conserva ciertos valores "imperecederos", ciertas normas y que en esas circunstancias el destino siempre jugará un poquito a su favor.

En cambio, en las publicaciones que juzgo para marginales cada destino individual está fatalmente signado por las condiciones de su origen, sólo cabe la aceptación, el sometimiento. Ningún sentido de comunidad, de comunicación, de rebelión.

A través de este artículo mostraré cómo es posible desmontar ese mecanismo de significación latente en una publicación de amplia difusión y arraigo: *Arrabalera*. De este modo aspiro a probar que lo dicho en párrafos anteriores no es una "imputación ideológica". Para ello he utilizado dos modelos de análisis que provienen de las indagaciones de la semiología estructuralista y que guardan entre sí íntima dependencia. Me refiero, específicamente, a los modelos de actantes o personajes y de funciones. Como se trata de constructos teóricos que han recibido un especial favor en trabajos teóricos y prácticos en estos últimos años y teniendo en cuenta la brevedad que a este artículo se impone, me eximo de la obligación de explicarlos detalladamente.² Sólo en función de una mejor comprensión de lo que sigue, recordaré los elementos que componen el modelo de actantes:

destinador
ayudante

objeto
sujeto

destinatario
oponente

En este punto conviene indicar que para obtener más riqueza de información en la aplicación del modelo introduje para sujeto y destinatario, principalmente, una matriz de rasgos binarios que da cuenta de ciertos atributos mediante los cuales el emisor los califica y en la que interviene también la categoría sexo:

² Por otra parte, la consideración exhaustiva de esos modelos ha sido motivo de otro artículo titulado "Mensajes Retóricos: estereotipos dominantes", en el cual incluyo no sólo su historia sino la fundamentación teórica y las afinaciones (mencionadas aquí) a las que han sido sometidos como resultado de conversaciones informales que sostuviera con el maestro Daniel Prieto.

positivo	/	negativo
activo	/	pasivo
superior	/	inferior
poseyente	/	desposeído
hombre	/	mujer

En lo que concierne a las funciones, no se trata ya de las 31 que formulara V. Propp en su célebre *Morfología del cuento*, sino solamente de 16 que han revelado ser suficientes para explicitar los esquemas de significación de las acciones. Paso a enumerarlas: prohibición/transgresión; falsa transgresión/descubrimiento; daño/reparación del daño; prueba/cumplimiento de la prueba; lucha/victoria; elemento auxiliar/empleo del elemento auxiliar; partida/regreso; carencia y recompensa.³

Tanto actantes como funciones constituyen unidades significativas de las que se compone el código segundo referido a actitudes y comportamientos. Otra innovación a este respecto es el haber introducido la cuantificación, pues permite ilustrar hasta qué grado llega la esquematización. El hecho de trabajar con unidades cuya delimitación no resulta problemática y discutible como las del "análisis de contenido", hace que la cuantificación aparezca como un instrumento útil.

Paso a continuación al tratamiento específico de *Arrabalera*. Presentación formal y material: esta revista de Editores Mexicanos Asociados aparece semanalmente con un formato rectangular de 21 x 13 cm; contiene 32 páginas que se destinan a una historia completa, dibujada. La calidad del papel, dibujo e impresión mediocres. En la segunda y tercera de forros hay publicidad institucional de la editorial, nada en sus páginas interiores. La portada no exhibe ganchos lingüísticos, pero las imágenes femeninas cumplen esa función. Si bien se presentan a través de ellas a los principales protagonistas no siempre están relacionadas con el título o el texto. La argumentista de todos los números analizados es Maribel. Figura aprobada por la Comisión Calificadora para Revistas Ilustradas y el registro de la Administración de Correos se encuentra en trámite. El tiraje no se especifica, y el precio es de 3.00 pesos.

Todos estos detalles nos van dando información sobre el público a la que está destinada. El hecho de que tanto el papel como dibujo sean de baja calidad, refleja poco interés por un público que tuviera en cuenta una buena presentación; por otro lado, abarata el costo. Aunque el tiraje no se especifica tiene que ser muy alto de manera que la revista se pague y deje ganancias sin recurrir a la publicidad, ya que su precio es el mínimo posible para revistas de este tamaño y número de páginas.

Otro rasgo lo constituye el que las imágenes de la portada se utilicen

³ En el equipo de investigación sobre Sexualidad en los Medios de Comunicación de CONAPO, hemos analizado un corpus de varios ejemplares de más de 70 títulos de revistas, fotonovelas e historietas de los más diversos tipos y para la totalidad ha demostrado ser eficaz.

como gancho al presentar a la protagonista femenina siempre con ropas escasas.

1. Caracterización de la colección según el código resultante de la presencia y ausencia de funciones

Las funciones privilegiadas que dan una caracterización propia a esta serie son, teniendo en cuenta su aparición en todas las historietas y la alta frecuencia de las mismas: prohibición/transgresión; daño/repación del daño y lucha/victoria. Esta última aparece con un índice elevado de fracasos como resultado de la lucha.

Luego, en orden de importancia según la frecuencia aparecen, elemento auxiliar (75%)/empleo del elemento auxiliar (50%); carencia (50%); prueba (50%), aunque el cumplimiento de la prueba sólo en un 25%.

Partida/regreso y recompensa constituyen funciones ausentes de la muestra. Las dos primeras carecerían de importancia, no así la última —recompensa— ya que revela que los personajes seguirán hundidos en la situación en la que se encuentran o aún peor. Es sintomático que las historias acaben con reparación del daño, fracaso en el aspecto negativo de victoria, un nuevo daño o una nueva transgresión y nunca con recompensa.

Si bien la serie obtiene su peculiaridad a partir de las seis funciones indicadas, la función pivote es la de transgresión, ya que las restantes están en gran medida determinadas por ésta. Ocurren transgresiones respecto de conductas prohibidas que se destacan en la medida que infringirlas constituye una transgresión.

La reparación del daño surge de la necesidad de restablecer el orden que la transgresión ha trastocado, aunque no siempre se logre como verdadera reparación.

Las funciones lucha/victoria también giran en torno a las transgresiones cometidas o por cometer y constituyen un intento de no sucumbir o bien de redimirse. Sin embargo, el hecho de que la mayoría de las luchas estén signadas por el fracaso y no la victoria hace que la consecuencia arrastre nuevas transgresiones y/o daños.

2. Código de actantes propios de esta colección

Sólo presenta ausencia del destinador, pero lo que caracteriza realmente a la serie es la frecuencia de un 100% de oponentes porque éstos aparecen, ya sea como oponentes propiamente dichos (50% del corpus) o como sujetos negativos (100%). Estos últimos persiguen siempre el mal respecto de sus destinatarios del mismo modo que los oponentes.

En los ejemplares analizados todos los sujetos son de este tipo, 75% personales (masculinos) y 25% impersonales (destino).

Este aspecto de los personajes de la serie no es ajeno de las funciones privilegiadas, si pensamos en que los personajes se definen fundamentalmente por lo que hacen y no tanto por los atributos que se expliciten.

3. Actitudes y comportamientos vehiculizados a través del código de funciones y actantes

3.1. Funciones privilegiadas

Prohibición/transgresión: de las once transgresiones de la muestra sólo para cuatro se hace alusión explícita a la prohibición que supone pasar por encima de ciertas normas de conducta (50% en boca del propio comunicador). El hecho de que no todas se hagan explícitas supone que están suficientemente internalizadas como para que no sea necesario. Por otra parte, no queda lugar a dudas respecto de si son transgresiones por las calificaciones que reciben y por las funciones con las que se aparean (daño, reparación).

