

A LA EDUCACIÓN POR LA COMUNICACIÓN

**LA PRÁCTICA DE LA
COMUNICACIÓN EDUCATIVA**

(Segunda Edición)

Mario Kaplún

Ediciones CIESPAL
Quito - Ecuador
2001

EDICIONES CIESPAL
Colección INTIYAN, Vol. 41

A la Educación por la Comunicación

Autor: *Mario Kaplún*

ISBN: 9978-55-027-5

N° Registro derecho autoral:
015030 / 9-04-2001

Primera Edición:
UNESCO/OREALC, Santiago de Chile

Segunda Edición, revisada:
CIESPAL, Quito - Ecuador

El texto de este libro puede ser reproducido total o parcialmente, siempre que se participe de ello a los editores y se mencione al autor y las fuentes

Rediseño, coordinación e impresión:
Departamento de Publicaciones y
Editorial "Quipus", CIESPAL

Abril del 2001
Quito - Ecuador

La presentación de los hechos contenidos en esta publicación y las opiniones que en ella se vierten son de exclusiva responsabilidad del autor y no, necesariamente, de la UNESCO/OREALC ni de CIESPAL.

PROLOGO

EL HILO DE UN PENSAMIENTO VIVO

Desde la muerte de mi padre, hace poco más de dos años, me han preguntado varias veces cuáles de sus libros sería más importante reeditar.

Este ha estado siempre primero entre los mencionados. Por diversas razones se ha ido postergando y finalmente ahora, gracias a CIESPAL y la autorización de UNESCO - que había realizado la primera y única edición- se concreta esta reedición que creo de enorme utilidad.

¿Por qué mi insistencia en un libro que es probablemente de los menos conocidos de Mario? Precisamente esa es una primera razón: la primera edición (OREALC/UNESCO, Santiago de Chile 1992) se agotó hace tiempo y muchos quedaron sin conocerla. Escrito cuando cumplía lo que él mismo llamó "mis primeros 50 años de aprendiz de comunicador", Mario muestra en este libro lo que tal vez fue su principal virtud: su enorme y constante capacidad de aprendizaje a partir de la práctica, la suya y la de otros.

El libro recoge un conjunto de experiencias a partir de las cuales construye una profunda reflexión sobre los encuentros y

desencuentros entre comunicación y educación en América Latina. Algunas ideas fermentales emergen con fuerza. Por ejemplo: pensar en una pedagogía comunicante más que en una comunicación educativa. O también: entender a los medios como un todo educativo, donde la educación puede estar más presente cuando menos se la anuncia. Y sobre todo: potenciar la palabra de los otros -más que ampliar las audiencias para la propia- como tarea esencial de los comunicadores.

Alguno podrá pensar que éste es ya un libro viejo. Hoy parece un signo de modernidad (o de posmodernidad) no citar nada que tenga más de cinco años de antigüedad y a duras penas se menciona algún "clásico", casi como una concesión. En el prólogo que Mario escribió para este libro él mismo se preocupaba por la actualidad de las experiencias... pero iniciaba su primera exploración recurriendo a Freinet, un maestro francés de los años 20, que intuyó con su práctica lo que por esa misma época empezaba a decir Vygotski, el padre del constructivismo hoy en boga. La idea de que se conoce lo que se comunica -porque organizar el lenguaje es organizar el pensamiento-, a la que Freinet agregaría que no hay comunicación sin interlocutores. Si se sigue el itinerario que Mario propone aquí, se verá que entre la imprenta en la escuela de Freinet y la radio en el liceo de Quilmes, por ejemplo, hay una profunda relación, que trasciende ampliamente la cuestión de los soportes tecnológicos.

Es que son las concepciones educativas y comunicacionales las que están en juego. Y en ello el libro tiene, quizás, más vigencia que nunca. Porque en tiempos de Internet sus preocu-

paciones esenciales han cobrado renovada importancia. La preocupación por pasar del educando oyente al educando hablante, del monólogo técnico al diálogo pedagógico. Precisamente algunos de sus últimos trabajos -que hubiera querido profundizar en un par de libros que tenía en preparación- ponían una mirada lúcida sobre la informática y las redes, sus potencialidades y límites pedagógico-comunicacionales, recordando que la navegación solitaria en las autopistas de información no puede reemplazar el aprendizaje, esencialmente social.*

Este libro es, quizás, uno de los que mejor permite seguir el hilo de un pensamiento vivo, capaz de aprender continuamente. Y por eso mismo enseñarnos tanto.

Gabriel Kaplún

Montevideo, enero de 2001

* Véase por ejemplo: "Procesos educativos y canales de comunicación", en Revista Chasqui No. 64, Quito, 1998. (También en portugués, en Comunicação & Educação No. 14, São Paulo 1999).

Presentación de la primera edición

Por José Rivero ()*

El presente libro de Mario Kaplún constituye una importante motivación para reflexionar sobre la necesaria asociación entre comunicadores y educadores beneficiando mejores resultados en procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre comunicación en educación de adultos latinoamericana.

La obra y la experiencia del autor son reconocidas por sus sólidos aportes para la confluencia de la educación con la comunicación, así como para la afirmación de estrategias de uso y de aprovechamiento más adecuadas y eficaces de los medios de comunicación. Atendiendo solicitud nuestra, Kaplún da carácter particular a este trabajo al decidir compartir en él la reflexión sobre sus propias experiencias y vivencias.

El libro presenta cuatro espacios diferenciados. En el primero de ellos se hace una relectura de las ideas pedagógicas de la escuela activa de Freinet desde la perspectiva de la comunicación, como primer antecedente -según el autor- de lo que hoy suele llamarse "comunicación educativa" o "educación comunicativa". Asíciense dichas ideas al enfrentamiento de los problemas que hoy la alfabetización y educación de adultos en

(*) Especialista Regional en Educación de Adultos UNESCO/OREALC

América Latina tienen que resolver para “encontrar alternativas educacionalmente válidas al papel del maestro-enseñante tradicional”.

En este capítulo se presentan tesis dignas de atención. Al potenciar al grupo como célula básica de aprendizaje, se apuesta propiciar su capacidad autogestionaria y se demanda a la educación de adultos dar más atención a las ideas y los medios de Freinet para capacitar a sus participantes como emisores y gestores de su aprendizaje y para concebir el saber como producto social. Afirmando que el nexo entre comunicación y alfabetización no debiera limitarse al uso de medios en la enseñanza de la lectoescritura, se apoya en investigaciones psicolingüísticas con niños, como las de Emilia Ferreiro, para proponer revisar los modos tradicionales de alfabetizar y para asociar como causa central del actual analfabetismo funcional, el que en la alfabetización con niños y adultos no se diera como proceso simultáneo de la función junto con la de los instrumentos de lectura y escritura.

En la segunda exploración, el autor destaca la potencialidad del buen uso de la radio, la televisión y la prensa en beneficio de la educación de grupos poblacionales campesinos y urbanos marginales, aunque remarca la complejidad en la organización y obtención de resultados en el proceso educativo a través de estos medios masivos, formulando críticas al voluntarismo de los planificadores educativos que creyeron posible el aprovechamiento dócil de los mass media para los fines que ellos predeterminaban. Propone -en consonancia con estrategias del Proyecto Principal de Educación- que la educación debiera estar presente en el conjunto de los medios, viéndolos como un todo educativo. El rescate que hace Kaplún de las premisas pedagógicas, del logro de las dificultades y los desaciertos de aprendizaje originados en experiencias de producción y difusión de mensajes destinados a audiencias masivas y abiertas, constituye testimonio de esa propuesta.

La tercera parte demanda al lector situarse en una nueva óptica y perspectiva, al desplazar el eje de análisis a prácticas educativas inscritas en la modalidad de comunicación participativa, influenciadas por una concepción pedagógica en la que se remarca la autoexpresión del educando o el sujeto popular. En las experiencias presentadas se valora más que la técnica o los materiales de aprendizaje, tanto el proceso que se da durante su construcción como el crecimiento operado en los participantes neo-emisores escribiendo, pintando, grabando cassettes, produciendo videos o haciendo radioprogramas. Una pregunta reiterada a partir de esas vivencias es qué entender por real participación de los educandos en la práctica de la comunicación educativa.

En el cuarto capítulo se sugiere contrastar la práctica analizada con la modalidad de enseñanza a distancia para que ésta busque estrategias renovadas que le permitan superar su actual unidireccionalidad, es decir, su condición de "enseñanza" para transformarse en auténtica educación. Asimismo, alerta sobre los peligros de convocar a grupos populares a participar en programas de comunicación intergrupales sin prever objetivos concretos ni las necesidades consideradas prioritarias por los propios participantes.

La descripción viva y coloquial de las experiencias seleccionadas, la presentación de múltiples actores -participantes e instituciones promotoras de programas- con procesos educativos e historias y anécdotas ilustrativas, forman parte del estímulo que acompaña la lectura del trabajo.

Para la OREALC y para los lectores de esta publicación constituye privilegio compartir la reflexión intimista que hace una personalidad de la comunicación como Kaplún, a quien debemos agradecer el esfuerzo logrado de unir al carácter personal de su trabajo el rigor y la convicción de quien mantiene vivos el compromiso y la búsqueda en función del otro.

Itinerario

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

En 1983, a instancias de la OREALC/UNESCO preparé un estudio que, desde una visión prospectiva, intentó tipificar las distintas tendencias y estrategias de comunicación en la educación de adultos de América Latina. Hubo alentadores indicios de que el trabajo no fue solo leído, sino también usado: empleado como instrumento de discusión y análisis. Atribuyo la acogida que halló aquel texto, más que a sus opinables méritos, al hecho de que vino a llenar una demanda: la de situar la cuenca en que la educación y la comunicación confluyen, se complementan y se requieren recíprocamente.¹

Tras aquel aporte conceptual, la OREALC ha estimado útil invitarme a seguir avanzando en esa dirección, no ya desde las tipologías y las proyecciones, sino desde las prácticas y experiencias concretas -mías y de otros- en que esas concepciones buscan encarnarse. Producto de esta nueva exploración es el libro que ahora tiene el lector en sus manos.

Naturalmente, guarda y no guarda continuidad con aquel primero: tras estos ocho años que los separan en el tiempo, América ya no es la misma; las prácticas educomunicacionales se han enriquecido con nuevos y creativos aportes; y el autor -afortunadamente- tampoco es el mismo. Hoy creo posible y

1. Kaplún, M. *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1983. El mismo que luego incluído en Wertheim (org.) -Castillo-Latapi-Kaplún: *Educación de adultos en América Latina* (prólogo de Paulo Freire), Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1985; edición en portugués, Campinas, Papirus, 1985. Una versión parcial formó parte también de *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. P. Laptí y A. Castillo compiladores, Pátzcuaro (México), UNESCO/ CREFAL, 1985. En Argentina fue difundido en 1986 por la Asociación Argentina de Educación a Distancia como base de discusión en una serie de talleres regionales preparatorios del Encuentro Nacional de ese año, encaminado a revisar esa modalidad de enseñanza y plantear “Nuevas estrategias de Educación a Distancia”.

necesario ir más lejos que en aquella reflexión liminar y, superando resueltamente la reductora visión instrumentalista, atreverse a pensar/repensar globalmente la educación desde la óptica de la comunicación. Más que una comunicación educativa, hoy prefiere empezar a plantear una educación comunicante.

¿Cómo abordar las nuevas prácticas latinoamericanas en ese dilatado campo de modo de obtener de ese conjunto un resultado orientador y útil? Un temperamento fue descartado de antemano, con el total acuerdo de los editores: la obra no debía proponerse un inventario de esos libros-catálogo que acumulan una gran cantidad de experiencias limitándose a dar de cada una de ellas una escueta noticia, una somera ficha informativa, de la que el lector- salvo apreciar la abundancia cuantitativa de estas acciones- no logra extraer mayor provecho. El propósito de nuestra exploración no es el turístico de hacer fugaces escalas en toda las ciudades del mapa sino el de internarse en algunas y procurar conocerlas, comprenderlas y aprender de ellas: seleccionar una decena de prácticas representativas y enfocarlas como "estudio de casos".

Optar por una selección supone asumir el carácter inevitablemente aleatorio de la obra. En primer lugar, porque en la operación de cernido gravita el grado de afinidad personal del cribador con los casos que retiene en su tamiz; luego, porque en nuestra mal comunicada región, la circulación de registros de esa índole es escasa y fortuita: muy probablemente queden excluidas experiencias de sumo valor que el seleccionador sencillamente desconoce por no haberle llegado noticias de ellas. Y, finalmente, porque de muchas de esas meritorias prácticas no existe documentación: los comunicadores en actividad, absorbidos por ella, son (somos) remisos a poner sobre el papel la sistematización de sus acciones. Al internarse en el libro, el lector advertirá que una de las principales fuentes de la información necesaria para redactar estas reseñas -y hasta en algún

caso la fuente única- ha sido la conversación, la entrevista, el diálogo personal con uno de los animadores del programa merced a algún ocasional encuentro.

Con todo, aun dentro de esos márgenes aleatorios, ha habido criterios que guiaron la selección de los casos aquí recopilados. Los escogidos responden, si no a todas, a la mayoría de las siguientes pautas:

Relevancia de sus aportes en términos de concepciones, orientaciones, propuestas, aprendizajes, problemas para la reflexión y la discusión. He entendido este criterio de relevancia indisolublemente ligado al siguiente:

Compromiso con “una pedagogía de espíritu liberador, centrada en la creatividad (...) que contribuya a fortalecer la conciencia, la participación, la solidaridad y la capacidad de organización” de los adultos educandos (Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe).

Originalidad; características innovadoras y creativas.

Variiedad de medios; aplicación de diferentes medios y lenguajes de comunicación, de modo que el conjunto del libro despliegue una diversidad de recursos y opciones.

Actualidad; preferencia por experiencias recientes e incluso por programas que aún continúan desarrollándose.

Novedad: predilección por experiencias inéditas o que solo hayan alcanzado hasta ahora difusión a escala local.

Más allá de criterios selectivos, debo declarar que he disfrutado y aprendido mucho adentrándome en este rico conjunto de experiencias. Ha sido fuente de gozo transitar un itinerario al encuentro de voces peruanas, brasileñas, **ecuatorianas**, ar-

gentinas, venezolanas, uruguayas; percibir la creativa singularidad de cada práctica, imbricada en la matriz de su cultura propia. Y, a la vez, ha significado un gran aprendizaje el poner a dialogar entre sí a esas acciones tan diversas y descubrir, tras la variedad de acentos regionales, una concepción común a todas ellas, un mismo proyecto de apropiación social de los lenguajes y los signos.

Toda selección impone límites de espacio. Ellos han impedido, con verdadera pena de mi parte, la inserción de varias experiencias -fecundas en propuestas y enseñanzas- que figuraban en el mapa inicial de esta exploración y con las que ésta queda en deuda. En reconocimiento a sus valores, quisiera al menos resaltar aquí el proyecto de radionovelas e informativos de radio y televisión en lengua aymará producidos por mujeres populares migrantes del Alto de La Paz (Bolivia), experiencia que está llevando a cabo el Centro Gregorio Apaza; la práctica de coproducción de videos campesinos indígenas que continúa realizando el grupo Qhana en ese mismo país; la de teatro de creación colectiva con grupos de jóvenes, desarrollada en el CESAP de Venezuela; la de los grupos de "Gente y Cuentos" -orientada al desarrollo de la autoexpresión popular a partir de la lectura grupal de cuentos literarios- en barriadas populares del Gran Buenos Aires.

No sé si este libro "enseñará" muchas cosas; pero si al menos logra, desde el testimonio de las prácticas aquí estudiadas, sustentar a la comunicación como componente clave de los procesos educativos democratizadores y alienta a otros a proseguir explorando y creando, ya se habrá hecho perdonar su pretensión de ser leído.

Post scriptum

Por feliz sincronismo, precisamente hoy, cuando me dispongo a despachar los originales de este libro a sus editores, aparece

en un diario de Montevideo -el matutino La República- un reciente artículo del Director General de la UNESCO. Y en él, una frase que podría oficiarse de carta credencial para el derrotero "hacia la educación a partir de la comunicación" aquí propuesto. Porque, adjudicando a la dimensión comunicación ese mismo rol primordial, afirma Federico Mayor: "Anteriormente, las habilidades comunicativas habían sido consideradas solo como un aspecto del desarrollo. Ahora es claro que son una condición previa".

Primera exploración: una pedagogía comunicante

"ESCRIBIR PARA SER LEIDOS"

En ocasiones, en talleres de comunicación destinados a educadores, comienzo el diálogo escribiendo en la pizarra los dos términos nucleares -Educación y Comunicación- e invitando a los participantes a que expresen la relación entre ambos tal como ellos la perciben y vivencian (¿y cómo la percibes tú, lector?).

Generalmente, afloran dos líneas de respuestas. Una, la que cabría denominar "tecnológica" o modernizante: la de aquellos a quienes el entretrejer comunicación con educación les sugiere instantáneamente aparatos, equipos, medios.

- Estamos en la era de la electrónica. La educación necesita actualizarse, adoptar las nuevas tecnologías, valerse de los modernos medios de comunicación: la radio, la televisión, el video, incluso tal vez las computadoras...

- Introducir el video en el aula...

- Padecemos una carencia cada vez más dramática de locales escolares y de maestros, tenemos que plantearnos los recursos de una educación a distancia...

- **Alfabetizar por radio...**

- **Enseñar por televisión...**

No discrepo de plano con estos enfoques; tienen no poco de válido y atendible. Pero, ¿no concuerda el lector en que al identificar comunicación solo con medios e instrumentos, son empobrecedoramente reductores? Por otra parte, ¿qué aporte sustancial se está introduciendo allí en lo propiamente educativo, en lo pedagógico? Más bien pareciera tratarse de producir el viejo cuño del maestro omnisapiente instruyendo al alumno ignorante, solo que mediatizado y revestido de recursos modernos y atrayentes.

La verdad es que, como lo ilustran estas respuestas, el diálogo entre educación y comunicación está lejos de haber sido hasta ahora fluido y fructífero. Lo más frecuente ha sido que la primera entendiera a la segunda en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan solo como vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina. Así, cuando en una planificación educativa se considera necesario valerse de "medios de comunicación" o producir "materiales educativos", se recurre al "técnico en comunicación" y hay que admitir que, lamentablemente, los propios profesionales de la comunicación alimentaron el equívoco y aceptaron ser vistos como meros suministradores de recursos técnicos y envasadores de mensajes. Se fue petrificando de ese modo el doble y pertinaz malentendido: la comunicación equiparada al empleo de medios tecnológicos de transmisión y difusión y, a la vez, visualizada como mero instrumento subsidiario, percepción que la cercena y la despoja de lo mucho que ella tiene para aportar a los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En reacción a este reduccionismo, surge la otra línea de respuestas, que yo llamaría "homonímica".

- Educación y comunicación son una misma cosa.
- Educar es siempre comunicar.
- Toda educación es un proceso de comunicación.

Bienvenidos estos asertos totalizantes, en cuanto contribuyen a ampliar la mira. Encierran una verdad raigal, que toda auténtica comunicación educativa ha de asumir. Pero, a la vez, una trampa. Cuando un concepto se infla hasta erigirse como un todo ("toda educación es una comunicación"... "todo es comunicación"... "todo es cultura") corre serio peligro de convertirse en nada, en algo tan abarcador y evanescente que acabe por vaciarse de contenido y, en definitiva, otra vez -extremos que se tocan-, no aportar nada y dejar a los dos vectores tan disociados como al principio. Porque, si ambos son uno solo, si se confunden en uno, ¿cómo discernir la identidad de una propuesta que desde lo específico de la comunicación quisiera contribuir a la búsqueda de un nuevo modelo educativo?

Sin desconocer lo que de verdad ella contiene, esa homologación no aparece operativa; no se ve fácil, a partir de ella, construir el tan necesario puente entre ambas dimensiones y descubrir qué puede aportarle de propio y de específico la comunicación a los procesos educativos; comprender por qué éstos necesitan de aquella y qué enriquecimiento podría venirles de ella.

Y aun menos operativo se torna este estilo de respuesta cuando se lo personaliza: "Todo educador es un comunicador". La objeción no va tanto por la idealización de un deber-ser que presume que todo docente real, de carne y hueso, posee competencia comunicativa sino, sobre todo, porque lo entroniza como el único investido de esa facultad. Si el educador es el comunicador, los educandos, ¿qué son? ¿Meros comunicandos,

puro receptores? ¿No son ellos también comunicadores?

Pero en definitiva, entonces ¿qué entender por comunicación educativa? ¿dónde marcar el punto de convergencia entre las dos dimensiones? ¿cómo pueden ambas articularse e interactuar? En esta indagación se propone internarse el presente libro. Mas, como se trata de un texto esencialmente centrado en la práctica, para iniciar el tema prefiero remitirme a una experiencia concreta, singularmente reveladora.

Su inclusión impondrá cometer una cuádruple transgresión por la cual corresponde anticiparle explicaciones al lector. Un libro consagrado a reseñar experiencias latinoamericanas contemporáneas situadas en el campo de la educación de adultos y que privilegiará acciones de educación no-formal e incluso informal, habrá de abrirse con una práctica que nos remontará hasta los años 20 y que tiene por escenario a Europa; por sujetos destinatarios a niños escolares y por marco el del sistema formal aunque, como bien ha de verse, para desafiarlo y desformalizarlo. Confío en que, al término de este capítulo liminar, el lector concederá que de una innovación gestada en Francia hace más de medio siglo y dentro del ámbito escolar, emergen orientaciones todavía casi inéditas para la educación de adultos en el aquí y el ahora.

Como acaso le acontezca al lector, el autor de este libro había conocido y admirado desde hace muchos años las ideas pedagógicas de Freinet; pero cuando recientemente hizo su relectura desde la perspectiva de la comunicación, puede decirse que volvió a descubrir al maestro de la Provenza y su figura se le reveló como la del visionario precursor o fundador de esa nueva dimensión que hoy estamos llamando Comunicación Educativa (tal vez mejor aún Educación Comunicativa). Hoy cree que esta disciplina tuvo su génesis hace ya más de cinco décadas en la región del Languédoc y cuando se le pregunta por los postulados básicos de la misma, comienza -como lo hará en estas páginas-

evocando la búsqueda y los hallazgos premonitorios del educador que quiso ser recordado, sobre todo, como el introductor de la imprenta en el aula.

Un educador-comunicador de los años 20-

Año 1924. Sur de Francia. En un pueblecito de los Alpes Marítimos llamado Bar-sur-Loup, un joven maestro de escuela, Célestin Freinet, se enfrenta a un problema que para él presenta tres aristas de las que no se sabría decir cuál es la más filosa.

Ante todo, está profundamente convencido de que es preciso cambiar de raíz el sistema educativo al que sus alumnos -y él mismo- se hallan sometidos. Esa enseñanza memorística, mecánica, represiva, divorciada, de la vida, que “deja a los niños en una actitud pasiva y amorfa” solo engendra fracasos.

Su situación se hace más ardua porque en esa relegada escuela de pueblo pobre (como aún hoy en casi todas las escuelas rurales de América Latina) hay solo dos salones y dos únicos maestros para todos los grados escolares: así, él tiene que enseñar simultáneamente a alumnos -más de cuarenta- de varios niveles. ¿Cómo multiplicarse y atender a todos a la vez?

Y aún se suma una tercera adversidad: su quebrantada salud. Soldado en la primera guerra mundial, ha sufrido una herida de pulmón. Sus dificultades respiratorias y de voz no le permiten dar la lección como los maestros tradicionales. Al cabo de una media hora de esforzarse dictando clase, tiene que salir corriendo del aula porque se ahoga, le falta el aire, los accesos de tos se hacen indomables. Y, como él mismo se pregunta angustiado, “¿qué se puede hacer en una clase cuando no es posible explicar lecciones? No se puede hacer ejercicios de lectura todo el tiempo o poner a todos a copiar oraciones o a escribir números en un cuaderno: eso solo sirve para aburrirlos mortalmente y hacerles odiar la escuela, nunca para educarlos”.

Así, Freinet sentía “la necesidad imperiosa de hallar nuevas soluciones, válidas para sus limitaciones físicas y válidas para los niños”: era preciso encontrarse algo que hacer pero que fuera un que-hacer educativamente productivo; descubrir una manera inédita de trabajar con ellos para que no dependieran solo de sus vedadas lecciones ni necesitaran tanto de la asistencia permanente de un maestro que se encontraba tan condicionado para proporcionárselas.

Descubre a los ideólogos de la “escuela activa” y su hallazgo le infunde esperanza. Lee con entusiasmo a los pedagogos de esta nueva corriente y vibra con sus planteamientos renovadores: allí debe estar el embrión de la respuesta que tanto le urge. Se entera de que habrá un encuentro de ellos en Ginebra y empeña hasta el último céntimo de su escuálido sueldo para asistir. Regresa decepcionado: les ha visto desplegar una batería de recursos muy brillantes -como pudieran ser hoy el empleo de los equipos de video o de las computadoras- pero sofisticados y prohibitivamente caros. A esos grandes maestros pareciera tenerles sin cuidado el contexto social y económico que sus métodos innovadores implican; no parecen percibir siquiera que esa “escuela activa” que predicán es solo para ricos, para unos pocos privilegiados, e imposible de transferir a la enseñanza pública. Tendrá que proseguir su búsqueda solo, por otros rumbos. Las soluciones que necesita tienen que ser acordes con la realidad de la que él llama escuela proletaria, hoy diríamos “educación popular”.

Sigue buscando incansablemente, hasta que finalmente, al hojear un catálogo de ventas por correo, la oferta de una novedosa imprenta manual -sencilla, elemental, relativamente barata, manejable por los niños- le lleva a vislumbrar y ensayar una salida: introducir en la clase un medio de comunicación. Con sus magros ahorros la compra, la instala en medio del salón y la pone a disposición de los alumnos. Implanta en el aula el periódico escolar; pero no entendido -como suele hacerse en

nuestros días -como mera "actividad complementaria", "extracurricular", sino como el eje central, como el motor del proceso educativo. El salón de clase se transformó de manera permanente en sala de redacción del periódico a la vez que en taller de composición e impresión.

El cuaderno escolar individual quedó abolido. Todo cuanto los niños aprendían, todo cuanto investigaban, reflexionaban, sentían y vivían, lo volcaban en las páginas de su periódico enteramente redactado, ilustrado, diagramado e impreso por ellos.²

Obviamente, ahora sí, todos los niños estaban activos y ocupados: unos redactando, otros componiendo o imprimiendo. Pero fue algo más que una solución al problema del quehacer. Aquel medio de comunicación cambió toda la dinámica de la enseñanza-aprendizaje. Los pequeños periodistas aprendían realmente a redactar para expresar sus ideas; a estudiar e investigar de verdad porque ahora tenían una motivación y un estímulo para hacerlo: ese conocimiento que producían ya no era para cumplir una obligación -la clásica "tarea" o "deber" escolar- ni para registrarlo en un cuaderno individual -donde yacería perdido y muerto y solo sería leído por el maestro para corregirlo y calificarlo- sino para publicarlo, comunicarlo, compartirlo con los compañeros, con los padres, con los vecinos del pueblo.

Así incentivados, los chicos se sumergieron en la realidad: para procurar datos a fin de ampliar sus artículos periodísticos y asegurar su exactitud, salían por propia iniciativa a hacer entrevistas, encuestas, observaciones, mediciones, cálculos...

2. En homenaje a la concisión, estoy condensando un tanto la historia. En realidad, la primera aplicación de la imprenta en esta experiencia, no fue exactamente la producción de un periódico. En una fase inicial, lo que escribían, imprimían y compartían los niños de Bar-suf-Loup eran breves redacciones individuales sobre temas diversos con las cuales se componía el llamado "Libro de Vida". Después, gradualmente, la producción evolucionó hasta tomar la forma de un periódico, sobre todo al ser trasladado Freinet a St. Paul, donde -siempre en régimen de plurigrado- trabajó con escolares mayores.

Había una exigencia y no era, por cierto de la autoridad del maestro ni de la sanción de la nota de donde ésta emanaba: las informaciones tenían que ser correctas y verificadas puesto que iban a circular por todo el pueblo. Ahí estaba, pues, el colectivo de redacción formado por todos los compañeros, para discutir todos los artículos y demandarles claridad, precisión y rigor. Al mismo tiempo, se interesaron por leer la prensa grande y analizar las noticias. La colección del periódico escolar se fue haciendo memoria colectiva del grupo; registro de su proceso de descubrimiento y de sus avances en la producción de conocimiento. De adquisición individual, el saber pasó a transformarse en construcción colectiva, en producto social, según lo designó Freinet.

La experiencia pedagógica halla su culminación cuando otros maestros de Francia, enterados de la innovación, piden al colega del sur que les envíe ejemplares de su periódico y hacen la prueba de darlo a leer a sus alumnos. “Jamás mis chicos habían estado tan interesados en una lectura... Bebían las palabras, devoraban el periódico con avidez” -escribe un maestro de Bretaña. Estos docentes, entonces se resuelven a seguir la senda abierta por Freinet: le piden asesoramiento técnico, adquieren ellos también una pequeña imprenta y los periódicos escolares empiezan a multiplicarse en distintas escuelas públicas de Francia, todas ellas pobres y relegadas.

Acontece algo de mayor impacto aún: entran en cadena. Se establece el intercambio de periódicos escolares, la red de correspondientes, el diálogo a distancia. En respuesta a su envío, los chicos provenzales de Bar-sur-Loup reciben a la vez las crónicas de los bretones de Trégunc. Ese día, el entusiasmo es desbordante: “Hay que informarles bien, explicarlos cómo vivimos, qué comemos, cómo trabajamos el campo, qué cosechamos, qué fabricamos, qué árboles hay, qué tipos de animales, cómo nos divertimos, qué fiestas y costumbres tenemos”. Casi sin que el maestro deba intervenir, se organizan, se reparten tareas

y se lanzan a la calle a ampliar datos, a entrevistar a los granjeros y a los artesanos; a exhumar documentos en el archivo municipal; a trazar planos del pueblo y mapas de los campos y montes circundantes; a conversar con los abuelos para rescatar y reconstruir la historia y las tradiciones del lugar...

A su vez, las redacciones que en retribución reciben de sus corresponsales bretones -hijos de pescadores- vienen a ensanchar sus propios horizontes: los niños montañeses se familiarizan con el mar, con los barcos, con las redes pesqueras, con los peces y las aves marinas.

La caja de resonancia

Resulta iluminador releer las notas de Freinet en aquellos días. Aflora en ellas la matriz de toda una concepción de comunicación educativa (o, más aún, de educación comunicativa).

“La prensa en la escuela -discurre- tiene un fundamento psicológico y pedagógico: la expresión y la vida de los alumnos. Se argüirá que lo mismo podría lograrse con la expresión manuscrita individual. Pero no es así. Escribir un periódico constituye una operación diferente a ennegrecer un cuaderno escolar. Porque no existe expresión sin interlocutores. Y, como en la escuela tradicional la redacción solo está destinada a la censura o corrección por parte del maestro, por el hecho de ser un “deber” no puede ser un medio de expresión (...)

“El niño tiene que escribir para ser leído -por el maestro, por sus compañeros, por sus padres, por sus vecinos- y para que el texto pueda ser difundido por medio de la imprenta y puesto así al alcance de los comunicantes que lo lean, desde los más cercanos a los más alejados (...)

“El niño que comprueba la utilidad de su labor, que puede entregarse a una actividad no solo escolar sino también social y

humana, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear (...). A medida que escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más, de investigar más, de conocer más (...) Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan (...) Los alumnos así tonificados y renovados, tienen un rendimiento muy superior, cuantitativa y cualitativamente, al exigido por el viejo sistema represivo (...) El periódico ha cambiado totalmente el sentido y el alcance de la pedagogía de mi clase porque da al niño conciencia de su propio valer y lo transforma en actor, lo liga a su medio social, ensancha su vida'.³

Pocas veces, en fin, hubo escolares que aprendieron tanto y a la vez tan fácilmente, con tanto interés y entusiasmo. Siendo de extracción popular, hijos de campesinos y obreros, tradicionalmente considerados por el sistema como escolares de segunda, superaron con creces esos clásicos *handicaps* culturales; al tiempo que desarrollaron su conciencia social; resultado este último tan peligroso que hizo de Freinet un maestro constantemente sumariado y perseguido, blanco predilecto de sanciones y traslados.⁴

La clave estaba en ese periódico, en ese medio de comunicación. Aquellos educandos tenían una caja de resonancia: "escribían para ser leídos". Y era ese entramado de interlocutores,

3. Las citas están tomadas de Freinet. E: Nacimiento de una pedagogía. Trad. esp. de P. Vilanova, Barcelona. Laia, 1975. (Elise fue la esposa de C. Freinet. Al ser ella también maestra y trabajar a su lado, compartió de cerca la búsqueda pedagógica y las luchas de su compañero. Su libro es en gran parte una biografía de éste).

4. La concepción pedagógica de Freinet tenía su correlato en su opción política. Frecuentemente en sus escritos aparecen expresiones tales como "educación proletaria", "una educación para la clase trabajadora" e incluso "educación liberadora", tan desusada esta última en la literatura pedagógica europea de su tiempo: De ahí también su permanente búsqueda de recursos de bajo costo, que pudieran estar al alcance de la escuela pobre y los registros minuciosos de contabilidad al centésimo de sus experimentos con la imprenta. Ante la total falta de apoyo de las autoridades escolares y su imposibilidad personal de costear la compra de papel, las primeras ediciones del "Libro de Vida" debieron imprimirse al dorso de papeletas de votación sobrantes que le cedió la Alcaldía. Pero Freinet celebraba esas dificultades que lo obligaban a ingeniarse para buscar soluciones económicas, porque solo así -pensaba- podría llegarse a propuestas educativas asequibles a la escuela popular.

próximos o distantes, el que los incentivaba a crear, a redactar, a investigar, a estudiar, a ahondar en sus conocimientos, sin sentirlo como esfuerzo ni obligación sino viviéndolo con alegría, con placer, con entusiasmo. Aprendían por medio de la comunicación.

COMUNICACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

Procuraremos ahora identificar los puntos de encuentro entre esta pedagogía freinetiana y los desafíos que hoy enfrentan la alfabetización y la educación de adultos; develar las luces que esta pedagogía “comunicacional” puede depararnos en nuestra propia búsqueda. Porque resulta, en verdad, sorprendente que nuestra educación de adultos latinoamericana no haya todavía sabido sacar partido -salvo unas contadas experiencias pioneras, algunas de las cuales se hallarán reseñadas en el presente libro de las potencialidades de la concepción pedagógica que el maestro provenzal vislumbró y desarrolló hace ya más de sesenta años. Ahí donde él escribe “niños” pongamos “adultos”, “jóvenes”, educandos en fin, sin distinción de edades y todos sus postulados mantendrán su fermentable vigencia.