Las transgresiones, lo son de tres prohibiciones claras: atentar contra la propiedad privada, atentar contra la vida y las de índole sexual. Estas últimas representan el 63%. Giran en torno a la actividad sexual de la mujer, en calidad de sexualidad degradada. Trabajar en un cabaret es una transgresión pues se considera una manera fácil y viciosa de ganarse la vida que implica ejercicio de la prostitución y lenocinio. Perder la virginidad, ya sea de grado o por la fuerza, como en el caso de la violación, supone verse arrastrado a daños y nuevas transgresiones, cerrando el círculo de degradación del que resulta imposible salir.

Si fuéramos a proponer una jerarquización de las transgresiones, en función del daño que producen y las nuevas transgresiones a que dan lugar tendríamos que ubicar en primer término la seducción y la violación que acarrear la pérdida de la virginidad, en condiciones no aceptadas socialmente, es decir antes del matrimonio. En estos casos el resultado es el rechazo familiar y social; la prostitución lisa y llana o la prostitución disfrazada; la venganza personal respecto del ofensor que, aunque reparación, implica cometer una nueva transgresión. En segundo lugar, la prostitución que supone mantener a un lenón y puede conducir además al robo y al asesinato.

Cuando las transgresiones son cometidas por hombres, las víctimas son mujeres en abrumadora mayoría, que se transforman por ese hecho, también en transgresoras, ya que los daños recaen sobre ellas. En cambio, cuando son cometidas por mujeres, rara vez es contra otros, sino contra ellas mismas (así en la muestra el 80%).

Daño: la frecuencia más alta de daños corresponde a las mujeres, lo cual es lógico pues son las destinatarias de las transgresiones de los hombres y de las que ellas mismas cometen. En la muestra el 66% corresponde al sexo femenino y va desde pérdida de la virginidad, rechazo familiar y social hasta total degradación moral.

Reparación del daño: fluctúa entre el castigo de la sociedad, a través de sus instituciones (40%) reserva a los transgresores, no culpables de delitos sexuales, o el castigo que las víctimas infligen a sus ofensores (40%). Los delitos sexuales no parecen estar nunca comprendidos en los casos de justicia. Estos se cobran mediante la venganza, pero como la ley del talión ya no es válida, las reparadoras no cometen sino una nueva transgresión que, esta vez así, deberá ser reparada socialmente.

Por otra parte, los daños no resultan superados, es decir no se resuelven en forma positiva; las destinatarias de los mismos siguen socialmente marcadas por ellos.

La reparación del daño no permite pues para las mujeres la vuelta a la aceptación social, un trabajo digno, la formación de un hogar aunque se tratara de soluciones puramente individuales.

Es frecuente también que el daño recibido por la mujer no sea objeto de ninguna reparación, ni siquiera la negativa de la venganza. La aceptación fatalista del mismo provocará nuevas transgresiones y nuevos daños irreparables.

Lucha/victoria: la lucha tanto interna (centrada por el personaje en sí mismo) como externa (contra otros), termina con el fracaso del considerado positivo (75%).

Si la lucha interna de la destinataria está encaminada hacia algún aspecto que se considera ennoblecedor, como por ejemplo, asumir su rol de madre por encima de las adversidades, o estudiar para superar la pobreza mediante la obtención de un buen empleo, factores ajenos a su lucha como la acción de sujetos negativos o de oponentes las llevan al fracaso.

En la muestra analizada, aun el 25% representando la victoria de un personaje femenino positivo trae como consecuencias transgresión y daño.

3.2. *Funciones secundarias*

Elemento auxiliar/empleo del elemento auxiliar: en el corpus de *Arrabalera* los elementos auxiliares están representados por prostitutas. Cuando ayudan a destinatarias femeninas positivas o neutras obran en sentido positivo, si bien su intervención es ocasional y no salvadora. Cuando actúan junto a sujetos negativos son usadas para perjudicar a un tercero, por lo cual para estos últimos funcionarían como oponentes.

Carencia: el 50% del corpus presenta una carencia como causante directa o indirecta de una transgresión femenina, sin embargo, no sirve como atenuante. Son de tipo afectivo, económico o combinadas. Una secuencia se puede resumir así: una muchacha tiene una carencia económica, por lo tanto se emplea; allí se enamora del patrón, se entrega a él y como resultado obtiene desprecio y golpes. Otra, una muchacha es violada, la familia la repudia y por lo tanto no tiene de qué vivir —carencia económica—, termina en la prostitución.

Prueba/cumplimiento de la prueba: los hombres no se someten, ni son sometidos a ninguna prueba. Las mujeres en el 50% del corpus, se someten a sí mismas a pruebas que tienen que ver con la superación de situaciones adversas, que pueden enfrentar con ayuda, lo cual, sin embargo, no significa que lleguen al cumplimiento.

3.3. *Los actuates*

Los sujetos sin excepción son negativos, por lo tanto actúan respecto de los destinatarios como oponentes. Nada de lo que ellos persiguen beneficiará a los destinatarios. En el 75% de los ejemplares analizados están representados por hombres, cuyas características en relación con sus destinatarios son las de ser activos y superiores, pues asumen la iniciativa de la acción y, por el hecho de ser hombres están en ventaja. Socialmente estas características se refuerzan con sus actividades, o son los lenones de las destinatarias o su patrón.

También el 75% de los destinatarios está constituido por mujeres, a las cuales el emisor califica como positivas o bien como neutras, es decir no abre juicio. Sus características constantes ser pasivas, inferiores y desposeídas. En un 50% se transforman en sujetos activos temporariamente, para asumir la reparación de los daños que los sujetos les han ocasionado. En estos casos el objeto perseguido es la venganza y la relación de castigo.

Sólo una historia carece de ayudantes, en las restantes siempre es personal y encarnado por prostitutas, lo cual parece normal dado el ambiente constante en los relatos.

Los oponentes aparecen en un 50% del corpus, sin embargo como ya dijéramos, los sujetos negativos también hacen las veces de oponentes o adversarios, por lo tanto no hay historia en la que falten.

Están encarnados mayoritariamente en representantes de autoridad —profesores, policías, padres— que hacen abuso de su fuerza y contra los cuales los destinatarios femeninos nada pueden hacer.

Los objetos perseguidos por los sujetos masculinos negativos (75% del corpus) son la lujuria, el dinero o ambos, que lograrán satisfacer a través de los destinatarios femeninos positivos o neutros. Por lo tanto,

las relaciones que se establecen entre sujetos y destinatarios estarán signadas por la violencia y el sometimiento.

4. Caracterización de la clase social

Los ambientes en los que se desarrollan las historias, así como la ropa con la que dibujan a los protagonistas refuerzan al texto en cuanto a las actividades a las que se dedican y al grupo social al que pertenecen.

En el 75% de la muestra un gran número de escenas se desarrollan en cabarets, sólo superadas, a veces, por las que ocurren en recámaras o en automóviles. De este modo, se representa la prostitución disfrazada y casos de violación; en un ejemplar el 64% de las escenas entre cabaret y recámara, en otra un 42%. La prostitución callejera se refleja en casi un 50% de escenas ocurridas en la calle.

Es sobre todo el anclaje lingüístico de las imágenes lo que permite clasificar a los ambientes como de condición modesta y hasta miserable, ya que el dibujo, primero, por su baja calidad y luego por centrarse fundamentalmente en representaciones femeninas deja poco lugar para los detalles.

En resumen, refleja con un fin "moral" la carencia de alternativas para el proletariado y el subproletariado, representado por los protagonistas.

5. Caracterización moral

También a través de las imágenes el comunicador insiste o diversifica la catadura moral de los protagonistas. Si bien las mujeres pueden aparecer en el texto con calificación positiva o en último caso neutra, las ropas con las que se las viste las colocan en el papel de provocar. Luego, aun cuando el oficio no lo justifica aparecen con faldas extremadamente cortas y escotes profundos. En "Su destino era venderse" tenemos que en las 70 apariciones de la destinataria (60 de las cuales corresponden al período en que todavía era estudiante), de los 97 cuadros de los que se compone la historia, el cien por ciento corresponde a ese tipo de indumentaria.