Asumir la actual educación de adultos como otra educación

En cuanto se comienza a reflexionar sobre la génesis de esta experiencia pedagógica, aparece una sugerente analogía entre el problema al que se enfrentó aquel joven educador y el que hoy nos plantean la alfabetización y la educación de adultos: la necesidad de encontrar alternativas educativamente válidas al papel del maestro-enseñante tradicional. En el caso del maestro de Bar-sur-Loup, ella provenía de su quebrantada salud y, a la vez, del hecho de tener a su cargo una clase plurigrado, dificultad a la que los recursos convencionales no daban respuesta. En el de la alfabetización y la postalfabetización, el problema nos

es creado por la enorme masa de adultos no alfabetizados y no escolarizados a la que es preciso atender y por la grave escasez de infraestructura y recursos humanos disponibles (maestros, instructores).

En los dos casos, por la imperiosa exigencia de superar una enseñanza transmisora, vertical y autoritaria -"bancaria", por utilizar la feliz metáfora de Freire- en la que el educando se ve reducido a pasivo receptáculo de conocimientos y que, si es rotundamente cuestionable cuando se trata de educar a niños, resulta lisa y llanamente inconcebible en la educación de seres adultos.

¿Cómo encara Freinet el conflicto? No, por cierto, tratando de poner parches, de buscar paliativos para hacer un poco menos intolerable la situación sino transformándola en catalizadora de otra educación sustancialmente diferente; no intentando maneras sucedáneas de llenar el papel tradicional que el sistema le adjudicaba sino transmutando la dificultad en desafío y construyendo una nueva pedagogía que potencia las facultades de los educandos para el autoaprendizaje. El joven educador no se preguntó cómo multiplicarse sino cómo hacerse menos necesario; cómo crear en el aula otro polo educativo. (Lo cual le da la razón a su compañera Elise para decir que aquellas penurias que él padecía, incluida su mala salud, vinieron a resultar a la postre providenciales para la ciencia pedagógica, en cuanto lo impulsaron a buscar salidas nuevas).

Acaso este viraje es el que le esté faltando y debiera acometer con más audacia la educación de adultos en su búsqueda de nuevas estrategias y de metodologías alternativas: en lugar de procurar parciales compensaciones para sus reales o supuestas desventajas con respecto a la enseñanza escolarizada tradicional a cuyos esquemas permanece más apégada de lo que ella misma supone y declara, concebirse a sí misma como otra manera -no necesariamente mejor ni tampoco peor, pero resuel-

tamente diferente- de llegar a la apropiación del conocimiento. Y, en lugar de intentar reproducir -mal- la situación tradicional de aula, crear un nuevo entorno educativo.

Maximizar los recursos para el autoaprendizaje

Un viraje en esta dirección llevaría a la educación de adultos a asumir la escasez de maestros ya no como una limitante sino como la engendradora de una nueva situación educativa, que exige y a la vez permite y facilita la optimización de recursos para una autoeducación (o acaso sería más adecuado hablar de una coeducación inter-pares, ya que lo que aquí se está esbozando es una orientación sustancialmente colectiva y social de los procesos de aprendizaje).

En sus penetrantes estudios psicolingüísticos, Emilia Ferreiro ha llamado la atención sobre el hecho -reiteradamente comprobado en sus investigaciones- de que el niño que ingresa a la escuela no llega a ella en blanco sino con una serie de observaciones e hipótesis acerca de la lectura de los signos alfabéticos; y que el primer mensaje -o metamensaje- que recibe de la institución escolar es que esas hipótesis suyas carecen totalmente de valor, que son todas erróneas y falsas, que él no posee ningún saber sino que lo ignora todo y que solo comenzando a trazar palotes y redondeles guiado por su omnisapiente preceptora llegará a dominar el misterioso mundo del alfabeto. De este conflicto inicial, al generar éste en el niño un sentimiento de inseguridad y una depreciación de su propia estima, puede derivarse -según Ferreiro- una situación traumática capaz de bloquear en no pocas ocasiones el posterior decurso escolar y dificultar -si no impedir totalmente- el aprendizaje de la lectoescritura (¿Hemos averiguado seriamente cuántos niños salen de la escuela habiendo aprendido realmente a leer - esto es, a comprender el sentido del texto que leen- y no solo a descifrar el sonido de las letras?).

Si esto es así en el caso de un niño de seis años, piénsese cuánto más se aplica al adulto no alfabetizado o no escolarizado. Al enfrentar la instancia de alfabetización o de adquisición de nociones, él ya accede a ella con un bagaje impresionante de conocimientos de vida. “Tú me puedes enseñar a escribir la palabra “arado”; yo te puedo enseñar a arar”, dicen que le dijo una vez un campesino a su alfabetizador, sin despecho, más bien como proponiéndole un intercambio de conocimientos. Una investigadora me señaló una vez que podría ser revelador el observar cómo se conduce un adulto analfabeto en el supermercado para reconocer e identificar los productos que quiere comprar: cómo registra los colores de los envases, las formas gráficas de las marcas y otros sutiles signos, acaso no perceptibles para el letrado pero altamente significativos para él, para seleccionar sin equivocarse determinados tipos y marcas entre la multitud de ofertas que se aglomeran en las estanterías.

En síntesis, nuestro destinatario es alguien que construye sus propias hipótesis, sabe multitud de cosas y tiene una rica experiencia de vida; y lo que solemos hacer, en nuestro empeño por seguir los moldes de la caduca educación bancaria, es menospreciar y descalificar ese caudal. Si, por el contrario, apeláramos a esos conocimientos y construyéramos desde ellos (aunque, desde luego, no solo con ellos) nuestra educación de adultos, de seguro obtendríamos mejores resultados con menores recursos.

Los niños de la escuela de Freinet salían a la calle a observar, a encuestar, a investigar. ¿Promovemos algo similar con nuestros métodos de alfabetización y de educación de adultos o más bien tendemos a enclaustrar a nuestros educandos en el aula -o, aun en los pretendidamente modernos métodos de educación a distancia, a confinarlos en sus casas? Aquellos niños aprendían del panadero del pueblo cómo se amasa el pan, del alfarero del lugar, cómo se moldea y cuece un cuenco de barro. En nuestros cursos de alfabetización y de educación

básica de adultos, las condiciones son aún más propicias: tal vez tenemos ahí sentados a ese panadero o a ese alfarero o a esa tejedora de telar. ¿Los convertimos en enseñantes, en maestros, invitándoles a que revelen cuanto saben acerca del trigo, del maíz, de la molienda, de los leudantes, de las arcillas, de los colores, de los sutiles secretos de la temperatura de los hornos, del devanado de la lana, de las tinturas, de las tramas, de los diseños; o los mantenemos silentes y quietos para que reciban tan solo nuestros conocimientos de segunda mano?

La educación de adultos -sea presencial o a través de medios- será educación en la medida en que se proponga y logre activar las potencialidades de auto y de coaprendizaje que se encuentran presentes en sus destinatarios y poniendo a trabajar y movilizándolo ese capital, estimule la gestión autónoma de los educandos en su "aprender a aprender", en su propio camino hacia el conocimiento: la observación personal, la confrontación y el intercambio, la resolución de problemas, el cotejo de alternativas, la elaboración creativa, el razonamiento crítico. Así concebida, más que de una educación a distancia, sería propio hablar de una autoeducación orientada.

Se impone aquí, no obstante, una necesaria precisión: si hablamos de un autoaprendizaje, estamos también caracterizándolo como orientado o guiado. No se está postulando, pues, la eliminación del educador ni negando el imprescindible papel de la información en el proceso formativo. Para usar expresiones recientes de Paulo Freire, "conocer no es adivinar": si la pedagogía "comunicacional" que aquí se está esbozando se aparta radicalmente del "autoritarismo arrogante", no pone menos énfasis en distanciarse del "espontaneísmo irresponsable" que, a partir de una romántica postura populista, pretende que el grupo ya posee todos los conocimientos o que puede -y aún debe- descubrirlo todo por sí mismo. No imagino a un maestro tan lúcido como Freinet sustrayéndose al deber de dar su aporte cuando sus alumnos lo requerían; no solo encau-

zando, orientando, estimulando la reflexión y la discusión, sin duda, su principal función, sino también brindando las informaciones necesarias cuando ellas se situaran por fuera de la experiencia empírica de los educandos. De lo que se trata aquí no es, pues, de una educación sin maestro; sino de dejar de verlo como la fuente única del proceso educativo y situar sus aportes dentro de un marco más amplio y dinámico de interacciones en el que pueda hacerse cada vez menos necesario.

Generar una motivación a través de la comunicación

Para que ese proceso de autoaprendizaje se desencadene, es menester dotar al sistema de un estímulo, de una motivación.

Si se toma el caso de la enseñanza básica a distancia, ya he señalado en un estudio anterior⁵ que, en sus formas tradicionales, "ésta requiere de parte del educando una fuerte motivación" en términos de atención, constancia y autodisciplina. Sin embargo, la mayor parte de los programas y servicios en marcha, parecen partir de una situación ideal en la que se da esta motivación por preexistente. En general, dan la impresión de conocer muy poco la realidad sicocultural del adulto no escolarizado y no de reflexionar sobre ella ni tenerla debidamente en cuenta. Esta falta de adecuación y de respuesta a la situación de sus destinatarios, explica en gran parte la baja matrícula y el alto índice de deserción comprobables en casi todos ellos.

"El adulto que no pudo ir a la escuela de niño es un ser marcado por pronunciados bloqueos para enfrentar situaciones de aprendizaje. Su desventaja en términos de conocimientos convencionales y el desprecio que por ella le hace sentir de un modo u otro la sociedad, va creando en él un sentimiento muy arraigado de inferioridad, de minusvalía, de inseguridad en sus

5. Kaplún, M. op. cit.

propia capacidades. Teme quedar en evidencia como inepto frente a los demás y -lo que quizá le resulte más duro- frente a sí mismo. De ahí que su reacción ante una oferta de aprendizaje sea de miedo, de inhibición. Racionaliza ese temor paralizante con la explicación de que no es capaz o de que no está en edad de estudiar. En Venezuela, por ejemplo, se refugiará en un refrán popular que repetirá en actitud fatalista "Loro viejo no aprende a hablar".

También la Directora Pedagógica de la reciente Campaña Nacional de Alfabetización realizada en Ecuador percibió repetidamente a lo largo de esa valiosa experiencia "ese sentimiento de culpa y de vergüenza de ser analfabeto que ha construido nuestra sociedad".⁶

Para ir venciendo gradualmente esa inhibición, un proceso de educación de adultos debe tener en cuenta ese contexto, no por subjetivo menos gravitante; ser estimulante, motivador; resaltar los logros del educando; alentarle en sus dificultades, haciéndole percibir que no son solo suyas, sino de todos quienes se encuentran en su misma situación; incorporar y valorar los conocimientos y experiencias de vida que el estudiante ya tiene; hacerle sentir capaz de superar los escollos del aprendizaje y ayudarlo a recobrar la confianza en sí mismo y su sentimiento de autoestima. Ayudarle a descubrir, en fin, que él (o ella) sabe, puede y vale.

Pues bien, si se observan los clásicos programas de enseñanza a distancia que prevalecen hasta nuestros días, la ausencia de esa motivación aparece como una de sus más resaltantes carencias.

Se pide al matriculado la enorme fuerza de voluntad que exige el estudiar solo y tan solo se le ofrece a cambio que practique el soliloquio: que conteste preguntas y elabore res-

6. Torres, R.M.: El nombre de Ramona Cují. Reportajes de la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño". Quito. Edit. El Conejo, 190 pg. 59.

puestas que no van a ser leídas por nadie (o, a lo sumo, si el sistema es excepcionalmente rico en infraestructura y recursos humanos, vistas por un remoto e invisible supervisor y devueltas bastante tiempo después acompañadas de un escueto “correcto” o “incorrecto”). Casi no es necesario preguntarse por el valor motivador y estimulante de tales reglas de juego, semejantes -si no peores- a aquellas a las que se somete al escolar cuyas producciones, como bien observa Freinet, “solo están destinadas a la censura y corrección por parte del maestro” (¿No hemos comprobado todos la ansiedad con que los niños insisten en mostrar sus cuadernos escolares a cualquier visitante que llega a su casa? El cuaderno es su obra, pero no tiene lectores ni respuesta de retorno).

El marco psicosocial en los que se hallaban los escolares de Bar-sur-Loup y de St. Paul no era muy disímil a la de los adultos analfabetos. Eran los “borricos”, los “quedados”, los “inútiles, incapaces de aprender”, “los que se iban a quedar toda la vida cargando fardos”, los que “solo aprendían a fuerza de golpes de palmeta”. Así se lo decían los maestros que habían precedido a Freinet, así oían de sus propios padres. También en ellos se internalizaban la culpa y la vergüenza. Y no mucho después los encontramos investigando, creando, creciendo, aprendiendo con entusiasmo. Habían descubierto una motivación.

Freinet genera ese estímulo introduciendo en el sistema un medio de comunicación: en su caso, el periódico escolar; hoy -como se sugerirá en posteriores capítulos de este libro- el medio podría ser otro. Lo sustancial no reside en el medio elegido, sino en la función que éste cumple: la de abrir a los educandos canales de comunicación a través de los cuales socializar los productos de su propio aprendizaje (a la vez que recibir y aprender de los otros). Esto es, crear la caja de resonancia que transforme al educando en comunicador y le permita descubrir y celebrar, al comunicarla, la proyección social de su propia palabra.

Valorar la autoexpresión de los educandos

Al mismo tiempo, la existencia de medios de comunicación al interior de un programa de autoeducación orientada, pone a disposición de los educandos un vehículo para expresarse y, en esa práctica de autoexpresión, afirmarse, descubrir sus propias potencialidades y capacidades: en palabras de Freinet, “adquirir conciencia de su propio valer”.

En todas las experiencias de educación popular, esta práctica de la autoexpresión se ha revelado siempre como un motor fundamental del crecimiento y la transformación de los educandos. La “ruptura del silencio” es un momento clave de los procesos educativos. El participante que, quebrando esa dilatada cultura del mutismo que le ha sido impuesta, pasa a decir su palabra y construir su propio mensaje (sea un texto escrito, una canción, un dibujo, una diapositiva, una obra de teatro, un títere, un radio-sociodrama, etc.), en ese acto de comunicarlo a los otros se encuentra consigo mismo y da un salto cualitativo en su proceso de formación.

Conocer es comunicar

Empero, “la expresión no se da sin interlocutores: el educando tiene que escribir para ser leído”. Es menester que el mensaje se difunda, se socialice, sea compartido.

Aquí reside otra de las claves de esta visionaria propuesta que, como bien lo explicitó su creador, no solo responde a fundamentos psicológicos (la necesidad de una motivación, el estímulo de la autoexpresión), sino también y aun en mayor grado, a exigencias pedagógicas.

Es un principio ya universalmente asumido por la ciencia pedagógica que no es el recibir lecciones cómo el educando llega a la apropiación del conocimiento. El ser humano aprende

mucho más construyendo, elaborando personalmente, que repitiendo lo que otros dijeron. Aun sin invocar las bases éticas del respeto a la dignidad de las personas, así solo fuera por una razón de eficacia, la educación no puede reducirse a una pura transmisión/recepción de informaciones. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, sin duda, un componente de contenidos que es menester transmitir, pero necesita ineludiblemente ser -y en gran medida- un descubrimiento personal, re-creación, reinención.

Este proceso de apropiación y de incorporación difícilmente se cumplirá monológicamente, en soledad. No basta con un profesor-locutor- sea éste presencial o a distancia- y estudiantes oyentes o lectores: requiere inter-locutores.

“Conocer es comunicar”: el enunciado puede parecer aventurado. Tendemos a segmentar ambos momentos, uno primero, en el que adquirimos el conocimiento de algo y otro posterior, en el que, ya una vez éste adquirido y si se da la ocasión para ello, pasamos a comunicarlo. Sin embargo, la propia experiencia debiera alertarnos y llevarnos a poner en duda esta fragmentación; a preguntarnos si la relación entre conocimiento y comunicación no es mucho más interactiva. Si hacemos un balance introspectivo de las cosas que realmente hemos aprendido en nuestra vida, comprobaremos que son aquellas que hemos tenido a la vez la oportunidad y el compromiso de comunicarlas a otros. Las restantes -aquellas que solo hemos leído o escuchado- han quedado, salvo muy raras excepciones, relegadas al olvido. Acaso alguna vez habrá que revisar la teoría del conocimiento e integrar en ella, con su debido peso, la instancia relativa a la comunicación.

En nuestras distintas prácticas latinoamericanas de casete-foro, con grupos de las más diversas características socioculturales, esta premisa se ha visto reiteradamente corroborada. Cada grupo participante, al grabar su opinión para que

sea oída por otros distantes, no solo crecía en seguridad en sí mismo y en su sentimiento de autoestima, sino que aumentaba también su capacidad de raciocinio, de análisis de síntesis. Cuando tras una discusión y una reflexión colectivas libres y por lo general dispersas, el grupo llegaba al momento de grabar sus conclusiones, se operaba un notorio cambio, un salto cualitativo: se concentraba, hacía un esfuerzo de abstracción, ordenaba y organizaba sus ideas y construía conocimiento. Lo que lo estimulaba y obligaba a la vez a ese esfuerzo productivo era la conciencia de que aquel producto tendría proyección social: iba a ser escuchado por los otros grupos.

Tenía, pues, que ser claro, concreto, coherente, fundado, convincente. Sin esa instancia de comunicación, el pensamiento del grupo habría quedado en esa fase inicial, difusa e informe, de ideas sueltas, no elaboradas y poco consistentes.

Así como resulta evidente que la comunicación de algo presupone el conocimiento de aquello que se comunica, no suele verse con la misma claridad que la inversa también se dé: al pleno conocimiento de ese algo se llega cuando existe la ocasión y la exigencia de comunicarlo. Es en ese esfuerzo de socialización donde se va profundizando en el conocimiento a ser comunicado y descubriendo aspectos hasta entonces apenas vagamente intuidos de la cuestión en estudio; en el pre-diálogo imaginario con los destinatarios van apareciendo los contraargumentos, los vacíos, debilidades y contradicciones de unas ideas y nociones que hasta entonces aparentaban coherentes y sólidas; y se va llegando a la formulación de un pensamiento propio al que difícilmente se arribaría sin interlocutores, presentes o distantes.

También en esto la exploración de Freinet -como, por otra parte, todas las experiencias de comunicación educativa inspiradas en estos mismos postulados- resulta confirmatoria: si esos niños "buscan, experimentan, discuten, reflexionan", si "se va

despertando en ellos su apetencia (y su necesidad) de saber más”, es porque saben que van a ser leídos por otros; porque hay destinatarios del otro lado de la línea. Ese crecer en el conocimiento se da -comprueba Freinet- “a medida que ven sus escritos publicados y leídos”.

Aprender y comunicar son, pues, componentes de un mismo proceso cognoscitivo; componentes simultáneos que se penetran y necesitan recíprocamente. Si nuestro accionar educativo aspira a una real apropiación del conocimiento por parte de los educandos, tendrá mucho mayor certeza de lograrlo si sabe abrirles y ofrecerles instancias de comunicación. Porque educarse es involucrarse y participar en un proceso de múltiples interacciones comunicativas.

Potenciar al grupo como célula básica de aprendizaje

Un paso inicial en la dirección señalada es el propiciar un primer ámbito de comunicación e interacción: el grupo. La comunicación educativa, así sea realizada a distancia, necesita ser -cuanto menos- de dimensión grupal. Freinet partió de un primer agrupamiento: la clase, sus alumnos de Bar-sur-Loup; y no habría podido ni aun poner el basamento liminar en la construcción de su pedagogía de haberse encontrado ante individuos dispersos y aislados entre sí.

La modalidad de enseñanza a distancia que ha predominado hasta el presente -basada en estudiantes solitarios y aislados y en la que cada uno de ellos es visto como un punto terminal, esto es, como un circuito cerrado sobre sí mismo- genera, por su carencia de instancias de participación y su extrema pobreza en flujos de comunicación, la situación pedagógicamente menos propicia para la re-creación e internalización del conocimiento. Significativamente, tras reiterados fracasos de este método exclusivamente individual, aun los sistemas clásicos de educación a distancia se han visto obligados a revisarse e implantar

al menos, como parte obligada de sus servicios, encuentros presenciales periódicos.

Mas no se trata solo de favorecer estos espacios grupales. Ellos son condición necesaria pero no suficiente. Hay que definir qué papel se asigna a los grupos; qué grado de autogestión se les ofrece y reconoce. Pienso, por ejemplo, en un conocido método de alfabetización y educación básica por radio, el que incluye el encuentro semanal de los alumnos de cada barrio o de cada localidad con un monitor. Pero esta breve reunión solo tiene por objeto la corrección de las tareas individuales y, a lo sumo, la posibilidad de que los matriculados pidan al monitor aclaraciones sobre aquellas explicaciones de la clase radiofónica que no han entendido bien. Es obvio que, en rigor, tal método no podría considerarse grupal. El polo emisor y el protagonista absoluto del acto "educativo" sigue siendo el radio-maestro. Después de todo, la escuela presencial tradicional también es, desde siempre, "grupal" y no por eso deja de ser vertical y antipedagógica. El grupo es otra cosa que una mera situación de proximidad física.

Una educación grupal bien entendida es aquella que apuesta al grupo y a su capacidad autogestionaria que se adhiere al principio holístico según el cual el grupo es mucho más que la pura suma de sus miembros; y que, por lo tanto, puede -nunca en forma total, pero sí en apreciable medida- ser autosuficiente. Este apostar al grupo está sobre la base misma de la pedagogía de Freinet y los frutos que cosechó atestiguan que ganó la apuesta.

En su análisis de los sistemas de educación a distancia en países africanos, Perraton comprueba que, cuando, en ciertos programas de educación no-formal se ha organizado a los educandos en grupos de aprendizaje y se les ha suministrado un material diseñado para estimular el trabajo grupal, el grupo ha demostrado estar en capacidad de superar buena parte de las

dudas y dificultades de sus integrantes aun sin contar con la asistencia de un maestro-tutor: "cuando uno de los estudiantes tiene un problema, otro de ellos mismos puede ser capaz de resolvérselo".⁷

Tal comprobación desde luego, no lleva a Perraton, a recomendar la eliminación del docente-guía; por el contrario, insiste en que éste sigue siendo imprescindible. Pero muestra que hay un campo, tal vez mucho más amplio del que suele suponerse, en que un grupo puede proveer a su propio proceso formativo haciendo así posible la educación de más personas con menos recursos profesionales.

La educación de adultos -tanto si es presencial cuanto a distancia- podría lograr importantes avances -cuantitativos y cualitativos- si, además de suministrar a los grupos los contenidos y las informaciones que éstos necesitan, los potenciara como gestores de su aprendizaje; si los educara para que sus miembros se comuniquen e interactúen entre ellos; si les propusiera ejercicios cooperativos (e incluso investigaciones y experimentaciones) para ser realizadas en equipo.

Un grupo de aprendizaje es una escuela práctica de cooperación y solidaridad.⁸

Dentro de esta misma concepción cogestionaria en la que unos aprenden de los otros y enseñan a los otros, ¿no podría la tantas veces alegada escasez de maestros-tutores ser paliada en

7. Perraton, H. *Training Teachers at a Distance*. London, Commonwealth Secretariat, 1984, pgs. 59 y 63.

8. Con todo, maticemos. Ni aun la propuesta con más sólidos fundamentos puede erigirse, en receta universal. Cuenta R.M. Torres (op.cit.pg.65) que en Ecuador se dio el caso de un grupo de alfabetizandos que rechazó la clase colectiva y pidió que cada alfabetizador trabajara individualmente con uno de ellos, o, a lo sumo, con una pareja de marido y mujer. Los términos en que una de las señoras explicó esta exigencia son bien sugerentes: "Yo no quiero aprender con otros porque soy muy bruta, aprendo muy lento". Es verdad que fue un caso excepcional en la Campaña: en todos los demás círculos de alfabetización pudo hacerse grupalmente sin suscitar resistencias e incluso con entusiasta aceptación; pero, aun así, quizás nos alerte sobre la necesidad de llegar a veces en forma gradual, respetando el ritmo de los educandos y comprendiendo, sobre todo para el caso específico de la alfabetización, las inhibiciones de algunos adultos.

buena parte mediante la cooperación de estudiantes avanzados? Aquellos que han llegado a los grados superiores de un curso, podrían -tras una capacitación previa- encargarse de orientar y supervisar los estudios de un grupo de nivel básico. Para éste, sería un gran apoyo; para esos “maestros auxiliares” una práctica que, si atendemos al principio de que al comunicar es como se alcanza la plena apropiación del conocimiento, coadyuvaría invalorablemente a la consolidación de su formación y a su crecimiento personal. Por otra parte, nadie puede comprender mejor las dudas y dificultades de un estudiante, que otro que acaba de pasar por ellas.

Experiencias latinoamericanas a nivel masivo parecen alentar y avalar esa posibilidad. Tanto en la Campaña Nacional de Alfabetización realizada en Cuba en 1961 como en la Cruzada que se cumplió en Nicaragua en 1980, la gran mayoría de los alfabetizadores eran estudiantes; y nuevamente la ya mencionada Campaña llevada a cabo en Ecuador entre junio y septiembre de 1989, movilizó a 70.000 estudiantes de los últimos años de enseñanza secundaria para alfabetizar a los 200.000 adultos que esta acción logró convocar. Desmintiendo el escepticismo de muchos que pensaban que estos adolescentes no tendrían la madurez ni la idoneidad requeridas para la difícil misión, la mayor parte de ellos reveló, según testimonia la Directora Pedagógica de la ambiciosa empresa, una creatividad, una aptitud docente y una capacidad comunicativa sorprendentes.⁹

El conocimiento es un producto social

Para esta pedagogía construida desde la comunicación, el saber ha de ser concebido, como Freinet lo propone, como un producto social. Claro está que en última instancia, todo saber lo es. Más, cuando el fundador de *l' école moderne* le confiere tal dimensión, está aludiendo en primer lugar al hecho de

9. Torres, R.M. op. cit.

convertir ese saber en un producto que se colectiviza, que se pone en común y se intercambia; esto es, que se comunica. En su caso, en un texto que “pueda ser difundido por medio de la imprenta y puesto así al alcance de los comunicantes que lo lean, desde los más cercanos a los más alejados”.

Aquel periódico escolar fue generando esa socialización en círculos cada vez más amplios y distantes. Al comienzo, son los niños redactores -el grupo matriz- los que comparten e intercambian sus producciones. Luego, el producto colectivo es llevado por ellos a sus casas y empieza a ser leído por los padres, los hermanos y los familiares de los niños. Al cabo de un cierto tiempo, aquel medio de comunicación escolar ha ensanchado su ámbito y circula entre los vecinos del pueblo, cuyos aportes de saber también incorpora. Finalmente, su circuito comunicacional se expande y entra en contacto con remotos comunicantes: es leído en lejanas escuelas de otras regiones del país, las que lo retribuyen enviando a su vez sus propios textos y estableciendo un intercambio de saberes a distancia.

Vemos abrirse así un promisorio y todavía muy poco transitado camino para nuestra comunicación popular entre adultos. Si -como se postuló en las páginas precedentes- una pedagogía comunicacional ha de partir promoviendo grupos de aprendizaje, ahora el proceso nos impulsa a avanzar. El grupo es, sin duda, la célula básica, el peldaño inicial necesario en la construcción de una educación cooperativa y solidaria; pero no su meta última. En un sistema grupal, cada una de estas células, por dinámica y autogestionaria que sea en sí misma, permanece aislada, incomunicada, confinada en su visión localista. Lo acontecido cuando los escolares montañeses de Bar-sur-Loup entraron en comunicación con sus pares pescadores de Trégunc ilustra la vasta medida en cada grupo participante en un proceso educativo que recibe el aliento de una nueva energía, ensancha su visión, amplía sus conocimientos, crece en su capacidad de expresión, cuando el ámbito de sus interlocutores se agranda en número y distancia.

Bueno es, pues, que un sistema educativo sea grupal; pero mucho mejor aún que sea intergrupala. Tan dinamizador como promover la formación de grupos es proveer canales para que esos grupos se intercomunicen los unos con los otros. Así como -en esta perspectiva holística que adoptamos- un grupo es mucho más que la suma de sus miembros, también una red intergrupala es mucho más que la suma de los grupos que la integran; algunas experiencias latinoamericanas orientadas en esa dirección, permiten vislumbrar la potencialidad que podría adquirir el accionar educativo si apuntara no solo a lo grupal, sino también a esta nueva y más amplia dimensión colectiva. Sería, por otra parte, en esta comunicación intergrupala a distancia donde el empleo de medios encontraría su plena justificación y su legitimación.

Adicionalmente, la propuesta de Freinet de encarar el saber como producto social, remite no solo al acto de compartirlo y comunicarlo, sino también al proceso de su construcción y a las fuentes desde las cuales se lo construye. Si, en lugar de persistir en ese esquema enclaustrado y enclaustrante en que se obstina en instalarse nuestra educación tradicional -tanto la presencial, encerrada en el aula, como la impartida a distancia al recluir al alumno en su casa y limitarlo al texto de estudio -abriésemos las puertas y al planificar un programa de educación de adultos comenzáramos por recensar todos los recursos latentes que su medio local puede brindar a los estudiantes, descubriríamos en éste muchos agentes educativos. Al par que preocuparse por suministrar contenidos, la educación de adultos debiera enseñar a sus educandos a procurar sus propias fuentes de información y de consulta; a dialogar con su medio y con su propia experiencia de vida.

Concebir el aprendizaje como un hecho social lleva, pues, a abrir el proceso en ambos extremos del circuito. En el *input*, incorporando múltiples fuentes alimentadoras; en el *output*, multiplicando a los receptores-interlocutores.

El papel de los medios de comunicación en la educación se define a partir del modelo dialógico

Hasta el presente -como ya se sugirió- la educación ha adjudicado a la comunicación un papel casi siempre reducido a lo instrumental. Así por ejemplo, la generalizada opinión de que la enseñanza a distancia es la que más se vincula con la comunicación porque se vale de medios, no es sino una consecuencia de esa visualización instrumentalista y reductora.¹⁰ Como puede inferirse de la propuesta pedagógica que aquí se intenta perfilar, el papel de la comunicación en un proceso educativo trasciende el uso de medios: y está lejos de ser integrado por la sola introducción en forma unidireccional de "materiales educativos" impresos, de programa de radio y televisión o de videos y audiocassettes. Ello no lleva, por supuesto, a negar utilidad a estos recursos; pero sí a reconocer que, así concebidos y empleados, poco contribuyen a resolver el problema central aquí planteado, esto es, el de promover procesos de autoeducación.

Un ejemplo bien ilustrativo de esta concepción instrumental y unidireccional es el que sigue: documentados estudios comprueban que, después de las lecciones impresas -presentes en la totalidad de los programas-, el medio de comunicación más utilizado por los sistemas de enseñanza superior a distancia es el audiocasette, el cual por su bajo costo y práctico manejo, aparece mucho más empleado que la radio, la televisión y el video.¹¹ Sin embargo, sugestivamente, solo se lo usa para enviar lecciones grabadas que el estudiante habrá de escuchar; esto es, exclusivamente como medio de reproducción y difusión de los contenidos ya predeterminados por el programador-emisor.

10. Para un lúcido análisis crítico del empleo de los medios en la enseñanza a distancia, ver Rodino, A.M.: *La comunicación masiva en las experiencias de educación a distancia en América Latina* (mimeo). San José de Costa Rica, 1988.

11. Ver Kaye, A., "La enseñanza a distancia: situación actual". En *Perspectivas* No. 65, París, 1er. trimestre de 1988, pgs. 43-55.

En ninguno de estos servicios universitarios a distancia se ha pensado en la otra función de todo aparato de cassette: la de grabar, con la posibilidad que ella conlleva de que los estudiantes -individualmente o en grupo- puedan expresarse y emitir sus propios mensajes. Para estos sistemas, el magnetófono solo tiene una tecla útil: la de *play*; la otra, la de *record*, no parece ofrecer ningún servicio para una acción educativa.

Un pertinaz equívoco se obstina en enturbiar las relaciones entre educación y comunicación. Una enseñanza suele autocalificarse de moderna cuando despliega aparatos y recursos audiovisuales; y de más moderna aún si se enseña a distancia, a través de medios. Pero, cuando se examina la pedagogía que subyace al interior de sus productos, resurgen bajo el vistoso y coloreado maquillaje las arrugas del viejo y glorioso modelo vertical. Los mensajes son casi siempre expositivos y cerrados sobre sí mismos, sin resquicios para la reflexión crítica ni la participación de un educando concebido como un receptor pasivo al que se le invita a sentarse, mirar en silencio y aprender lo que ellos conducen. Creyendo “usar y aprovechar” los medios, lo que esta tecnología educativa ha hecho, en realidad, es someterse a la lógica de éstos: adoptar acríticamente su modalidad unidireccional sin buscarle alternativas. Así, lo que aparentó ser un avance, una modernización de la enseñanza -asociada a las nuevas tecnologías electrónicas- se tradujo, evaluado en términos pedagógicos, en un estancamiento e incluso en un retroceso. Ciertamente, no era ése el sentido que daba Freinet al adjetivo moderna cuando lo adoptó para caracterizar con él la corriente pedagógica que lideró.

Si se ha invocado aquí al maestro provenzal como inspirador de una nueva educación “comunicacional”, no es solo por haber sido el primero -o, al menos, uno de los primeros- en introducir un medio de comunicación en la enseñanza (aunque, por cierto, en ese rubro tendría amplios títulos para el reconocimiento, ya que no solo implantó la imprenta en el aula, sino que llevó a ésta

todos los incipientes medios de su tiempo: el gramáfono y el disco, la radio, el proyector de cine, de todos los cuales supo percibir su valor como recursos educativos); sino porque concibió la educación como un proceso de comunicación. En su propuesta, el medio -el periódico escolar-, siendo el eje central del aprendizaje, se veía situado al mismo tiempo como lo que realmente era: un medio -esto es, un vehículo comunicante. No otro. Dentro de los recursos de su época, Freinet optó por la imprenta: hoy tenemos otros a nuestro alcance.

Lo realmente significativo era el proceso educativo -individual, grupal o intergrupal- que el medio canalizaba: esa red de intercambio entre los periódicos escolares, generando una cadena de interacciones, de flujos comunicacionales múltiples y construyendo el conocimiento como un producto social.

Para explicitar el modelo de comunicación subyacente en la propuesta, no podría ciertamente apelarse al clásico esquema transmisor “emisor/mensaje/receptor”; ni aun añadiéndole una vía de retorno -*feedback* o retroalimentación- provista como mecanismo de control y regulación del sistema. En consonancia con una educación que quiere ser tal -y por tanto formativa y no meramente informativa, suscitadora de “criticidad” y creatividad- el modelo de comunicación tendrá que ser participativo, “dialógico” y multidireccional; concebir al educando -según el feliz neologismo acuñado por Cloutier- como un *emirec*; esto es, como un sujeto comunicante, dotado de potencialidades para actuar alternadamente como emisor y receptor de otros *emirecs* poseedores de iguales posibilidades; facultando, pues, no solo para recepcionar, sino también para autogenerar y emitir sus propios mensajes.