La imagen de la mujer, pues, se construye a través de sinécdoques (partes por el todo) al destacar senos, muslos y caderas, y, en ocasiones, región púbica. Todas las representaciones femeninas, vengan o no a cuento en lo que al relato se refiere, se inscriben en este tipo.

La mitad del corpus las presenta también en brasier y pantaleta en el 20% de sus apariciones, concretamente en el ejercicio de la prostitución o en sus relaciones con los lenones. Desnudos completos no se registran.

La insistencia en este tipo de imágenes femeninas se correspondan o no al texto parece estar destinada a estimular el "voyeurisme" de los receptores masculinos.

Los gestos más significativos en lo que a las mujeres se refiere se distribuyen entre provocativos, de sumisión y de angustia. Mientras las ropas no dan sino una lectura, los gestos permiten varias relacionadas con la situación de sometimiento y violencia a la que están expuestas.

Los gestos de los hombres alternan entre ira y lujuria y son compartidos por sujetos negativos y oponentes. La primera no se manifiesta sólo en los rostros sino en las posiciones del cuerpo en las escenas de violencia física (25% ejercida por un hombre contra otro, el 75% de un hombre contra una mujer), representada por golpes de puño, puntapiés, forcejeo. La segunda, lujuria, aparece también a través de posiciones del cuerpo en pareja: abrazados, besándose, acostados, en un 75% del corpus, en un 25% pura violencia sexual.

Como se ve las imágenes refuerzan el sentido del texto respecto de la inferioridad de la mujer, su condición de objeto de placer o de explotación a la vez que el sometimiento al que ellas mismas se resignan, ya sea por amor o porque el destino lo ha querido.

CONCLUSIONES

Hasta aquí nos hemos limitado a la mera descripción que ilustra lo que sosteníamos en la primera parte de este artículo acerca de la absoluta rigidez del código narrativo utilizado en los relatos para marginales. Sin embargo, queremos destacar que éste va más allá de ser un recurso para la organización del mensaje. Develar la estructura significativa subyacente en los mensajes de *Arrabalera* arroja luz sobre la ideología que los emisores-sujetos desean reafirmar o imponer sobre los receptores a los que se dirigen.

En ese código segundo o connotativo —latente tanto en los textos como en las imágenes— se vehiculiza una concepción del mundo en la cual el destino es el factor determinante para que todo siga tal cual está. De nada vale rebelarse, pues quien ha nacido en una situación de inferioridad lo único que puede conseguir es sumergirse más aún. Las salidas —y en este tipo de producción casi no parecen existir— no se muestran ligadas a un propósito racionalmente elaborado sino a la intervención de fuerzas mágicas o sobrenaturales pero éstas pueden dispensar tanto el bien como el mal.

Las ideas de comunidad y de solidaridad social se hallan ausentes por completo ya que los conflictos aparecen invariablemente psicologizados. La sociedad se ve como algo abstracto y extraño a los individuos y sólo

se concretiza para cumplir la función de dispensadora del castigo merecido según la mejor moral burguesa.

Las relaciones humanas se inscriben en un marco de violencia, sometimiento y dependencia. En líneas generales podríamos decir que el mundo se divide en fuertes y débiles, y la forma particular que esto asume se patentiza en el vínculo hombre-mujer. Los primeros se imponen y someten a las segundas por la fuerza sobre todo a través de la violencia física y esa conducta no sólo se explicita en los textos sino que se ve en las imágenes. Las mujeres se resignan sin ningún atisbo de rebelión y más aún desean y necesitan mantener la relación de dependencia.

El hecho de que la mujer sea víctima de una transgresión de orden sexual, la convierte automáticamente en transgresora. Quizá de manera inconsciente funcione en el lector la idea de que por algo le habrá ocurrido, y el dibujo o la fotografía no deja de orientar en ese sentido.

Si en la subliteratura para marginales no hay salidas, determinado todo como está por el fatalismo y el individualismo, menos aún la hay para la mujer. No queremos significar con esto que en las historias dirigidas a otras clases sociales se presenten opciones alternativas para el sexo femenino. En éstas las soluciones son también las de la moral tradicional pero con el destino jugando a favor de las protagonistas quienes encontrarán por fin al hombre bueno que las proteja y les dé la posibilidad de acceder a un status social superior al que poseían. Cuando no llegan a esa recompensa es por que no han hecho los suficientes méritos para alcanzarla, pero les queda la enseñanza y la posibilidad futura.

Para la mujer marginal también se imponen las reglas de la moral tradicional pero como ésta las desvaloriza ya inicialmente por su posición de clase misma, para ellas no existirán las vías de una cotidianidad pequeñoburguesa, sino sólo las de la expiación de las culpas.

FUNCION DEL ANALISIS DE TEXTOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

José Amézcuca Gómez

BREVE HISTORIA DE UN PROBLEMA

Desde la creación de las materias literarias en la Escuela Nacional Preparatoria, la literatura se ha enseñado en México desde el punto de vista histórico. La literatura ha venido a ser en las escuelas de segunda enseñanza, y frecuentemente en las de enseñanza superior, historia literaria. Las asignaturas literarias se han propuesto cubrir el cometido de *informar* sobre las diversas épocas y escuelas literarias de una manera que pretende ser total, es decir, desde sus orígenes a nuestros días (por ejemplo: Historia de la Literatura Universal, Literatura Mexicana, Literatura Española). No vamos aquí a discutir el problema, gravísimo, de la fundamentación teórica de la historia literaria que visualiza al fenómeno literario como un hecho que confunde sus límites con los de las humanidades, puesto que se considera a la obra literaria meramente como un producto cultural (histórico, social, ideológico).¹ Más sensato parece destacar la peligrosa utopía que encierra la posición his-

¹ En efecto, parece que la historia de la literatura, como hoy se le considera, es menos que una disciplina literaria, historia, o si se quiere, historia de la cultura en sentido estricto; para que lograra convertirse en verdadera historia literaria tendría que cambiar su visión e interesarse más en la especificidad del fenómeno literario; habría de comprender, pongo por caso, la historia de la versificación y la rima, el devenir de la estructura narrativa (cuento y novela), la historia de la escenificación teatral, y de las teorías literarias, etc. También habría de ponerse en entredicho el concepto mismo de evolución, ya en crisis en las humanidades que presupone la historia de la literatura (V. Wellk, René. "El concepto de evolución en la historia literaria", en *Conceptos de crítica literaria*, Ed. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1968, y Oscar Tacca. *La historia literaria*. Ed. Gredos, Madrid, 1968).

tórica desde el ángulo pedagógico, es decir, la presunción de dar, por ejemplo, el total de las corrientes literarias españolas desde el *Poema de Mio Cid* a Luis Martín Santos. La experiencia mostró que la imposibilidad de abarcar un panorama tan vasto traía como consecuencia las aceleradas carreras para llegar al siglo XIX, el acopio de fechas, nombres y títulos de obras, el pasar por alto épocas enteras (la Edad Media y el siglo XVIII), pero sobre todo, el tedio de las materias literarias, la falta de ejercicio en el gusto y el pensamiento sobre la literatura; el curso podía pasarse con buena nota por obra de una actividad memorística, pero sin que el alumno hubiera leído una sola de las obras citadas en clase.