Y es que dime qué comunicación practicas y te diré qué educación propugnas. Si lo que se enfatiza es insembrar contenidos y/o moldear comportamientos; si el objetivo central, cuando no exclusivo, de un modelo de educación es de canalizar

información y traspasar conocimientos, lógico es que se opte por una comunicación-monólogo, de locutores y oyentes; esto es, por el educando silencioso. Cuando, por el contrario se postula una educación-creación, encaminada a estimular el descubrimiento; cuando se persigue -como declararon hacerlo todos los gobiernos de nuestra región al suscribir el Proyecto Principal de Educación- "una pedagogía de espíritu liberador, centrada en la creatividad (...) que contribuya a fortalecer la conciencia, la participación, la solidaridad y la capacidad de organización" de los educandos adultos, se privilegiará una comunicación-diálogo, entendida como intercambio o interacción, como relación comunitaria y solidaria; una comunicación, en fin, que en lugar de entronizar locutores, potencie inter-locutores y promueva un educando hablante.

En esa relación entre educación y medios de comunicación adicionalmente hay en la ruta abierta por Freinet otra pista fecunda que importa rescatar. Al convertir a sus educandos en periodistas e incluso en impresores, éstos conocieron el manejo de un medio de comunicación por dentro. Este se despojó de su prestigio mítico e intangible y pasó a ser un producto material, con cuyas condiciones de producción ellos se familiarizaron. No es sorprendente, pues, que aprendieran a leer la otra prensa, la grande, con sentido crítico: ya sabían cómo un título puede impactar y predisponer al lector, cómo la manera de presentar una información produce un determinado efecto de opinión, etc., porque lo habían experimentado por sí mismos.

En nuestra sociedad actual, mucho más que en aquella que vio nacer la experiencia primigenia de Freinet, los medios masivos de comunicación tienen una incidencia sobre la cual no es preciso abundar. ¿Qué maestro no expresa su preocupación por la influencia que ellos ejercen, qué educador no reclama acciones encaminadas a la formación del sentido crítico de los receptores? Pues bien: tal vez no haya mejor manera de generar esa actitud para con los medios de comunicación que practicar-

los. En Lima, hace ya algunos años, un núcleo de educadores facilitó a grupos populares cámaras de video y les enseñó a operarlas. Uno de los promotores de la iniciativa me comentaba que, si bien no podría asegurar que los registros producidos hasta ese momento hubiesen sido de gran utilidad e interés para sus espectadores, sí estaba seguro, en cambio, que lo habían sido -y mucho- para sus realizadores. Ponerse detrás de la cámara, encuadrar, grabar, les había enseñado cómo, a través de un primer plano aparentemente casual y natural o de la toma hecha desde un cierto ángulo o una cierta altura, se puede inducir determinados efectos en el público, conferir fuerza de convicción a un personaje y opacar a otros, etc.

A partir de esa experiencia, miraron los noticieros de la televisión con ojos mucho más críticos: dejaron de creer en la supuesta objetividad y neutralidad de las imágenes televisivas; el medio, en fin, dejó de ejercer su fascinación y se desmitificó para ellos. Otras experiencias que el lector hallará reseñadas en este libro -por ejemplo, la de la radio manejada por estudiantes en Quilmes, Argentina-, avalan ampliamente este camino y llevan a pensar que potenciar emisores activos puede ser, a la vez, una apreciable contribución a receptores críticos.

A modo de recapitulación:

En las páginas precedentes he procurado, a partir de una experiencia visionaria, desentrañar los postulados de una comunicación educativa. A lo largo del libro compartiré con el lector un conjunto de experiencias latinoamericanas que, de una u otra manera, han puesto en práctica, si no todos, al menos algunos de los principios aquí propuestos; principios que nos han de servir de referentes indicadores durante la exploración.

No se trata, obviamente, de convertir estos postulados en una mecánica receta metodológica, sino de impregnarse de su espíritu y buscar cómo éste puede plasmarse en cada situación.

Si fuera menester, al término de este análisis, recapitular en dos axiomas básicos los ejes rectores de una pedagogía “comunicacional”, tal vez pudiera formularselos de este modo.

Hasta el presente hemos venido privilegiando una educación -y particularmente una educación a distancia- dirigida a educandos-receptores. De lo que ahora se trata es de potenciar también a los educandos como emisores.

Puesto que educarse es involucrarse en un proceso de múltiples interacciones comunicativas, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos de comunicación que sepa abrir y poner a disposición de los educandos.

EL CUATRO DEL COMPADRE TACHIRENSE

**(Un primer abordaje al tema de la Alfabetización
y la Comunicación)**

¿Tiene esta pedagogía “comunicacional” algo que decir y qué aportar en el campo específico de la alfabetización?

Hasta el presente, el nexo entre comunicación y alfabetización se ha limitado a la cuestión del uso de medios en la enseñanza de la lectoescritura: la producción de “materiales impresos” (cartillas, letreros); el recurrente debate acerca de si es posible enseñar a leer y escribir por radio. Y pareciera que más allá no se puede ir. Resulta innegable que en la alfabetización hay un componente ineludible, hegemónicamente transmisor: al iletrado hay que enseñarle a leer y escribir; alfabetizar es transmitir el conocimiento de la lectoescritura y del significado de los signos escritos, a alguien que no posee tal código. Podrá, sin duda, exigirse el anclaje cultural de esa transmisión a través de textos vinculados a la realidad de los alfabetizandos y conectados con su mundo lingüístico y cultural; mas, si se trata que el analfabeto aprenda a leer y a escribir y sin duda se trata de eso, -aunque no solo de eso-, estamos ante un caso evidente poseedor del código alfabético, unos receptores en los cuales éste ha de inculcarse y cuya participación parece reducirse a repetirlo y -por medio de unos ejercicios programados y gradua-

dos- memorizarlo y asimilarlo. ¿Cómo hablar, entonces, de “flujos de comunicación”, de la potenciación del educando como emisor” en este terreno concreto?

Si se analiza la cuestión con más acuciosidad, aparecen implicaciones no tan evidentes.

¿Cuántos alfabetizados aprenden realmente a leer? La competencia lectora no consiste en re-conocer las letras y descifrar los sonidos representados por los signos escritos; leer es poder comprender lo que el texto quiere decir. En mis experiencias de educador popular -y en las de muchos de mis compañeros- ha aflorado, una y otra vez, esta inquietante comprobación: muchos jóvenes y adultos, que supuestamente han sido alfabetizados, solo deletrean; y cuando terminan trabajosamente de descifrar lo escrito y se les pide que cuenten a sus compañeros lo que han leído -así se trate de un texto sencillo, en vocablos que les son familiares y referido a una situación que les es bien conocida-, se sumen en un penoso silencio. No han internalizado la lectura como algo significativo; no logran vincular signos con significados.

Le ha pasado a una compañera con adultos que habían seguido un curso completo de alfabetización por radio; me ha sucedido incluso con muchachos que habían completado su escuela primaria. En el balance real del verbo, no sabían leer.

Luego, siguen las fatídicas sílabas. No leen: intentan adivinar (...). Juan Fernando (uno de los alfabetizadores), reflexionando después de la clase, me dice: He descubierto que el problema es que no tienen idea clara de lo que es la lectura. Parece que pensaron que tiene que ver con la adivinanza, con la memoria...

Así es, probablemente, para quien nunca ha tenido contacto con el lenguaje escrito.¹²

Lo vivió -y nos lo cuenta- Rosa María Torres al visitar uno de los Círculos de Alfabetización Popular en Ecuador. Ciertamente es que aquellos adultos estaban recién a mitad del proceso alfabetizador. Pero habría que investigar a fondo y sin hacerse “trampa al solitario” cuántos de los presuntamente alfabetizados logran pasar de esa etapa de adivinanza y memoria y llegan a tener idea clara de qué es la lectura; y, si no llegan, preguntarse por qué; cuáles son las causas de que solo consigan asociar las letras con sonidos pero no con significados. Aquí la comunicación tiene una palabra que decir y un aporte que hacer.

Lengua escrita y comunicación

Con aguda percepción, Juan Fernando, el joven alfabetizador, ha diagnosticado bien el problema: “no tienen idea clara de qué es la lectura”. La comentarista, a su vez, atribuye esta carencia a la sempiterna falta de contacto del analfabeto con la lengua escrita. Pues bien, se impone introducir aquí un dato que justamente por elemental y evidente, por obvio, casi nunca es tenido en cuenta en las acciones alfabetizadoras: esa lengua escrita con la que el analfabeto nunca ha tenido contacto previo, es un lenguaje; uno de los lenguajes desarrollados por el hombre.

Y, como todo lenguaje; desde los más directos, como el gestual o el oral, hasta los más codificados, -como el alfabético- le sirve a éste para comunicarse, es un medio de comunicación. Se alfabetiza realmente a aquel que incorpora ese lenguaje a su vida, lo internaliza y se comunica con él.

El alfabetizador sabe que la escritura es un medio de comunicación porque lo experimenta a diario en su vida; pero ¿lo sabe el iletrado que comienza el proceso? Como para aquel es tan evidente y lo tiene internalizado, lo da por sabido, por sobreentendido. O confía en que este último lo descubrirá por sí mismo

-en un difuso e incierto después-, una vez que haya aprendido lo importante, lo único que realmente necesita aprender: los signos alfabéticos. Se trata de que el alfabetizando “comprenda la mecánica de la codificación; después -y solamente después- podrá hacer algo inteligente” con ella.¹³ Así, las dificultades para la fijación de las letras, su grafía, la adquisición de las destrezas motoras requeridas por la escritura, los ejercicios de reproducción, de memorización, de copia y de dictado, se convierten en “un objeto en sí”,¹⁴ absorben por entero la atención del planificador y el “metodólogo” de la alfabetización; y la revelación del para qué sirve leer y escribir y qué funciones cumplen esos saberes en la concreta vida humana, queda relegada. El aprendiz -así se espera- lo descubrirá solo, en su práctica. O no.

Sucede con el niño al que la escuela tradicional enseña a leer: deberá pasarse meses silabeando (ma-me-mi-mo-mu, fa-fe-fi-fo-fu), descifrando palabras que no comunican nada ni informan acerca de nada (mamá amasa esa masa, ese oso se asoma), practicando una escritura “sin ninguna función comunicativa real”¹⁵. antes de descubrir para qué le sirve y para qué se usa eso; antes de percibir que ha adquirido un nuevo lenguaje, un medio de comunicación, un instrumento para recibir y emitir mensajes. Mas ¿qué pasa si finalmente no llega a descubrirlo y permanecen para siempre disociados en él el acto mecánico de deletrear y la función del lenguaje escrito?

Las repetidas comprobaciones a las que aludí en páginas anteriores llevan a sospechar que esos que no llegan pueden

13. Ferreiro, E. El Proyecto Principal de Educación y alfabetización de niños: un análisis cualitativo. Ponencia presentada a la Consulta Técnica Regional Preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización. La Habana, marzo de 1988 (doc. mimeo), UNESCO/OREALC, pg. 24. Aunque, en su rigor de investigadora, Ferreiro solo se refiere a la alfabetización de niños por ser éste el campo que ha estudiado e investigado, muchas de sus aseveraciones son perfectamente aplicables al caso de la alfabetización de adultos.

14. *Ibid.*, pg. 11

15. *Ibid.*, pg. 9

sumar cientos de miles y encienden una luz de alarma sobre nuestros esfuerzos alfabetizadores.

En los años recientes, los programas de alfabetización de adultos han puesto su preocupación en la producción de cartillas redactadas en términos familiares al neolector y conectados con su vida, con su trabajo, con su entorno cultural propio. Al mismo tiempo, desde una visión social y política, se ha procurado que esos textos de iniciación a la lectura lleven al alfabetizando a comprender mejor su propia realidad, a crecer en "criticidad" y a tomar conciencia de sus derechos. Así, contamos hoy con textos para la alfabetización más comunicativos en su lenguaje y más significativos en sus contenidos. Son, sin duda, avances relevantes. Pero el texto de lectura, por bien que haya resuelto las cuestiones de vocabulario y contenido, no garantiza por sí mismo la apropiación del lenguaje escrito por parte de sus destinatarios.

Lo que en muchos educadores populares, incluyéndome, había sido hasta el presente intuición, sospecha, comprobación empírica -los fracasos del sistema escolar, el acaso elevado índice de entropía de no pocas acciones de alfabetización de adultos- ha pasado a tomar *status* científico a partir de las investigaciones psicolingüísticas de Emilia Ferreiro y su equipo de colaboradoras, las que están llevando a poner en duda el grado de efectividad del modo tradicional de alfabetizar y aportando nueva luz a la cuestión. Está planteada una revisión de los presupuestos de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, la que, cabe esperar, generará en los próximos años un debate de fecundas proyecciones.

La corriente que orienta Ferreiro introduce la decisiva distinción que he sugerido en las páginas precedentes: diferencia el aprendizaje de la mecánica de la lectoescritura y la adquisición de la función del lenguaje escrito y advierte que, en determinadas deficitarias condiciones socioculturales -que son

precisamente las del adulto analfabeto- el conocimiento de la mecánica no siempre lleva necesaria y automáticamente a la apropiación de la función.

Las investigaciones realizadas por el mencionado equipo con niños de bajos estratos socioeconómicos de cuatro países de América Latina han puesto en evidencia que el educando puede recibir la primera sin por ello captar e internalizar lo esencial: el sentido de la lengua escrita. Y, si no se da esa captación, la adquisición de la competencia lectora y escrita que no se produce, no se aprende a leer y a escribir.

De confirmarse esta hipótesis -como de hecho se está confirmando- sería el momento de preguntarse con toda la objetividad requerida, si la impresionante cantidad de los que hoy llamados "analfabetos funcionales" o "por desuso" -esto es, adultos que de niños o en algún otro momento de su vida pasaron por la instancia alfabetizadora y que sin embargo hoy no pueden leer ni escribir- es debida solo, como suele pensarse, a la ausencia de una instancia posterior de ejercitación y fijación o también al hecho de que aquella alfabetización recibida no les permitió internalizar la función lectora y escritora. Tal vez la causa -o, al menos, la única causa- no sea el desuso, es decir, la pérdida o el olvido de una capacidad que ya habían adquirido, sino la carencia, ya desde el inicio, de esa capacidad.

La cuestión, como puede apreciarse, trasciende en mucho las clásicas propuestas de métodos y técnicas para la enseñanza de la lectoescritura. Estos subsidios, por idóneos que sean, han centrado su preocupación en el instrumento lectoescritor sin atender lo básico y central: la captación de la función lectora y escritora. El proceso debiera ser simultáneo, adquirir la función junto con el instrumento. Y, en alguna medida, aun inverso, empezar por mostrar la función y luego pasar a trabajar los instrumentos.

La historia de las misivas

Puesto que este libro se nutre de prácticas y vivencias, me valdré nuevamente de una experiencia. Como en el caso de la de Freinet, su ámbito es el escolar y sus protagonistas esta vez niños de primer grado, pero, sin duda, arroja luz sobre la cuestión que aquí nos estamos planteando en torno a la alfabetización de los adultos.

En una escuela primaria de un barrio popular de Caracas, una maestra de primer grado propuso a los niños -aun a medio camino en su aprendizaje de la lectoescritura- que escribieran cartitas para los chicos del turno de la tarde. La idea los dinamizó y entusiasmó; cada uno, como pudo, con su todavía precario dominio de la grafía y seguramente con muchas faltas ortográficas -*cerido* por querido, *yubia* en vez de lluvia, *aver* en lugar de haber-, con letras transmutadas, etc., se las ingenió para escribir y dejar sobre su pupitre un mensaje a su desconocido compañero o compañera del turno vespertino.

A la mañana siguiente, con explosiva alegría, cada cual encontró sobre su mesa la respuesta de su corresponsal. ¡Pese a sus faltas y a las imperfecciones de su letra, les habían entendido! ¡Y -lo más importante- les contestaban! Ellos, a su vez, pudieron decodificar los mensajes de sus invisibles compañeros -también éstos llenos de escollos- con más facilidad que las pulcramente impresas lecturas del libro. Lo que no se entendía se presentía, porque había esa voluntad de entender que todos desarrollamos cuando vivimos el goce de comunicarnos.

A partir de entonces, se dio un frecuente intercambio de correspondencia, ya sin necesidad de que la maestra lo impulsara; por la propia iniciativa espontánea de los *chamos*.

Esos niños aprendieron a escribir y a leer con una rapidez y, sobre todo, con una seguridad tan inusuales que desde entonces

la maestra ha seguido adoptando el recurso año tras año.

No es difícil inferir las causas del éxito. Ante todo porque, en el descubrimiento de su capacidad para construir sus propios mensajes escritos y en el acto de intercambiarlos y de establecer una comunicación a distancia, esos niños encontraron una motivación para el ejercicio de la lectoescritura (y he aquí otra vez este tema clave de la motivación, tan central para una pedagogía “comunicacional” y tan poco tenida en cuenta por los métodos de enseñanza tradicionales).

Y, sobre todo, porque se les reveló el sentido del código alfabético. No solo el sentido de los textos mismos, sino la función del lenguaje escrito. Esas aes y esas erres que trazaban y descifraban sin entender muy bien por qué, solo porque “la señorita” decía que había que hacerlo, adquirieron valor de uso y significación. Descubrieron que les servían para comunicarse: que eran un instrumento de comunicación. Así lograron apropiárselas, hacerlas suyas.

La función y el instrumento

Una vez más, la praxis ilumina y sugiere.