Así las cosas, surge a fines de los sesentas, el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); que intenta cambiar la perspectiva de la educación en la enseñanza media. El Bachillerato de CCH se hizo eco de la reacción, ya para entonces unánime en Estados Unidos, Francia y España, a las asignaturas de tendencia informativa en la enseñanza. En España, por ejemplo, una década después de terminada la guerra civil, algunos profesores sentían la evidencia de la crisis en la educación informativa, lo que trajo como consecuencia fructuosas búsquedas en otras direcciones, particularmente en aquellas que ponían énfasis en la formación del estudiante. Tales intentos no lograron implantarse oficialmente —sigo con el caso español²— sino en los años sesenta, cuando otros países como Francia habían recorrido una larga tradición de la enseñanza literaria basada en la técnica del comentario de textos. Mucho de la orientación formativa de la educación llegó a los planes de estudios del CCH; la primera evidencia del cambio lo tenemos en el título mismo de las asignaturas literarias que abandonan las nomenclaturas tradicionales más ambiciosas (Literatura Universal, Historia de la Literatura, etc.) para llamarse Lectura de Clásicos (universales, españoles, hispanoamericanos). Sin embargo, es necesario advertir que las materias literarias del mencionado Colegio se han orientado más al aspecto ideológico y social, a la descripción del momento histórico de la obra literaria, que al estudio intrínseco del texto literario. En cuanto a la educación superior, no existe este tipo de cursos. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, por ejemplo, algo se hace en un curso introductorio llamado Introducción a las Investigaciones Literarias, pero el problema es que el tiempo (2 semestres de 3 horas por semana, en grupos de 90 alumnos), debe dedicarse primordialmente a iniciar a los alumnos en los varios problemas de la investigación literaria y la redacción, y el resto son demasiadas pocas horas para el análisis literario. La Escuela Normal Superior, que pudiera ser el lugar pro-

² Cfr. Lázaro Carreter, Fernando. "El lugar de la literatura en la educación", en *El comentario de textos*. Ed. Castalia, Madrid, 1977, pp. 7-29.

picio para que la orientación del análisis de textos tuviera lugar, tampoco lo incluye en sus planes de estudios.

FUENTES DEL METODO DE ANALISIS DE TEXTO

De este modo, salta a la vista la urgencia de un método que ejercite al alumno en el análisis y la crítica del texto, desde las primicias de una lectura adecuada y no mistificadora. Es preciso que, antes que otras preocupaciones, la realidad del texto literario ocupe la atención de los cursos de literatura; es necesario, por ello, un cambio hacia la descripción del hecho literario desde el punto de vista literario; más tarde pueden derivarse de esa visión primera las más diversas inquietudes que hoy preocupan a nuestro tiempo —como el aspecto social de la obra, como la posición ideológica del autor, o como la búsqueda del mito en la literatura—; pero desde el punto de vista metodológico resulta inaplazable que al alumno se le enseñe a sentir y a analizar el texto desde el propio terreno literario. El cambio entraña un enriquecimiento: el alumno habrá de sensibilizarse poco a poco en el modo de ser de la obra literaria; deberá abrirse a sus intuiciones, las que poco a poco se mostrarán más aptas para captar la naturaleza de la literatura, y más ricas, en cuanto a que aprenderán a gozar las páginas literarias.

En el origen del análisis de textos, también llamado comentario de textos o explicaciones de textos, se encuentran varias tendencias, curiosamente contemporáneas, de varios países: el Nuevo Criticismo norteamericano, el Formalismo ruso, la Estilística, y un poco más reciente, el Estructuralismo. El primero, por ejemplo, sostenía que “una obra literaria es una estructura verbal de cierta coherencia e integridad, y que el estudio literario ha llegado a ser, a menudo, algo completamente ajeno a este significado total, que demasiado a menudo ha profundizado en el campo de la información externa de la biografía, las condiciones sociales, el trasfondo histórico, etc.”,³ de suerte que los profesores e investigadores de literatura “estaban descontentos con la «apreciación» impresionista, vagamente romántica y sentimental, predominante dentro y fuera de las universidades; ... como reacción a esta situación [se concentraron] en los textos reales de las obras ... haciendo énfasis sobre la peculiaridad de la obra de arte a la cual concebían como comparativamente independiente de su trasfondo histórico, biográfico y de tradición literarias. En este retorno al texto, en este énfasis en la unidad de la obra de arte, en el rechazo a reducir la literatura a sus causas, puede encontrarse lo que pudiera describirse como el denominador co-

³ Wellek, René. “Teoría literaria, crítica e historia”, en *Conceptos de crítica literaria*. Op. Cit., p. 15.

mún de los nuevos críticos".⁴ Con otra visión, pero igualmente preocupado por describir el fenómeno literario desde el ángulo netamente literario, el formalismo ruso pretendía descubrir "las leyes que rigen la composición literaria".⁵ Algunos de los integrantes del formalismo fueron tan lejos como Vladimir Propp, quien pretendió hacer del estudio del cuento folklórico un análisis científico, como puede serlo "la morphologie des formation organiques",⁶ como la botánica, por ejemplo. A esta vertiente se unen, en Alemania, la Estilística, influida por las ideas estéticas de Benedetto Croce,⁷ y en Francia, de herencia de la lingüística saussureana se intenta aplicar sus principios al análisis de textos literarios. *La Nouvelle Critique*, heredera de la lingüística saussureana tanto como del formalismo ruso, aparece, sintomáticamente, poco después que en las aulas universitarias de Francia se ha aceptado ya la orientación de la explicación de textos, primero, y necesario rudimento de una crítica que como la del grupo de *Tel Quel*, ha llegado a los problemas de teoría literaria al mismo tiempo que analiza de cerca los textos.

¿QUE ES EL ANALISIS DE TEXTOS?

En todo lo anterior salta a la vista la urgencia de partir, primero que nada, del texto literario. Ahora hay ya manuales que muestran no sólo la manera en la que se pretende realizar el procedimiento de análisis, sino también los resultados de discusiones y encuestas realizadas sobre el método, dentro de planes de estudios de enseñanza media y enseñanza superior.⁸ Y las opiniones en su gran mayoría, están de acuerdo en recomendar la lectura atenta de las obras, el análisis de sus peculiaridades lingüísticas y de su composición, la discusión constante sobre el significado, la apelación sistemática a lo que dice el texto como la mayor riqueza, fuera de las "ocurrencias" más o menos ingeniosas, más o menos impertinentes, de la crítica menos responsable.

En las líneas que siguen, hemos tratado de seguir paso a paso el

⁴ Wellek, René. "El estudio de la literatura en los Estados Unidos de Norteamérica", *Ibid.*, pp. 227-228.

⁵ Jakobson, Roman. "Hacia una ciencia del arte poético", en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Ed. Signos, Buenos Aires, 1970, p. 11.

⁶ Propp, Vladimir. *Morphologie de conte*, Ed. Suil, Paris, 1970 p. 6.

⁷ Para una visión general de la Estilística, véase Guiraud, Pierre. *La Estilística*, Ed. Nova, Buenos Aires, 1970, p. 132.

⁸ Cfr. La interesante discusión iniciada por F. Lázaro Carreter entre destacados intelectuales españoles en *Literatura y Educación*. Ed. Castalia, Madrid, 1974, y los dos volúmenes titulados *El comentario de textos*. Ed. Castalia, Madrid, 1974. Interesante desde el punto de vista pedagógico, aunque desconoce las corrientes críticas europeas, es el libro de Wilfrid L. Guerin et al. *Introducción a la crítica literaria*. Ed. Marymar, Buenos Aires, 1972.

análisis de un cuento, "El vaso de leche", de Manuel Rojas.⁹ Se trata de un primer acercamiento al texto y por ello las cuestiones que se presentan pueden parecer elementales. Sin seguir ningún método específico —¿habrá *uno*?— lo que aquí intentamos es un "procedimiento", el que nos ha parecido más viable para ir, paso a paso, de lo más concreto y reconocible hasta lo más complejo. No se citan términos de la difícil nomenclatura de la nueva crítica; sin embargo, sería recomendable que el profesor poco a poco fuera familiarizando al alumno con términos que después éste habrá de encontrar en textos de crítica literaria.

1. La elección de los textos

Es recomendable que en un primer momento del curso el profesor elija autores cercanos a la sensibilidad de los alumnos; por ello sería sensato que los textos fueran escogidos de la literatura latinoamericana reciente. La utilidad de esta recomendación es evidente: esas obras hablan en un lenguaje que el alumno conoce y que puede entender sin dificultad; esos ejemplos, además presentan personajes, problemas, ambientes cercanos a los estudiantes.

También se sugiere que las obras elegidas sean, aunque breves, completas y no fragmentos de novelas o poemas extensos; esta recomendación puede ser útil sobre todo en las primeras clases, puesto que la organización del todo en el texto es algo que el alumno deberá buscar.

2. Comprensión del texto

Un primer paso para el análisis, después que el texto por comentar haya sido leído en forma global, es "descifrar" palabras o giros dudosos, o que resulten poco familiares para el alumno. Con frecuencia la inteligibilidad de un pasaje o la interpretación de un discurso pueden falsearse por la equivocada comprensión de la lengua del texto; a menudo también, el placer que deriva de la lengua literaria no llega a producirse en el lector por falta de entendimiento de lo que dice un pasaje. Estos problemas de léxico debieran ser deslindados no sólo a nivel de palabras desconocidas, sino encarar también aquellos giros que, siendo conocidos, están empleados en el texto en un lenguaje figurado cuyo significado no siempre puede ser perceptible para el alumno. ¿Qué significa *verde* en "Verde que te quiero verde", del *Romance sonámbulo* de García Lorca? ¿Qué el "sauce de cristal", el "chopo de agua" de Octavio Paz

⁹ Rojas, Manuel. "El vaso de leche", en Menton Seymour (Comp.). *El cuento hispanoamericano*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1972, Vol. I, pp. 315-324.

en *Piedra de sol*? ¿Y la palabra *viola* en la *Canción quinta* de Garcilaso designa a ese instrumento parecido al violín que conocemos? Si leemos "El vaso de leche" de Manuel Rojas, nos encontramos con una serie de términos que hay que entender en su precisa acepción: *atorrante*, *vainillas*, *lechería*, y claro, el diálogo en inglés.

3. Deslinde del tema

El segundo paso en el análisis de un texto literario podría centrarse en la discusión sobre el asunto de la obra. Un procedimiento útil para la definición del asunto pudiera ser el sintetizar el argumento en los géneros de ficción (teatro, cuento, novela, poema épico) o descubrir el tema en la lírica. Importa destacar en este momento una dificultad: con frecuencia no se llega a las ideas centrales del texto sino después de haber observado la composición, las repeticiones, los paralelismos de una obra; otras veces, sin embargo, el texto mismo parece evidenciar, con mayor o menor claridad, el tema central. En nuestro texto, "El vaso de leche", puede decirse que los hechos muestran que el tema es el hambre, lo que el hombre sufre por el hambre. Pero esta idea es demasiado general; precisamos de analizar cómo funciona en el cuento, por lo que conviene seguir pormenorizadamente la trama.

4. Observación de las partes de la obra

De mayor o menor extensión, una obra generalmente está dividida en partes (capítulos, estrofas, párrafos, cláusulas, etc.), señaladas por el propio texto; otras veces la obra, aunque no presente señales de una división, muestra un cierto ritmo en la secuencia, que permite aislar "partes" de ese todo (*Piedra de sol* de Paz, por ejemplo). Una primera utilidad de este paso es la evidencia pedagógica de concentrar el análisis de la obra en espacios reducidos, fácilmente observables por el alumno, lo que no debiera implicar el olvido del conjunto en ningún momento. Algo que es preciso advertir en este paso es el hecho de que frecuentemente la división que pudiéramos llamar "externa" (capítulos, actos, estrofas, escenas), no coincide con la organización interna (ideas, líneas argumentales, perspectivas de la narración alternadas de un personaje a otro, etcétera). Hay aquí (y aun en obras literarias tempranas: algunas de la Edad Media, por ejemplo), una muestra de la variada organización de la obra literaria: se verá cómo el texto tiene una organización compleja que puede ser observada desde distintos puntos de vista.

El texto de Manuel Rojas que hemos elegido, muestra una división exterior en tres partes que se pueden descubrir, observando con alguna

atención el texto; la última de esas partes es la más extensa. La división está señalada por un espacio tipográfico mayor que el propio texto ofrece entre párrafo y párrafo, después de punto y aparte: el primer conjunto se inicia al comienzo del cuento para concluir en el primer espacio grande de la página 318; el segundo, parte de ese espacio y concluye en la página 320; el tercero, que comienza después del espacio, termina al final del texto. Si tratamos de acercarnos a observar qué es lo que sucede en cada parte, habiendo dado antes el argumento general, encontramos que:

- A. El joven marinero vaga hambriento por los muelles; otro marinero le ofrece de comer, pero él, por timidez y vergüenza, rechaza el ofrecimiento (señalamos cada parte con las primeras tres letras del abecedario, en mayúsculas, para destacar el orden de la división).
- B. El muchacho entra a trabajar de estibador al muelle. Sigue sin satisfacer su hambre; intenta que le adelanten dinero por su labor, mas no se lo dan; en cambio, el capataz le ofrece unas monedas, pero él, avergonzado, las rechaza. El joven decide actuar con otros medios para obtener comida.
- C. La tercera parte, la más larga como ha podido observarse en el texto, precisa de ser subdividida; esto podemos hacerlo, siguiendo el desarrollo de los acontecimientos que muestran tres momentos:
 - a) El joven marino se dirige a la lechería; aguarda afuera en espera de que un parroquiano termine de comer.
 - b) Después de haber salido el viejo, el muchacho entra al establecimiento; pide leche y vainillas; se suelta a llorar: no paga, y la mujer no sólo no le cobra sino que le ofrece otro vaso de leche con vainillas.
 - c) El joven marino sale del establecimiento y se queda dormido frente al mar.

Como podemos ver por esta división, que nos ha acercado más a los acontecimientos, el tema que se había apuntado antes está jugando una parte importante en el desarrollo de los hechos que se cuentan: el hambre pone en acción los acontecimientos del joven marinero (a quien ahora podemos llamar, con razón, protagonista). Los sucesos, así, siguen una trayectoria que va del hambre a su satisfacción. Pero ¿qué hace el texto con ese tema del hambre? ¿Qué vericuetos sigue? Y, sobre todo, ¿qué se nos quiere mostrar con esos accidentes que experimenta el tema? Además, ¿qué relación guarda la división que descubrimos con el desarrollo de la trama?