Por fortuna para su autor, este libro no tiene por objeto proponer y desarrollar “métodos” alternativos de alfabetización de adultos. Pero, para visualizar y concretar en algunos ejemplos esta lógica “comunicacional” que aquí se propugna, un proceso de alfabetización podría acaso comenzar con juegos y ejercicios de comunicación que remitieran a las experiencias y vivencias de los participantes: cómo nos comunicamos hablando, por gestos, por señas; a gritos cuando nos encontramos lejos uno de otro.

Podrían luego recordarse lenguajes gráficos y sonoros que los alfabetizando ya conozcan (la cruz que identifica a una iglesia,

la bandera que identifica a un país, el tañido de las campanas con los diversos mensajes que transmite, el llamado del timbre, las flechas indicadoras, las luces de los semáforos, etc.) hasta llegar finalmente al problema de cómo hacer para transmitir un mensaje a alguien que se halla distante. Incluso podría narrarse, en forma sencilla y atrayente -acaso por medio de un video- la historia de cómo y por qué los hombres inventaron la escritura y hacer ver cómo la posesión de ese lenguaje significa dominio y poder; invitar a los propios participantes a evocar las situaciones de marginación que viven a diario por no tener acceso a ese código. Desde allí comenzar a comprender las funciones del lenguaje escrito y la importancia y utilidad de adquirirlo.

Los nombres de pila de los alfabetizados reunidos en el taller podrían ser instrumentos preciosos y altamente motivadores para el aprendizaje. A toda persona le interesa vitalmente saber cómo se grafica su propio nombre, "en-el proceso de apropiación de la lengua escrita (...) éste constituye una de las primeras escrituras llenas de significado" ¹⁶. El nombre propio de cada uno, el cómo me llamo, tiene que ver con la afirmación del yo-soy y con la identidad: quién soy (repárese en el acertado lema que adoptó la Campaña de Alfabetización ecuatoriana: "Ecuador ponle tu nombre"). En experiencias de alfabetización alternativa que se están llevando a cabo con niños de cuatro países de América Latina, estos aprenden a reconocer su nombre del conjunto de los otros valiéndose de ciertos índices (habitualmente la letra inicial); las letras empiezan a tener propietarios concretos dentro del grupo, lo que ayuda a identificarlas, ya que cada quien vela por conservar las distinciones que le conciernen.

Lo esencial en esta perspectiva es que la función significativa esté siempre presente, no solo acompañando sino presidiendo el

16. Ibid, pg. 24

aprendizaje mecánico de los signos. Que la comprensión de lo que cada texto significa y comunica sea más importante que lo que éste literalmente “dice”, que, a lo largo de proceso, el grupo viva situaciones de recreación y construcción de textos aplicados a su propia realidad y a su vida concreta, así sean, en el inicio, acciones tan modestas como escribir una lista ayuda-memoria de las compras que se van a hacer en el mercado. El ser humano “aprende mucho más tratando de construir que repitiendo lo que otros dicen”.¹⁷

No escapará al lector que, en esta concepción, las cartillas, los consabidos textos de lectura -así como también los clásicos y rutinarios ejercicios de copia y de dictado- dejan de tener el papel protagónico que las acciones alfabetizadoras le han desde siempre atribuido. Más aún, acaso prácticas como las que aquí se esbozan le den razón a Ferreiro cuando, en forma drástica que puede sonar iconoclasta, propone desterrar definitivamente del aula escolar al texto de lectura: “Lo que hace falta son materiales para leer (...) En cada aula de alfabetización debiera haber un “rincón o área de lectura” donde se encuentran no solo libros (...), sino cualquier tipo de material que contenga escritura: periódicos, revistas, diccionarios, folletos, envases y etiquetas comerciales, envases de medicamentos de uso común, etc.”¹⁸

Un taller de alfabetización así concebido podría nutrirse permanentemente con situaciones de vida de los alfabetizados. Podría imaginarse a nuestros alfabetizadores “alternativos” registrando en su “diario del taller” acontecimientos como éstos:

“Esta noche, varios llegaron al taller con un papel en la mano: el formulario que deben llenar para tramitar el carné de asistencia en el Centro de Salud barrial. ¿Qué dice ahí, qué datos pide? ¿Cómo se llena? Ya teníamos el ejercicio práctico -y bien práctico, por cierto- para nuestra clase”.

17. *Ibid.*, pg. 20

18. *Ibid.*, pg. 22

“Hoy don Fermín vino con las instrucciones de plaguicida que usa en su maíz. En la lectura, se descubrió que estaba usando como el triple de la dosis debida y que no aplicaba las precauciones indicadas para el manejo del peligroso tóxico. A raíz de esta experiencia, la señora Luisa ya anunció que mañana va a traer el envase de un medicamento que suele darle a su hijo. ¿Qué cartilla convencional podría estar tan ligada a la función de la lectura?”.

“Nuestro barrio hoy es noticia: en Ultima Hora salió una crónica de media página sobre el derrumbe sufrido en el cerro, con las víctimas y daños que produjo, fotos y demás. Temí que de la letra del periódico resultara un escollo insalvable; pero el interés por enterarse de lo que se dice acerca de ellos y sobre un hecho que les concierne y les afecta, obró como lente de aumento”.

“Olga, que es la costurera, explicó que necesitaría un cartelito para poner en la panadería del barrio ofreciendo sus trabajos de costura, a ver si así consigue más encargos. Manos a la obra: todos a redactar y pintar el cartel”.

“Los del taller del barrio El Manzano han escrito a los nuestros para invitarlos a jugar un partido de fútbol y un asado. La tarea de la noche fue escribirles la carta de respuesta para explicarles que este domingo no puede ser porque hay una movilización en el barrio para limpiar los desagües; pero que con gusto aceptamos la invitación si ellos pueden el domingo siguiente”.

Rosa vino feliz esta noche: había podido leer en una revista la receta de unos bizcochitos. Se había roto un tabú: comprobó que ya podía leer sola, en su casa, y no solo en el aula. Fue una fiesta. Trajo los bizcochitos para convidarnos. Después, escribió en el pizarrón la receta para que todos pudieran anotarla”.

“Los vecinos se están movilizandando por el problema de la

tubería rota. Van a ir en manifestación a la delegación, pero ya saben que ahí les van a pedir que entreguen un oficio. Hoy discutimos el texto y redactamos y escribimos esa nota de reclamo. También los textos para las pancartas que se van a llevar en la manifestación”.

Véase en estos ejemplos -unos más felices, otros menos; imaginarios pero no irreales- una invitación a revisar el concepto mismo de “materiales y recursos de apoyo para la alfabetización”. Tanto o más que cartillas programadas “para aprender a leer”, lo que el alfabetizando necesita son textos para la lectura espontánea, seleccionados por el interés y/o la necesidad de los propios educandos, que los lleven naturalmente a buscar y privilegiar -más que lo que el texto literalmente dice- lo que éste quiere decir; el mensaje que comunica. Y vivir situaciones que lo estimule a desarrollar su autonomía escritora: a escribir sus propias palabras y a comunicar sobre el papel o en la pizarra sus propias ideas.

Por supuesto, muchas de estas “situaciones vivenciales de alfabetización” darían lugar también a formativas reflexiones y discusiones, en las que emergerán temas tales como el derecho a la salud, las falencias de la asistencia médica que se presta -o se niega- a los sectores populares, el derecho al trabajo, el derecho a los servicios públicos, la crítica a los medios masivos cuando éstos distorsionan u ocultan la realidad, la necesidad de organizarse, el valor de la cooperación, etc. Pero, al mismo tiempo, el acto de leer y el de escribir se incorporarán a la vida de los alfabetizandos: función e instrumentos se integrarán. A la vez, por la propia fuerza del proceso, en la necesidad y el interés de expresarse escribiendo y de leer lo escrito por otros, los obstáculos del aprendizaje mecánico de la lectoescritura se irán superando con mayor facilidad.

Si el lector ha tenido la paciencia de llegar hasta aquí, recordará que comenzamos esta etapa de nuestra búsqueda preguntándonos si una pedagogía “dialógica” podía reivindicar alguna relación con una acción que, como la alfabetizadora,

aparentaba ser un caso de transmisión y transferencia. Vimos luego que la apropiación de la lengua escrita no pasa solo por la adquisición de su código sino también por la captación de su función comunicativa. Ahora bien; entre esos dos componentes existe, desde el punto de vista del proceso cognitivo, una diferencia sustancial que, para los efectos de nuestra indagación, importa subrayar: en tanto lo primero -el código, el valor de los signos, la formación de las palabras- es posible de ser informado y transmitido, lo segundo casi no es transmisible, no se puede explicar ni enseñar; es algo que el alfabetizando ha de descubrir por sí mismo ejercitándolo.

Para arribar a ese descubrimiento, el sujeto necesita leer no solo lo que ya está fijado en la cartilla, sino lo que reviste interés personal, directo y actual para él; lo que contiene valor de información y de comunicación en su vida; y escribir no solo las frases que le son dictadas, sino las que él siente la necesidad de construir porque comunican algo concreto a alguien concreto. Y he ahí, entonces, como incluso la alfabetización se nos transforma de acto de transmisión-recepción que aparentaba ser, en un conocer-comunicando; en acto de intercambio y de comunicación.

(Addenda): Ya redactado este capítulo, tuve oportunidad (el autor) de conocer el "Proyecto UNESCO-AGFUND" que se está llevando a cabo en la región andina del Perú. Este innovador proyecto incluye entre sus objetivos "el ejercicio de las habilidades (de lectoescritura) adquiridas (...) resaltando 'su valor de uso' en la vida cotidiana". Tal ejercitación "se introduce en la medida en que los participantes sean capaces de redactar oraciones que expresan ideas (...):

- Escriben las ideas principales que se han conversado.
- Transcriben lo que oyen en la grabadora.¹⁹
- Escriben notas, mensajes a sus compañeros.
- Intercambian recetas de comidas, de remedios caseros.
- Escriben cartas a sus compañeros.

19. "El uso de la grabadora permite al participante escucharse, tener más confianza en sus medios expresivos. Facilita además el trabajo de reconquista del lenguaje cotidiano y es un buen medio para que los demás 'oigan' su voz, su palabra. Es también un instrumento que va a alimentar la comunicación escrita".

“La práctica más continua de estas actividades de producción escrita de mensajes cortos, les va a permitir la redacción de párrafos más largos, donde ya organizan ideas, las articulan, subordinan, etc. De esta manera, pueden escribir cuentos, tradiciones de su pueblo, componer canciones, etc.

“Esta práctica de producción escrita se refuerza con la práctica de lectura de lo escrito. Es importante que su palabra sea siempre oída y leída. Unas veces leerán en voz alta sus comunicaciones escritas. Otras escribirán lo escrito en la pizarra, en un panel, en un periódico mural o en algún lugar de su centro para que los demás lean sus opiniones (...)

“Esta variedad de actividades (...) permite al adulto adquirir espacio al interior del grupo, revalorarse como generador del conocimiento”.²⁰

Como podrá apreciarse, lo que sugerí imaginariamente, ya se está realizando al menos en un programa de alfabetización que ha sabido captar la importancia de que los alfabetizandos descubran y ejerciten el valor de uso de la lectoescritura. Hay que congratularse por ello.

La reivindicación de la escritura

La cuestión de la apropiación de la lengua escrita reaparecerá más adelante, rescatando algunas experiencias latinoamericanas que introdujeron al interior del proceso una dinámica “comunicacional”. Quiero ahora cerrar este abordaje liminar con otra vivencia de mi práctica de comunicador-educador popular, que fue tal vez la que me instó a re-componer y replantearme desde esta perspectiva nueva el proceso alfabetizador.

20. Alfabetización con Video. Lima, UNESCO-ACFUND-Ministerio de Educación, 1989, págs. 86-90.

Fue a poco de mi llegada -exiliado- a Venezuela y ya incorporado al trabajo popular. La Unión Venezolana de los CEP (Centros de Educación Popular) iba a tener su encuentro nacional anual y entre otras actividades, querían un pequeño taller (un tallercito, como ellos decían) de comunicación.

Empecé por pedir información acerca de los destinatarios: ¿para quiénes sería el taller, quiénes vendrían? Se me respondió que los delegados asistentes al Encuentro eran alfabetizadores, animadores de los Centros, jóvenes educadores populares de las comunidades, casi todos ellos estudiantes. Sobre esa base, preparé el taller. Como éste iba a ser breve, pensé que el habitual momento inicial de presentación de los participantes podía convertirse ya en una primera práctica de comunicación sobre la que luego reflexionaríamos y servir así como forma de entrar en el tema de una manera vivencial.

Así, al inicio mismo del taller, invité a cada delegación participante a presentarse por medio de un dibujo que, de alguna manera la representara: su región, su comunidad, su CEP, alguna escena de la tarea educativa que realiza... Con la ayuda de los propios participantes, repartimos a todos hojas grandes de papelógrafo, tamaño afiche y marcadores (plumones, *dry-pens*) de diferentes colores.

Los muchachos y muchachas tendieron sus hojas en el piso de la sala y se sentaron (o echaron) a dibujar y a pintar, alegres y entusiasmados.

De pronto, reparé en él. Frente a mí, de pie, un hombre: un viejo campesino. Después supe que era del Estado Táchira, en los Andes, en la región montañosa de Venezuela. Se ve que un CEP del Táchira no había recibido bien las consignas del Encuentro -o las habían interpretado a su manera- y además de sus jóvenes educadores populares, había enviado también a un miembro de su Centro, un viejo vecino de la comunidad que

recién estaba comenzando a aprender a leer y escribir.

Enjuto, digno, de piel curtida a soles y a vientos. Su sombrero de ala ancha bien firme sobre su cabeza (así esté al cielo abierto o bajo techo, el campesino venezolano no se quita jamás el sombrero, sino en la iglesia o para dormir). ¿Edad? Difícil de calcular en un campesino andino. ¿Cincuenta, sesenta años tal vez?

Ahí estaba, solo (los jóvenes compañeros de su delegación probablemente habían preferido otro de los talleres que se impartían simultáneamente). De pie. Rígido. Mirando a los muchachos que dibujaban tan sueltos en el suelo; mirándome a mí. Con los brazos caídos, sosteniendo en una mano su gran hoja de papel en blanco tocando el suelo y los marcadores de colores en la otra.

Me sentí muy mal. Cuestionado en mis técnicas y mis supuestos saberes de comunicador. Aquel juego que había inventado estaba bien para juveniles educadores populares pero no para aquel viejo paisano tachirense.

Ahí estábamos los dos, en silencio, quietos, frente a frente. ¿Qué hacer? ¿Eximirlo del ejercicio? ¿Pero no era humillarlo, declararlo ante los otros distinto e incapaz?

Después de un rato así, vi al hombre posar él también su hoja en el suelo, hincarse frente a ella y empuñar un marcador negro. Permaneció un momento contemplando el papel y empezó a trazar lentamente unas líneas. La mano dura, tiesa, más hecha para empuñar el mango del machete que un marcador. Yo, cada vez más nervioso. Por él, porque sentía que lo estaba sometiendo a una prueba cruel.

Muy de a poco, empezó a delinearse sobre la hoja algo que se acercaba, se asemejaba, a una guitarra. Tosca, asimétrica, panzona de un lado y casi recta del otro. Pero reconocible.

Empecé a sentir un gran alivio.

Entonces, por un momento interrumpió su dibujo y en un ángulo de la hoja puso:

1/4

Aquellos números me intrigaron y volvieron a descolocarme.. ¿Por qué 14? ¿Qué significaba esa cifra?

Después, reanudó su trabajo, lo completó, se irguió y lo mostró a todos, siempre profundamente serio, pero ahora tranquilo, distenso y me pareció que hasta contento:

- ¡Un cuatro! -anunció.

Y ahí entendí. No era el número catorce: era el título de su dibujo, la leyenda "un cuatro" expresaba como él podía: ¡con números!²¹

Todos prorrumpieron en aplausos. Creo que yo más que nadie.

Ese día aprendí algo muy importante de la comunicación: a darle más valor al acto de comunicarse, a la voluntad de comunicarse, que a la corrección de los signos que empleamos para comunicarnos.

Mi entrañable compadre tachirense aún no sabía escribir las letras. Pero inventó un lenguaje escrito con los signos que conocía.

La función comunicativa precede al instrumento. Es por ahí

21. Para quienes no conozcan el folclore de Venezuela el 'cuatro' es un instrumento musical típico venezolano. Tiene una forma semejante a la guitarra, aunque es bastante pequeño. Debe su nombre al hecho de poseer solo cuatro cuerdas.

por donde hay que empezar un proceso de alfabetización y no al revés, como se hace corrientemente.

Puesto ante la necesidad de comunicarse, aquel paisano había descubierto el sentido de la escritura -su razón de ser, su función social, el para qué del lenguaje escrito- aunque todavía no supiera escribir.

Por eso estoy tan persuadido de que el ser humano “aprende mucho más tratando de construir que repitiendo”. Lo aprendí de un campesino tachirenses.

Segunda Exploración: prácticas de una educación no anunciada

MEDIOS MASIVOS Y EDUCACIÓN

¿Qué esperar de los medios masivos en nuestros esfuerzos por educar? ¿Qué papel atribuirles? ¿Cómo aprovechar el enorme potencial que representan la radio, la televisión, la gran prensa, las revistas ilustradas y ponerlo al servicio de la educación de las grandes mayorías latinoamericanas? Cuando al recorrer la región se comprueba que casi no hay hombre, mujer o joven que no tenga una radio; cuando aun en las más precarias favelas y cinturones de miseria de nuestras ciudades se ve crecer el bosque de antenas de televisión y, al mismo tiempo, se confronta esa presencia tan universal de los medios en nuestro actual contorno cultural con los tremendos déficit educativos que se le adeuda a esa misma población, no cabe menos que plantearse las acuciantes preguntas anteriores.

La respuesta inicial que se les dio es por todos conocida.

Afloró la idea de que los medios masivos podían convertirse en la gran escuela -multitudinaria y de capacidad de cobertura ilimitada- de los finales del siglo XX. Por un lado, surgieron y se desarrollaron las escuelas radiofónicas, con su oferta de radioclases; por otro, los planificadores pugnaron por conquis-

tar e insertar en la radio y en la TV espacios educativos; o, para especificarlo con más precisión, espacios instructivos. En ambos casos, una misma meta: enseñar por radio, enseñar por televisión. De este modo, se entendía aprovechar los medios en beneficio de las necesidades educativas de las mayorías populares.

¿De las mayorías realmente? Al indagar qué suerte corrieron -y aún siguen corriendo- esos intentos de escolarizar a través de los medios masivos, no son precisamente mayorías las que aparecen acudiendo a la convocatoria.

Así, por ejemplo, la totalidad de los múltiples servicios de alfabetización y educación básica a distancia que operaban en Brasil a comienzos de los 80, lograban atender a 90.000 alumnos.²² Si se considera que la población analfabeta y no escolarizada del país llegaba por entonces a los 23 millones de adultos, resulta que esa enseñanza a distancia alcanzaba a cubrir apenas el 0.39% de su población neta (y ello, sin descontar el elevado índice de deserción que siempre erosiona estos servicios).

Pocos años antes (1976) en ese mismo país, un estudio evaluativo de los programas educativos por radio, a fin de establecer aproximadamente un costo per cápita y ante la carencia de datos confiables, tomó el total de horas de clase irradiadas anualmente en todo Brasil y lo dividió por la cantidad de alumnos matriculados: resultó que se transmitía 1 hora 8 minutos de clase por cada estudiante-oyente.²³

Análogamente, en Venezuela, el programa IRFA de educación elemental por radio reunía en 1983 un total de 5.000 alumnos matriculados en todo el país,²⁴ cifra que no parece

22. Díaz Bordenave, J. *Democratización de la Comunicación*. Documento presentado al Seminario sobre métodos y procedimientos de comunicación en función del Proyecto Principal de Educación, Quito, 1982.

23. IPEA/PLAN. *Radio Educativo no Brasil*, Instituto de Planeamiento Económico e Social, IPEA, 1976.

24. Entrevista al Director de IRFA, José Martínez Terrero, publicada en *El Nacional*, Caracas, 30 de marzo de 1983.

corresponder al elevado déficit educacional venezolano, a las expectativas de cobertura que se depositan en un sistema masivo de enseñanza a distancia y al hecho de que la institución emitía sus cursos por cinco emisoras (incluidas Caracas y Maracaibo, las dos urbes más pobladas del país), en la mayor parte de ellas dos veces al día y con privilegiada ubicación horaria. Siguiendo el mismo procedimiento de cálculo sugerido por el IPEA y habida cuenta de que, por atender a esa pequeña población estudiantil el instituto irradiaba un total de 2.940 horas anuales de radioclases, se llega a la comprobación de que dedicaba por cada uno de sus alumnos, 35 minutos de transmisión; o, si se prefiere invertir la operación, que contaba con 1.7 alumnos por cada hora de clase emitida.

Audiencias controladas y audiencias abiertas

Reiteradas experiencias, como las que acaban de citarse, fueron obligando a revisar los presupuestos de esta estrategia. Al respecto vale la pena recordar, por ser altamente representativa y a la vez bien ilustrativa, la trayectoria seguida por el conjunto de emisoras que integran la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica, ALER.

En 1973, al nuclearse en ALER y fundar su Asociación, todas las emisoras e institutos que la integraban (un total de 42 instituciones educativas de 17 países de América Latina) operaban sin excepción como escuelas radiofónicas, ofreciendo programas de alfabetización y de instrucción básica. Una década más tarde, solo una tercera parte de sus afiliadas continuaban funcionando parcialmente como radioescuelas, en tanto que los dos tercios restantes habían suprimido las clases por radio y se planteaban otras estrategias para cumplir sus objetivos educativos.

En efecto, en su asamblea de 1982, tras conocer y analizar los

resultados de una investigación,²⁵ enfrentaron la evidencia de que en su modalidad inicial de escuelas radiofónicas habían trabajado para y con reducidas audiencias controladas que representaban, a lo sumo, el 10% de su audiencia potencial total: en tanto que el resto de la misma quedaba desatendida y excluida. “Se desperdician así -expresaban las conclusiones de la Asamblea- las oportunidades educativas que ofrece la audiencia abierta.”²⁶

Una de las contadas emisoras que -por la fuerza de la tradición y el peso de su estructura institucional, al decir de uno de sus ejecutivos- continuó no obstante funcionando como radioescuela -IRFA, de Maracaibo, Venezuela- podría reforzar con mayor énfasis las apreciaciones que se hicieron entonces.

Según dio a conocer recientemente su director ejecutivo, las radioclases que ofrece esta estación reunían (datos de 1990) 304 alumnos en la etapa de alfabetización y postalfabetización y otros 623 en la de educación básica de adultos. En total 927 radioalumnos en una ciudad de 1'800.000 habitantes la que, por otra parte, presentaba un índice de analfabetismo del orden del 10% (el que se hace aún mayor, llegando al 13.80%, si se incluye a las zonas rurales circundantes a las que también llega la señal del IRFA).

“Como escuela este número de alumnos es respetable -medita su director-, pero como radio nos queda mucho camino por andar”. Sobre todo si se toma en cuenta que “nuestra audiencia estimada, según una investigación realizada por la Universidad

26. *Guía para la Acción de ALER*. Doc. de trabajo del Seminario de ALER, Porto Alegre, 1982. Serie Documentos No. 3, Quito, ALER, 1982.

27. Lombardi, G. *Instituto Radiofónico Fe y Alegría: la experiencia de alfabetización y postalfabetización con el apoyo de la radio en Maracaibo*. Doc. Seminario-Taller REDALF sobre Medios de comunicación en apoyo a programa de alfabetización y postalfabetización, Cuzco (Perú), julio 1990. Si se revela aquí la situación de esta emisora, no es porque constituya una excepción (antes bien, la gran mayoría de las radioescuelas presenta una realidad tanto o más necesitada de cuestionamiento y revisión) sino porque ésta, merced a la inquietud de la gente joven que hoy está a su frente, ha tenido la excepcional honestidad de dar a conocer públicamente sus índices cuantitativos.

del Zulia, es del 8%, 144 mil personas aproximadamente.²⁷ Vale decir que, a las horas en que esta emisora zuliana transmite su programación de interés general, logra convocar un nutrido auditorio de 144 mil oyentes; pero cuando pasa a difundir sus clases, tan solo consigue retener a menos de mil, el 0.6% de su audiencia total.²⁸

La pregunta central que hay que hacerse es, no tanto si resulta redituable y económicamente racional mantener una emisora para ese exiguo alumnado; sino qué pasa con ese 99.4% que no tiene interés en seguir los radiocursos y al que la estación de su preferencia obliga dos veces por día a cambiar de canal o a silenciar el receptor.²⁹ Es un cuestionamiento que ningún medio colectivo de comunicación puede dejar de hacerse (y mucho menos estando inserto en un ámbito comercial y competitivo). Cuando se propone cumplir una función educativa, tal objetivo no lo exime de plantearse sino que, antes bien, se hace más ineludible. No es, ciertamente, el ahuyentar y excluir a la casi totalidad de su audiencia para atender a una ínfima minoría, como una emisora de radio educativa cumplirá adecuadamente su cometido.

Este dilema fue el que llevó a las integrantes de ALER a la opción de que la gran mayoría de ellas terminó por hacer suya. Tomaron conciencia de que una emisora de radio no es una escuela sino un medio masivo de comunicación; y de que las poblaciones a las que quieren y necesitan llegar asignan a la radio -y otro tanto cabría decir de la TV- otras funciones que no son la de recibir instrucción. La posibilidad de un medio masivo de cumplir un papel social y educativo pasa necesariamente por tener muy en cuenta el modo de consumo, el modo de uso, de la radio y la televisión por parte de sus millones de oyentes y videntes.

28. Como información adicional, puede añadirse que este alumnado, en lo tocante a sexos, está compuesto en su gran mayoría (cerca del 80%) por mujeres; en lo concerniente a ocupación, casi el 50% por amas de casa.

29. Máxime si se tiene en cuenta que, del actual presupuesto de la emisora, el 71.5% se destina a los cursos por radio -esto es, a esa audiencia controlada de menos de mil estudiantes- y apenas el 28.5% restante a la programación general sintonizada por más de 140 mil radioescuchas.

Otra manera de educar

Obviamente, con lo anterior no se está queriendo afirmar que la radiodifusión y la televisión no pueden ni deben asumir una función educativa; sino que ello requiere superar los moldes escolarizantes y explorar otras modalidades y estrategias.

En el Plan de Acción, de la Conferencia Mundial sobre "Educación para Todos" aprobado en Tailandia (marzo 1990) se propone "promover por todos los canales de comunicación, incluyendo los medios masivos, los cambios de comportamiento que posibiliten a individuos y familias la adquisición de conocimientos, habilidades y valores requeridos para vivir mejor". La expresión cambios de comportamiento exhala un cierto dejo conductista. Pero, dejando de lado ese reparo, el enunciado en su conjunto remite evidentemente a una concepción y a una política mucho más amplias y globales. No vincula el papel de los medios masivos a la instrucción ni a la enseñanza programada sino más bien a la educación permanente, a la creación de una atmósfera educativa que atraviese e impregne todo el tejido social.

¿Qué es lo educativo? Cuando la educación -y en ello coinciden tanto la formal cuanto la no formal- intenta definirlo, esto es, distinguir el acto educativo de otras acciones cualesquiera, privilegia siempre el dato de la intencionalidad explícita. Sitúa a un educador (o a una institución) que tiene el propósito definido de educar y así lo explicita y a unos educandos que, a su vez, aceptan la oferta -la que coincide con sus propias demandas- y reciben el mensaje (vale decir, acuden a la escuela o al centro de instrucción, escuchan el programa de enseñanza por radio) con el fin expreso y compartido de adquirir determinados conocimientos y bienes culturales.

Esta caracterización no parece adecuarse a la relación que la gran mayoría por no decir la totalidad- de los usuarios establece

con los medios masivos de comunicación. En los hechos, como los guarismos precedentemente consignados lo develan elocuentemente, llevó a una estrategia de circuito cerrado, antieconómica por sus altos costos unitarios, ineficaz y no competitiva.

Lo primero que habría que tomar en cuenta para encarar una relación más operativa entre educación y medios masivos es el dato elemental de que todo aparato de radio y de televisión posee por lo menos dos perillas: una, que sirve para cambiar de estación y otra para cortar la recepción. Fue tal vez un voluntarismo de los planificadores el pensar que los medios se dejarían aprovechar dócilmente para los fines que ellos predefinían. Tal intento encontró no solo la resistencia de los propietarios de los medios (no ha de ovidarse que en nuestra región el 95% de la radio y la televisión es comercial y orientada a la maximización del lucro), quienes respondieron ubicando a regañadientes esos espacios instructivos en los horarios más marginales y de más escuálida sintonía, sino que enfrentó también la indiferencia de la abrumadora mayoría de esa audiencia masiva a la que se quería llegar.

Circunscribir la cuestión a una franja aislada de espacios convencionales y aceptar que los medios masivos ejercen su acción educativa solo a través de ellos, en tanto que los restantes se dedican -según la categorización tradicional- a “informar” y “entretener”, implicaría entre otras consecuencias, la de soslayar el hecho de que los medios están educando -o deseducando- siempre, a lo largo de todos sus mensajes, bien sea que difundan una telenovela, una serial, una información, una tira cómica o una canción. Esta influencia global es la que -al decir del Proyecto Principal de Educación- debiera “ser orientada para contribuir de manera constructiva a la educación”. Más que proponerse, pues, conquistar espacios-isla específicos, la educación debería tratar de estar presente en el conjunto de los medios, viéndolos como un todo educativo.

Hoy comienza a comprenderse que, además de la educación formal y la no formal, existe una tercera modalidad: la informal que no ve a la educación como el mero producto de acciones más o menos ligadas al sistema escolar prescriptivo sino como la suma de todos los estímulos sociales, entre los cuales los mensajes de los medios ocupan hoy sin duda un lugar central. Es en esa dimensión en la que pueden inscribirse más adecuadamente los esfuerzos educativos desarrollados a través de los medios de masa. Aquí ya no hay un educando a quien se le anuncia y explicita la intención de ofrecerle educación y que, a su vez, se pone expresamente en actitud de recibirla. No supone ni exige del receptor la intencionalidad, la voluntad consciente de "aprender". El destinatario recibe ese mensaje de manera espontánea, porque le interesa en sí mismo, porque éste ha sabido captar su atención y movilizar su respuesta; en otras palabras, porque él logra ser, por así decir "competitivo" en relación a otros mensajes que simultáneamente solicitan su consumo.

Así entendido, en términos de educación informal, el empleo de los medios ensancharía sensiblemente su eficacia y su alcance. Invirtiendo el sentido de esa atmósfera cultural negativa y no educadora que los medios masivos hoy están generando, un uso coherente de los mismos para audiencias abiertas podría crear en el conjunto de la sociedad latinoamericana una nueva ecología cultural, un ambiente o escenario promotor de educación; un estímulo generador de un interés por aprender más y por formarse e informarse mejor.

Incluso en el caso de la alfabetización, si todavía sigue siendo motivo de duda la real posibilidad de alfabetizar por radio o con video, lo que sí se ha demostrado es que inteligentemente utilizados los medios masivos pueden constituir aportes valiosísimos para promover las acciones alfabetizadoras, crear un clima educativo y estimular la lectura.

Posiblemente, esta propuesta estratégica de la modalidad “abierta” no se presente demasiado seductora para un planificador cómodamente instalado en su rutina y habituado a operar para reducidas audiencias controladas, audiencias cautivas en función de un aprendizaje y de la obtención de un certificado de acreditación. Demanda de los comunicadores una alta dosis de creatividad, implica el desafío de crear mensajes educativos capaces de ganarse y conquistar la audiencia por interesantes, por entretenidos, por su aptitud para hablar en el lenguaje específico del medio escogido, por su capacidad de empatía con el destinatario.

Es posible producir telenovelas educativas. Pero estas tienen que resultar tan atractivas como las otras que están al alcance de la implacable perilla selectora. Y, a la vez, ser consecuentes con sus objetivos formativos, poder responder por el saldo educativo que su mensaje deja. Lo cual, ciertamente, no es ni fácil ni sencillo.

Sin embargo, ¿es viable esta estrategia de educación informal? ¿Se ha intentado ya ponerla en práctica? Y de ser así, ¿puede invocar éxitos que la validen?

Una buena manera de dar respuesta a estas preguntas es la de acudir a la praxis.

En las páginas siguientes, intentaré rescatar los aprendizajes extraídos de una experiencia de producción y difusión de mensajes destinados a audiencias masivas y abiertas, experiencia de amplia proyección continental de la que -por haberla vivido desde adentro-, puedo dar cuenta de cómo nació y se gestó, de sus premisas pedagógicas, de sus logros y sus dificultades, de sus aciertos y sus desaciertos.

“JURADO No. 13”. UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION INFORMAL

De mis realizaciones, Jurado No. 13 es la más conocida y difundida. Ha sido emocionante, varios años después de editada la obra, llegar en mis andanzas por América Latina a ignotos caseríos que ni figuraban en el mapa y tan pronto de ser presentado como el autor de Jurado 13, ser recibido por la gente con abrazos, como se recibe a un querido y viejo amigo.

Muchas veces se me ha instado a escribir la memoria de esta experiencia y a contarla desde adentro, pedidos a los que ahora ha venido a sumarse el de los editores de este libro. Habida cuenta de que se trata de un hijo “credito”, puesto que la serie “vió la luz allá en 1972”,³⁰ creo que su progenitor ya puede mirarlo como desprendido de él y ensayar un balance en perspectiva, a la distancia: preguntarse qué saldo deja en cuanto a su iniciativa de comunicación educativa; qué aprendió de él que pueda resultar de provecho para otros comunicadores impulsados a internarse por similares sendas.

Sin la más remota pretensión de erigirla como un modelo definitivo y acabado (¿qué experiencia concreta podría jactarse de serlo?) y mucho menos aún como un paradigma, intentaré aquí develar y discutir las hipótesis y premisas sobre las que se construyó la serie; compartir lo que hicimos, cómo lo hicimos y, sobre todo, por qué lo hicimos; transferir, en fin, a los nuevos exploradores la hoja de ruta de su itinerario.

30. 1972 fue el año en que se concluyó la producción de la serie y en el que ésta comenzó a difundirse. En realidad, como proyecto, como idea, nació aún cuatro años antes. No es casual que haya sido concebida precisamente en 1968, el año de la Conferencia de Medellín.

La experiencia

Los objetivos

Concebida como un instrumento de educación informal destinado a audiencias abiertas, “Jurado 13” es una serie radiofónica donde en forma de proceso judicial, son discutidas y juzgadas situaciones conflictivas de la sociedad latinoamericana.

Su propósito educativo era, en parte, el de “informar, dar a conocer realidades y problemas del entorno social penetrando en sus causas”; pero, sobre todo, “promover en adultos y jóvenes de los sectores populares latinoamericanos una reflexión sobre su propia realidad, una toma de conciencia y una posición activa que contribuyera a la transformación de esa misma realidad”.

Las dos exigencias

Toda acción de comunicación educativa tiene ante sí dos desafíos primordiales, aunque no siempre sus ejecutores sean conscientes de ellos.