5. Análisis de la composición general

Cosa curiosa: el texto está dividido en tres partes, y la última de ellas se dividió en otras tres subpartes. Esto en cuanto a la división externa; en la ordenación interna, sin embargo, esto es, en cuanto a la sucesión del argumento, hay en el cuento una división en tres partes también: un ofrecimiento (dos veces expreso, una vez tácito), hecho en tres ocasiones al protagonista. El primero lo hace un marinero inglés, el segundo lo formula el capataz, y el tercero (tácito) la mujer española de la lechería; los dos primeros ofrecimientos no son aceptados; el último, sí. Podríamos hacer un esquema, siguiendo esta sucesión de "donadores" (los personajes que ofrecen, de alguna manera, saciar el hambre del joven marinero):

1) carencia ——— (hambre)	1er. ofrecimiento ——— (del marino inglés)	carencia no satisfecha (el ofrecimiento no es aceptado)
2) carencia ———	2do. ofrecimiento ——— (del capataz)	carencia no satisfecha (el ofrecimiento no es aceptado)
3) carencia ———	3er. ofrecimiento ——— (de la mujer)	carencia satisfecha (el ofrecimiento es acep- tado)

Como se puede ver, el argumento en la ficción —no sólo de este cuento, sino en general en cualquier argumento—, es una sucesión de pequeñas "partes" o secuencias que se van engarzando de una manera tan perfecta, que asombra observarlo. Pero, volviendo al esquema de nuestro cuento, es necesario advertir cómo hay una correspondencia entre la división que hemos llamado externa y la ordenación de la trama en secuencias: cada una de las secuencias sucede en una de las partes A, B y C. También es evidente la composición en tres, ¿por qué tres? Una respuesta provisional es que este esquema de tres pasos, de tres secuencias, lo podemos observar en los cuentos folklóricos de época inmemorial: es el típico esquema de prueba. Pero ¿es que el autor se propuso hacer de su obra algo que repitiera la organización de los cuentos folklóricos? No lo creemos. Más bien, aquí, como en tantos otros fenómenos de la obra literaria, puede decirse que funciona el esquema mental mítico de toda una cultura y que pasa a la obra literaria, casi sin la conciencia del autor.

6. Otros tipos de indagación

Pero una obra literaria constituye no sólo un tipo de ordenación, sino que es una pluralidad de ordenaciones. Arriba sólo hemos indagado cómo se organizan los acontecimientos, el argumento; pero si cambiamos de punto de vista habremos de descubrir en el cuento otras formas de ordenación. Demos una ojeada a la función de los personajes dentro del argumento, por ejemplo. Además del protagonista —llamado así, puesto que los acontecimientos se encadenan según el problema del joven marinero—, aparecen:

- el marinero inglés
- el “atorrante”
- el capataz
- el parroquiano viejo de la lechería
- la señora española de la lechería

De estos cinco personajes, dos parecen no intervenir en los sucesos de manera definitiva (el “atorrante” y el parroquiano viejo), y su aparición, además es más breve que la de los otros; bien podemos llamarlos incidentales (sin embargo, no son sólo figuras de relleno: el primero muestra lo opuesto al protagonista; el viejo parece oponerse a la decisión de entrar a la lechería del joven marino). Así, resulta que los tres personajes restantes, si tienen una función determinante en el cuento, pues cada uno de ellos hace un ofrecimiento al protagonista. Lo que hemos mencionado de la ordenación de la trama (realizada en tres momentos), parece corroborarse en la organización de los personajes: cada uno de los personajes secundarios juegan un rol importante en cada una de las secuencias.

Otros tipos de indagaciones pueden hacerse en el texto, por ejemplo en la lengua misma. Si nos ponemos a rastrear el tema del hambre a fin de descubrir las implicaciones con que aparecen en el texto, nos encontramos que, en la página 319, se dice del joven marinero: “¡Tenía hambre, hambre, hambre! Un hambre que lo doblegaba como un latigazo pesado y ancho”. Aquí hay una figura llamada *imagen* que pone en comparación dos elementos, como para hacer resaltar una relación insólita entre ambos términos (el hambre = latigazo, pues los dos elementos “doblegan” al hambre). De pronto, ante tal indagación, nos viene el recuerdo de una imagen similar que ha aparecido antes: al final de la página 317 encontramos un párrafo que se continúa hasta la página 318; la frase dice así: “Estaba [el joven marinero] poseído por la obsesión terrible del *mar*, que *tuerce las vidas más lisas y definidas como un brazo poderoso una delgada varilla*”.¹⁰ Pero más adelante, en la página

¹⁰ El subrayado es nuestro.

320, cuando el protagonista parece desmayar por el hambre, se dice que "se fue inclinando, inclinando, *doblándose forradamente como una barra de hierro, y creyó que iba a caer*".¹¹ Tenemos, pues, tres imágenes de una idea central:

1. El mar¹² doblega al hombre *como* un brazo a una varilla.
2. El hambre doblega al marinero *como* un latigazo [al hombre].
3. El hambre doblega al marinero *como* una fuerza a una barra de hierro.

O sea:

MAR = BRAZO PODEROSO = HAMBRE = LATIGAZO

y

HOMBRE = DELGADA VARILLA = BARRA DE HIERRO

Este tipo de equivalencias, aparentemente fortuitas, significan algo, nos dan otra información que la que hemos descubierto arriba, o al menos, nos dicen cosas "en otros lenguajes". Lo que apuntamos arriba sobre el esquema de los acontecimientos parece iluminado ahora con otra luz, desde otro punto de vista, como si el texto exhalara un cierto significado, o más bien una serie de significados por distintas vías: la resistencia del personaje a ser ayudado parece inflexible, como una varilla, como una barra de hierro; por dos veces se le ofrece algo con qué ayudarse, y las dos veces se resiste a aceptar. Ahora debemos preguntarnos, frente a esta serie de ideas —expresadas algunas; sugeridas otras— ¿por qué el marinero se niega a aceptar ayuda en dos ocasiones y, sin embargo, acepta la última? Pareciera que en la última secuencia se reunieran las condiciones para que el ofrecimiento sea aceptado. Conviene, por principio, deslindar la naturaleza de ese obstáculo interior que impide al marinero satisfacer su hambre.

Si lo consideramos a la luz de su comportamiento, veremos que no es tanto que el personaje sea de hierro o que resulte heroico por su dureza, como los personajes de la época (el Ruy Díaz del *Poema de Mio Cid*, por ejemplo), sino que el protagonista muestra un impedimento interior que lo vuelve inflexible. Veamos el texto: cuando el marinero inglés (p. 316), ofrece comida a nuestro personaje, éste la rechaza, y se dice que: "*El joven avergonzado de que su aspecto despertara sentimientos de caridad, pareció apresurar el paso*".¹³ Luego se dice que "tenía

¹¹ El subrayado es nuestro.

¹² Es útil aclarar que el término mar posee una serie de implicaciones que convendría perseguir en el texto: por lo pronto recordemos que al final del cuento, se dice que el joven marino "se quedó dormido *con el rostro vuelto hacia el mar*" (p. 324). (Subrayado nuestro).

¹³ El subrayado es nuestro.

hambre ... y más por timidez y vergüenza que por orgullo, se resistía a pararse delante de las escalas de los vapores, a las horas de comida" (p. 317). Por último, cuando pide la leche y las vainillas a la mujer de la lechería, el muchacho "no se atrevía a mirarla; le parecía que, al hacerlo, ella conocería su estado de ánimo y sus propósitos vergonzosos" (p. 322). Este sentimiento de "vergüenza", si bien se dice en el texto que no es orgullo, algo tiene de negativo; en principio, es evidente que se trata de un obstáculo para que el marinero satisfaga el hambre que es un apetito, una inclinación natural. Y este rasgo "no natural" de la vergüenza es importante destacarlo, pues resulta algo impuesto, un sentimiento que tiene que ver más con la imagen que de nosotros tienen los demás que con la propia naturaleza. Esta particularidad se destaca cuando se dice que el joven marinero se aleja del lugar donde el marino inglés le ha ofrecido un poco de comida, "avergonzado de qué aspecto despertará sentimientos de caridad", lo que el personaje no puede tolerar es que se le juzgue un "atorrante", un mendigo capaz de despertar lástima, o que se le tome como un ladrón en la lechería.

7. Análisis del clímax de la obra

Conviene ahora asomarse a la última parte del argumento, a esa larga secuencia del muchacho en la lechería. Esta parte ofrece mucha "miga" para el análisis; aquí sólo podemos sugerir algunas ideas.

Párrafos antes de esta escena, se ha aludido a la familia del muchacho: en el momento de su desmayo "vio su casa, el paisaje que se veía desde ella, el rostro de su madre y sus hermanos" (p. 320). Curiosamente, esta escena ocurre poco antes de su entrada a la lechería; ya dentro del establecimiento, todo parece aludir a una misma imagen, la de la madre como "algo claro y limpio" que sacia, con leche, el hambre del joven. El color blanco (el color de la leche materna), aparece de manera expresa o bien tácitamente: la lechería es un negocio "muy claro y limpio donde hay mesitas cubiertas de *mármol*; detrás, una señora "con un delantal blanquísimo". Todo esto es contado por el narrador, no por el personaje; pero aquí narrador y protagonista parecen fundirse: el narrador cuenta que el personaje vio todas estas cosas, pero las cosas resultan tan impregnadas de efectividad que terminan por ser representaciones de la propia naturaleza psíquica del joven marinero —¿del narrador también?—. Con todo ello se nos señala insistentemente el símbolo materno en esta escena, y lo vemos con mayor claridad una página más tarde, cuando el personaje ha terminado de llorar: "comió lentamente —se dice en la página 323—, sin pensar en nada, como si nada le hubiera pasado, como si estuviera en su casa *y su madre fuera esa mujer que estaba detrás del mostrador*".¹⁴ La mujer, además, se ha comportado como una madre bondadosa que lo consuela y le llama "hijo".

¹⁴ El subrayado es nuestro.

8. En el movedizo terreno de la interpretación

Hemos hecho una serie de indagaciones en el texto; desde diversos puntos de vista, nos hemos acercado a la obra para descubrir la complejidad de planos que la forman. En principio, vimos cómo se encadenan los acontecimientos; después, saltamos a la organización de los personajes y su función dentro de la trama o línea argumental. Más tarde nos acercamos a la lengua del texto para observar ciertos problemas del lenguaje como el de la imagen y la manera diferente en que el texto "habla" por obra de esta comparación. Hemos hecho también un poco de análisis psicológico del protagonista. Por último, hemos analizado una parte nuclear del texto, el clímax, para indagar ideas; en este último acercamiento han aparecido cuestiones que tanto se refieren a la psicología del personaje principal como al pensamiento mítico. Cada uno de estos acercamientos muestran un nivel distinto de organización del texto:

- La línea argumental (los hechos se ordenan en tres secuencias que corresponden, cada una de ellas, a una "parte" en que el texto está dividido).
- La organización de los personajes por la función que desempeñan dentro de los acontecimientos, pero también como contraste o complemento del protagonista.
- Los personajes en sí mismos, es decir, como entes psicológicos (el problema de la vergüenza y el rasgo edípico latente en el joven marinero).
- La naturaleza de la lengua del texto (aquí sólo hemos tocado las imágenes, pero un análisis más intenso habría de descubrir cierto ritmo en las repeticiones, los paralelismos y la extensión de la frase).
- La parte nuclear del texto que parece concentrar las ideas más importantes del mismo.
- La organización del significado en el texto (connotaciones de los términos como mar, leche, hambre, para llegar a ideas de solidaridad, seno materno, prueba).
- El texto como un todo. La interpretación, como veremos adelante, intenta poner en relación todos los niveles de la obra: la interpretación de una obra no es sino sugerir una organización en el texto.

Una primera conclusión que importa destacar es la que todo lo anterior está dado por la lengua del texto, de una u otra manera: lo mismo el relato de acontecimientos y su composición en secuencias, las sugerencias semánticas, la indicación de ciertos símbolos y mitos; todo está

dado por la lengua. Y aquí se revela la complejidad del concepto: no es sólo la "cobertura" que encierra signos, sino un medio que al llamar la atención sobre sí mismo, propone que todo sea visto como lengua (personajes, trama, tropos, significados). Pero también puede verse otro fenómeno literario a la luz de este desglosamiento de la obra: todos los niveles observados tienen una ordenación, obedecen a una "retórica". Esas leyes retóricas no provienen de una imposición académica; son elecciones que el autor hace de una tradición. Las leyes de la retórica constituyen un "extrañamiento": los objetos, los personajes, los acontecimientos, la lengua misma, son dados en el texto para que los reconozcamos "nuevamente"; son "traducidos" a la lengua literaria, extraídos, si se quiere, de su contexto, para volverlos reconocibles de "otra" manera.

El mar, como un brazo poderoso, como un látigo, como el hambre, doblegan al hombre, que suele ser, impedido por la vergüenza, como una barra de hierro; el hombre, después de esas pruebas, cambia sus prejuiciosos sentimientos de vergüenza por algo positivo que lo acerca a los demás y que lo lleva a satisfacer sus necesidades. El tema del hambre aparece ahora con implicaciones más profundas; en él aparece la solidaridad —cumplida hasta que el hombre vence sus propios obstáculos— la idea de "prueba" dolorosa, el carácter de necesidad natural opuesta a la vergüenza. Bajo estas ideas ¿qué significado refiere el símbolo materno insistentemente señalado? Por de pronto, parece obvio que la solidaridad que se cumple en la última secuencia posee connotaciones de vuelta al seno materno. La leche, el líquido que apaga la necesidad, parece un símbolo cercano al que tiene el mar en el texto. Y si recordamos que el agua en las leyendas —es decir, en el mito— se revela siempre como un símbolo materno, como el origen de la vida, podemos llegar a algunas conclusiones. Aquí se abre, como en un abanico, una serie de posibilidades de interpretación, todo un mundo de discusiones sobre mito, análisis psicológico, niveles de organización del texto —y su correspondiente interpretación—, ideas sobre la solidaridad, etc. La obra literaria, ya lo hemos visto, está "estructurada" en muchos niveles; por ello, no parecería pertinente llegar a una conclusión y darla en una frase. Reducir la obra —cualquier obra— a sólo eso es, quizá sería traicionarla.

LOS AUTORES

CARLOS ALBERTO TORRES NOVOA, Licenciado y Profesor en Sociología por la Universidad del Salvador (Buenos Aires). Maestro en Ciencias Políticas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede México). Autor de numerosos artículos sobre problemas educativos y de los libros *La praxis educativa de Paulo Freire*, *Entrevistas con Paulo Freire* (ambos de Ed. Gernika, México). Ha sido profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Azcapotzalco. Actualmente se desempeña como especialista en la Dirección General de Educación para Adultos de la SEP.

LYLE FIGUEROA SEVILLANO, Peruana. Maestra de Educación por la Universidad Federal de Santa María, Brasil. Realizó cursos de postgrado en la especialidad de Orientación, Tecnología Educativa y Teoría y Práctica del Currículum. Especialista del Instituto Nacional de Investigaciones y Desarrollo de la Educación de su país. Ha asistido a numerosos eventos nacionales e internacionales referidos al campo de la educación. Ha publicado diversos trabajos de investigación, entre los que se destaca: *Estudio Comparativo de los Sistemas de Capacitación de Docentes de Colombia, Chile y Perú y Diagnóstico del Reentrenamiento y del Perfeccionamiento del Docente Peruano* (en colaboración). Ocupó cargos como el de Coordinadora del Equipo Nacional del Proyecto Multinacional de Desarrollo de Sistemas Nacionales de Capacitación de Docentes (Colombia-Chile-Perú), auspiciado por la O.E.A. Actualmente se desempeña como investigadora de tiempo completo del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana.

ANDRES MEZA. Ha cursado estudios profesionales en las Facultades de Cien-

cias de la Información y de la Comunicación Social en las Universidades de Monterrey y Regiomontana. Actualmente estudia la especialización en Medios Masivos de Comunicación en esta última Institución. También ha sido becario de la SEP, y de la Universidad Veracruzana para el estudio y la compilación de la literatura tradicional del Estado de Veracruz.

ENRIQUE GUINSBERG, Psicólogo, graduado en la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Ha publicado diversos trabajos, entre los que se destacan: *Sociedad, salud y enfermedad mental* (Buenos Aires, 1973), *Prejuicios raciales: ideología de la dominación* (Buenos Aires, 1974), *Medios masivos de comunicación y formación psicosocial* (en prensa). Ha participado en diversos congresos. Fue docente de tiempo completo en el Colegio de Psicología de la Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente lo es en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México. Colaboró en el número 5 de esta Revista.

ALICIA A. POLONIATO, Especialista en Lingüística y Comunicación. Maestra en Lingüística. Cursos de doctorado en Lingüística en Aix-en-Provence (Francia). Ex investigadora del Instituto de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (Argentina). Actualmente maestra en la ENEP Aragón, UNAM, en la carrera de Periodismo y Comunicación. Ha publicado artículos de su especialidad en diversas revistas de Argentina, Colombia y México. Ha colaborado en el número 6 de esta Revista.

JOSE AMEZCUA GOMEZ, Catedrático de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.

CIENCIA Y DESARROLLO

enero-febrero de 1980/número 30

Director: Edmundo Flores

INDICE:

*Los manglares sudcalifornianos
desaladores de agua de mar.*

por Lourdes Monserrat Sordo, Thelma
Castellanos, Gustavo Padilla y Luis
Alberto Romero

*La ecología de los invertebrados marinos
en la bahía de la Paz.*

por Timothy Brand y Eduardo Muñoz Ley
Centro de Investigaciones Biológicas.
por Andrea Burg

Las prioridades educativas.
por Miguel Alonzo Calles

La Universidad Pedagógica Nacional.
por José Angel Pescador

Programación en México de maestrías en educación.
por Galo Gómez

Panorama de la investigación educativa en México.
por Jean-Pierre Vielle

El Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa.
por Pablo Latapi

Comunicación química en mamíferos. (Entrevista)
por Mónica Lavín

La ciencia ficción: una opinión personal
por Carl Sagan

Arthur W. Lewis. Dentro y fuera del desarrollo.
por Edmundo Flores

Notas científicas y otros

Publicación bimestral del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología,
Insurgentes Sur 1814-6o. piso, México 20, D. F.

SEMIOSIS

Número 3
julio-diciembre de 1979

Seminario de Semiótica
Teoría
Análisis

Director: RENATO PRADA OROPEZA

CONTENIDO:

1. *La estructuración del semema*: Seminario de Semiótica Literaria.
2. *Niveles semánticos de la noción "personaje" en las novelas de A. Roa Bastos*. Rubén Bareiro-Saguier.
3. *Nivel semántico en "Algo sobre la muerte del mayor Sabines"*. Esther Hernández Palacios de Méndez.
4. *La constitución del nivel profundo en Greimas*. Renato Prada Oropeza.
5. *La estética estructural y social en Mukarovsky*. Luis Enrique Sandoya.
6. *Nuevo enfoque sociológico de la semiótica literaria*. Gilberto Giménez.
7. *Texto literario y paradigma ideológico*. José Pascual Buxó.

SEMIOSIS

Cuadernos del Seminario de Semiótica Literaria del CILL-UV.
Publicación semestral.

Precio del ejemplar: \$ 60.00 US. \$ 3.00

Suscripción 1 año: \$ 120.00 US. \$ 6.00

Pedido, canje y correspondencia a:

CILL-UV., Apartado Postal 369
Xalapa, Veracruz, México.

TEXTO CRITICO

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES
LINGÜISTICO-LITERARIAS DE LA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Director: JORGE RUFFINELLI

Sumario del No. 15. (Octubre-diciembre de 1979)

NORBERTO FUENTES. *Finca Vigia: Hemingway en su santuario cubano.*

JUAN RULFO. *Dos textos.*

JUAN MANUEL GALAVIZ. *De los Murmullos a Pedro Páramo.*

JORGE RUFFINELLI. *Pedro Páramo y Derborence: realidad fantástica y discurso social.*

RAUL DORRA. *Espacio y memoria en un cuento de Rulfo.*

HECTOR P. AGOSTI. *La literatura como cultura ¿para qué sirve?*

JOAQUIN ROY. *Cristóbal Colón, periodista.*

DESIDERIO NAVARRO. *La novela policial y la literatura artística.*

HECTOR M. CAVALLARI. *Adán Buenosayres: discurso, texto, significación.*

DOMNITA DUMITRESCU. *Adán Buenosayres: metáfora y novela.*

JÓSE LUIS MARTINEZ M. *Los cuentos misioneros de Horacio Quiroga.*

LUCILLE KERR. *The Buenos Aires Affair.* Un caso de repetición criminal.

VICTORIA F. CHASE. (De) *Mitificación en Los funerales de mamá grande.*

EFREN ORTIZ. *La Cándida Eréndira: una lectura mítica.*

RESEÑAS.

Aparece 3 veces al año. Suscripciones: México, \$ 140.00 (tres números). Otros países: Dlls. 11.00.

Toda correspondencia a:

Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias de la Universidad Veracruzana.

Apartado Postal 369.

Xalapa, Veracruz, México.

TEXTUAL

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades
de la Universidad Autónoma Chapingo

INDICE DEL NUMERO 1:

Virajes en la política agraria actual. Luis Paré

Reforma Agraria en Bolivia. Ramón Fernández y Fernández

La experiencia campesina en Guerrero. Francisco A. Gómezjara

La cuestión agraria y la revolución en América Latina. Margarito Montes Parra

El desempleo y perspectivas del empleo en el agro mexicano. Irene Valdenegro

El desarrollo del capitalismo en el campo y la actual crisis agrícola nacional. Francisco Hernández

Causas estructurales del movimiento campesino en la Sierra Norte de Puebla. Cristóbal Santos

Problemas de la enseñanza sociológica en el medio rural. Juan M. Albarrán

La formación profesional del sociólogo rural: límites y contradicciones. Evaristo Casanova Mendiola

¿Formación para emigrantes? Jorge Pereyra T.

Algunas notas para la historia del teatro político en México. Fernando Betancourt

Documentos.

Precio del Ejemplar \$ 25.00. Suscripciones en la República mexicana: correo ordinario \$ 90.00; correo aéreo: \$ 110.00. América del Norte y Centroamérica: US. Dols. 10.00. Sudamérica y Europa US. Dols. 13.00.

Toda correspondencia a:

DIRECCION DE DIFUSION CULTURAL DE LA UNIVERSIDAD
AUTONOMA CHAPINGO. Apdo. Postal 65, Chapingo, México.

TEXTUAL

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades
de la Universidad Autónoma Chapingo

INDICE DEL NUMERO 2:

Organización económica campesina y lucha de clases. Gerardo Gómez

Los problemas de la revolución en México y las masas campesinas. Margarito Montes Parra

Crítica de la Sociología Burguesa. Félix Hoyo

Desarrollo y perspectivas del Departamento de Sociología Rural de la Universidad Autónoma de Chapingo.

Formación de la clase obrera en Perú. Ricardo Melgar

Mariátegui y la Revolución Latinoamericana. Rodolfo Puiggrós et al.

ZAFRA: Balance y perspectivas del cine independiente.

Crítica bibliográfica y documentos.

Precio del Ejemplar \$ 25.00. Suscripciones en la República mexicana: correo ordinario \$ 90.00; correo aéreo: \$ 110.00. América del Norte y Centroamérica: US. Dols. 10.00. Sudamérica y Europa US. Dols. 13.00.

Toda correspondencia a:

DIRECCION DE DIFUSION CULTURAL DE LA UNIVERSIDAD
AUTONOMA CHAPINGO. Apdo. Postal 65, Chapingo, México.