El primero es el de “transformar los contenidos educativos en un mensaje comunicativo”. Es de observar que, cuando abordan el empleo de medios de comunicación, no pocos educadores suelen pasar por alto esta exigencia. Parecieran confiar en que, para producir un material, basta con haber precisado y seleccionado los contenidos que se proponen enseñar; y pasan en seguida a difundirlos casi en bruto, sin trabajarlos ni elaborarlos comunicacionalmente. De ahí la facilidad con que se incurre en rutinarios esquemas expositivos, tipo charlas o teleclases, que poco logran transmitir -y menos aún comunicarlos contenidos en cuestión. Como se refleja en las páginas siguientes, en la producción de Jurado 13 hubo una permanente preocupación por las formas comunicativas a través de las cuales se verterían los temas escogidos. El vehículo era tan importante como el contenido; el cómo tanto como el qué.

Simultáneamente -y allí reside el segundo reto- esa forma, al

par que comunicativa, tiene que ser pedagógica. El hecho de que el programa logrará congrega nutridas audiencias y ser escuchado con atención e interés era, desde luego, importante -más aún, imprescindible- para el buen éxito del proyecto, pero no suficiente. ¿Qué saldo educativo iba a dejar? Para que la consecución de tal saldo se posibilitara, era condición necesaria que la serie promoviera la involucración activa del oyente en su decodificación; que el destinatario se comprometiera con el mensaje, lo hiciera suyo, se apropiara de él.

Se verá, en el curso de estos apuntes, cómo fuimos buscando respuesta a esa doble exigencia, “comunicacional” y pedagógica a la vez.

Una manera de concebir la educación por radio

¿Qué marco de referencia, qué punto de partida teníamos al plasmar el proyecto?

Acaso en primer lugar, una manera -bastante iconoclasta para su tiempo- de entender la radio educativa.

Si una cosa teníamos clara desde el inicio es que la serie no debía presentarse bajo el rótulo de “espacio educativo”. Ni ante los jefes de programación de las emisoras ni -menos aún- ante la audiencia destinataria. Nos importaba evitar toda identificación de lo que entonces solía entenderse por tal: instrucción a distancia, clases escolares por radio, relación maestro/alumnos. Cualquier color, por favor, menos el gris del tedio. Tal categorización podía interponerse como barrera para la comunicación que buscábamos y necesitábamos y depararnos muchas más deserciones que asistencias.

La estrategia -si cabe hablar de tal- comenzaba por otra puerta de acceso, por la construcción un buen programa, que hablara el lenguaje radiofónico y utilizara con creatividad y

oficio profesional los múltiples recursos expresivos del medio: voces, personajes, planos sonoros, música, sonidos.

Adoptamos, pues, un formato consagrado del entretenimiento ficcionado y procuramos que el público oyente percibiera a Jurado 13 como semejante -aunque no igual- a los programas de su consumo cotidiano. Lo suficientemente semejante para que se acerque a él gustosa y confiadamente, sin sentirlo como un cuerpo extraño; pero, a la vez, lo suficientemente diferente para que lo interpelara, lo inquietara, lo hiciera pensar.

Así pertrechado, nuestro Jurado No. 13 tendría que salir al ruedo a competir y a ganarse el interés y la atención de la audiencia por sí mismo, por su propia capacidad comunicativa.

La opción por el radiodrama

Lo anterior ayuda asimismo a comprender la razón por la cual elegimos un género radiofónico de amplio arraigo popular: el radioteatro (o, para denominarlo con mayor precisión, el radiodrama). Entiéndase bien: no la *soap opera*, no las radionovelas folletinescas que por lo retorcido de su trama melodramática y la interminable retahíla de capítulos en que ésta se va estirando, los venezolanos han apodado, con sabroso y certero humor popular, "culebrones". Pero sí el radiodrama, la ficción escenificada.

Desde mucho antes, mis búsquedas de comunicador me habían llevado a descubrir en el drama radiofónico un óptimo potencial como instrumento de educación popular. No solo por su condición de género dinámico que atrae vivamente el interés de las audiencias masivas y moviliza su atención; sino también por otras razones más profundas, que remiten a lo pedagógico.

Cuentan de un niño inglés que, en una investigación realizada por la BBC, sorprendió a sus encuestadores declarando que

prefería escuchar los programas educativos por radio que ver los ofrecidos por televisión. Cuando se le pidió que diera razón de su singular predilección, la fundó replicando: "En radio, los decorados son más bonitos". El medio sonoro -particularmente cuando adopta el formato dramático- habla a la imaginación. En ese acto de construir su propio escenario, de atribuir rostros y gestos a esas voces, el oyente se hace activo, se involucra en el mensaje. La comunicación educativa no puede ser solo cognición, racionalización descarnada y seca, necesita movilizar también al mismo tiempo la dimensión emocional, la estética, la imaginativa.

En segundo lugar, al comunicarnos con los sectores populares, se ha de tener muy presente que su pensamiento se estructura desde lo concreto y no con abstracciones. Incluso su universo vocabular, de factura oral, privilegia los verbos (esto es, el movimiento, la acción) y los sustantivos concretos, que nombran las cosas visibles y tangibles (en tanto, inversamente, en el lenguaje escrito culto, predominan los sustantivos abstractos y ralean los verbos activos).³¹ Para la acción educativa que íbamos a emprender, encaminada a suscitar interrogantes fermentales, necesitábamos un formato que se apartara del discurso expositivo y abstracto; que tuviera vida, situaciones, conflicto, dilema.

La forma dramatizada nos permitiría -y nos exigiría a la vez- humanizar los problemas, encarnar los conflictos en personajes de carne y hueso, convertirlos en acción, en historia, en relato. Es así cómo se comunica el pueblo, contando, narrando, intercambiando casos sucedidos, historias. Al radiodrama -al menos al que en este caso nos proponíamos construir- puede aplicársele muy bien la acertada propuesta de Lazareff: llegar a

31. Castillo, Broa y Navarro. *Análisis estadístico del léxico de obreros y campesinos: características y tendencias*, Santo Domingo, 1981. Cit. por Jiménez A. y Navarro, A. *Una guía de redacción para la comunicación popular*, Santo Domingo, CEDEE, 1983, pp. 26-28 y 50-56. Se trata de una investigación de campo en la que se comparó el léxico de campesinos, obreros urbanos y profesionales de clase media.

las ideas por medio de los hombres y a los hombres por medio de los hechos.

En función de esas mediaciones, el problema de los cinturones de miseria urbanos se convirtió para nuestra serie en el "Proceso a un Alcalde", un alcalde con nombre y apellido, con su sicología y su personalidad propias, con sus hábiles latiguillos demagógicos de político avezado. De igual modo, el grave problema de la deserción escolar se desprendió de las áridas estadísticas para revestirse de aristas cotidianas en "El caso del niño desertor", de un niño concreto fracasado en la escuela, repetidor sempiterno, llamado Domingo Suárez y hasta con su apodo familiar de Mingo. Análogamente, el control de la natalidad se plasmó en "El caso del (niño) que no pudo nacer"; el consumismo, en el "Proceso a los muchachos de la esquina", Y así para cada uno de los veinte juicios que -a razón de tres actos o capítulos en que se desarrolló cada uno- dieron lugar a las sesenta emisiones de las que se compuso la serie.

Cuando el objetivo propuesto es -como lo era en nuestro caso- el de problematizar al oyente, el radiodrama ofrece condiciones particularmente propicias para tal fin. Permite poner en confrontación diferentes posiciones y argumentos contrapuestos encarnándolos en los distintos personajes de la trama y poniendo en sus labios esos argumentos antagónicos para, finalmente, dejar el mensaje abierto, sin dar una solución explicitada, ni una respuesta ya digerida. Se favorece así una decodificación activada y se moviliza la reflexión del perceptor, quien va construyendo sus propias conclusiones.³²

Así, "el radioteatro alternativo -concluye una analista- se revela un dominio interesante, al encuentro de la creatividad

32. Para un conocimiento más amplio del género radiodrama, sus virtualidades y características, puede consultarse, Kaplún, M. *Producción de programas de radio*, Quito, CIESPAL, 1978. particularmente en los capítulos 2 y 14. En este libro (pp. 221 y ss.) podrá también encontrarse transcritos los guiones de dos capítulos de Jurado No. 13. Para el concepto de decodificación activada, ver Kaplún, M. *El comunicador popular*, Buenos Aires, Hvmantitas 1987, pp. 191 y ss.

popular y de la formación de la actitud crítica, que ofrece posibilidades hasta ahora desconocidas o poco exploradas".³³

Acaso, una de las vicisitudes que debió enfrentar el proyecto, contribuya indirectamente a ilustrar el poder y la eficacia comunicativa del género adoptado. El "Proceso a un ídolo del fútbol" -un juicio a la sociedad de consumo- se inspiraba en la encíclica *Populorum Progressio* del Papa Pablo VI. Al igual que ésta, contraponía dos escalas de valores: expresaba la antinomia entre tener más o ser más, idea matriz del documento pontificio. Pues bien, a raíz de esos capítulos, una connotada organización católica de radioeducación, que gozaba por entonces de mucho poder y gran predicamento, vetó la serie calificándola de subversiva y contraria a la doctrina de la Iglesia (!), le declaró una implacable guerra y trató por todos los medios de impedir su distribución.

De aquel intento de censura -que estuvo a punto de hacer naufragar todo el proyecto y que solo por circunstancias fortuitas no llegó a prosperar- puede también extraerse una enseñanza. Reflexioné por aquellos días: "Un Papa publica una encíclica y concita un unánime amén, un coro universal de adhesiones y alabanzas; un modesto guionista de radio toma las mismas ideas contenidas en el texto papal pero las traduce al lenguaje popular y cotidiano y las pone en acción, las aplica a la realidad concreta y arde Troya". Es que, en tanto las ideas son expresadas en lenguaje técnico, académico o eclesiástico y permanecen al nivel de las abstracciones y las generalizaciones, se hace fácil concordar con ellas, no implican mayor compromiso y el *statu quo* puede absorberlas sin sentirse amenazado; pero cuando se intenta divulgarlas por un medio popular y se las encarnan en opciones de vida y en conductas concretas, adquieren otra proyección social, obligan a pronunciarse, plantean

33. Montes, M.R. *Le Radio-Theatre en Amérique Latine. Un langage de la conscience active*. Tesis de grado para aspirar a la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad de Lovaina, 1984, pp. 29.

dilemas vitales. Es entonces cuando se tornan peligrosas, justamente porque se tornan eficaces...

Sin embargo, ¿era posible ganar audiencias masivas para un radioteatro alternativo que prescindiría de los ingredientes consagrados de la novela-folletín; que no iba a ofrecer evasión, romance, pareja protagónica, suspenso, intriga, truculencia melodramática, sino en cambio una temática tomada de la realidad social?

Era, sin duda, un riesgo, una apuesta. Pero no hecha tan en el vacío. Investigaciones confiables permiten, si se las sabe interpretar, aseverar que cuando el público popular consume radio y telenovelas, no lo hace -como suele conjeturarse- solo en procura de evasión y de catarsis afectiva, sino también en busca de orientaciones que le ayuden a comprender su entorno y le ofrezcan claves y pautas de vida.

El que los melodramas comerciales solo le ofrezcan respuestas falsas y deformantes no invalida la existencia de una audiencia potencial abierta a otros mensajes contextualizados, que en un lenguaje atractivo y accesible, sepan responder a esas preguntas, a esas necesidades e inquietudes.

La respuesta del medio

Aun así, la apuesta era más ardua. Para llegar a las masas de oyentes, era menester salvar previamente otro obstáculo: lograr el acceso a las emisoras. No solo a las educativas y culturales, sino también a las comerciales, que son -bien es sabido- las de mayor potencia y las que concentran más vastas audiencias. ¿Acogería la radiodifusión comercial un programa alternativo y de contenido social crítico?

En lo económico -y ya es sabido el decisivo peso de este

aspecto cuando se negocia con empresas comerciales- mediaba un factor relativamente favorable: el Servicio Radiofónico para América Latina (SERPAL), que había asumido la distribución de la serie, era una institución sin fines de lucro; y, al contar con una cierta financiación externa, estaba en condiciones de ofrecer el programa gratuitamente, sin costo. Pero, si bien no reclamaba derechos de transmisión, tampoco podía -ni quería- arrendar los espacios para su irradiación, la serie tenía que ganarse su difusión por sí misma, sin mediar pago alguno. Lo cual ya significaba un escollo bien considerable: todas las organizaciones de promoción educativa y social saben que el único camino relativamente expedito para acceder a la radio comercial -el que casi todas ellas se ven obligadas a transitar- es el de comprar el espacio, vía que en ese caso estaba netamente excluida.³⁴

Más allá del dinero cantante y sonante, el acceso a la radio de régimen comercial presenta otra valla, aún más difícil de franquear. Para una emisora que debe competir comercialmente, el principal capital -el que cuida y defiende celosamente- es su volumen de audiencia (esto es, en términos técnicos, su *rating*) ya que de él depende su mayor o menor captación de anuncios publicitarios. Luego, si presume que un programa puede restarle oyentes, lo rechaza de plano, incluso en el caso de que se le ofrezca un sustancioso pago por el espacio. Con tales reglas de juego, el intento de llegar con un programa de las características de Jurado 13 a la radiodifusión masiva, parecía -como muchos nos lo vaticinaron- destinado a fracasar.

34. Cuando se recensa un proyecto, suele surgir la curiosidad -a veces natural, otras suspicaz- por conocer sus soportes financieros. Consignamos, así sea en nota marginal, la "historia económica" - por otra parte bastante singular- del que nos ocupa. En 1968, Humanum -una fundación europea de promoción humana con sede en Suiza- convocó a un concurso latinoamericano de esbozos (esto es, de proyectos, de ideas) de radioprogramas educativos. Decidí participar y presenté el diseño de mi serie, el que obtuvo el primer premio. El secretario ejecutivo del certamen se interesó vivamente por el proyecto y se dedicó con tenaz empeño a procurar los fondos para que la serie pudiera ser realizada. Tras dos años de gestiones, logró ayudas de Misereor -agencia de apoyo al Tercer Mundo sostenida por los óbolos de los fieles católicos alemanes-, de la propia Humanum y otras, las que permitieron solventar la producción. A su vez, SERPAL, contando con la asistencia financiera de Adveniat -otra organización de los católicos de Alemania- pudo asumir los costos de la edición y la distribución. Corresponde dejar constancia de que ninguno de los auspiciadores ejerció ningún tipo de censura sobre la serie y puede escribirla con entera libertad (no se olvide que, en el seno de la Iglesia Católica, eran los tiempos de Medellín, con sus soplos renovadores y liberadores).

Ciertamente, la serie encontró algunas puertas cerradas por motivos políticos e ideológicos. Logró escasa irradiación -o, directamente, no pudo transmitirse- en aquellos países sometidos por entonces a regímenes dictatoriales. Incluso, en el propio país en el que había sido producida -Uruguay- el golpe militar de junio de 1973 truncó su transmisión, que ya había comenzado con alentador éxito por una de las principales emisoras montevideanas. También se dieron casos en que la ideología cerradamente conservadora de algunas autoridades civiles o militares o de algunos dignatarios eclesiásticos derivó en la suspensión de la serie después de emitidos los primeros capítulos.

No obstante esas reservas y resistencias, la cobertura lograda en el conjunto de América Latina fue inesperadamente alta para un programa de contenido social crítico; y ciertamente muy superior a la habitualmente alcanzada por los programas educativos convencionales. De acuerdo con la información suministrada por la organización distribuidora, transmitieron la serie más de 600 radioemisoras de la región. Huelga el precisar que esta cifra no solo incluye emisoras educativas y culturales, puesto que no existe ni con mucho tal cantidad de radios de ese carácter en América Latina, sino que comprende asimismo un alto número de difusoras comerciales, las que aceptaron la serie con interés, pese -no es ocioso reiterarlo- a no percibir pago alguno por parte de SERPAL.

Junto a estaciones regionales y locales, en ese guarismo están comprendidas también no pocas de alcance nacional. Así, por ejemplo, la cadena Todelar de Colombia, transmitió íntegra la serie por su cabecera de Bogotá y simultáneamente por todas las emisoras de su red nacional y en horario de máxima audiencia. Por otra parte, no solo se limitó a irradiarla, sino que -al igual que muchas otras de las emisoras que la transmitieron- la completó organizando a continuación de cada capítulo un radioforo o debate "en vivo" con personalidades invitadas y llamadas telefónicas del público.

En el registro de SERPAL figuran no pocas emisoras que han pasado Jurado 13 hasta cinco y seis veces, y todavía a casi veinte años de producida, la siguían reponiendo periódicamente porque, al decir de sus directores, "mantiene su interés y su vigencia..., siempre tiene repercusión en el público..., moviliza a la audiencia..., suscita reacciones, comentarios, discusiones, cartas, llamadas telefónicas..."

Cabría añadir que la serie no solo se transmitió en América Latina, sino también en los Estados Unidos, en emisoras de habla hispana, para las vastas minorías chicana y portorriqueña; y que fue traducida al aymara y emitida en esa lengua indígena por emisoras bolivianas.

En términos de balance vale la pena preguntarse por qué, desmintiendo los pronósticos que le auguraban vedadas las puertas de las emisoras comerciales, Jurado 13 logró destrancarlas. Lo atribuyo, sobre todo, a lo que podría acaso llamarse una estrategia profesional, al buen nivel artístico y técnico de su realización.

Una posición romántica que ha llevado a muchos esfuerzos malogrados, sostiene que la noble intención social de las producciones de comunicación popular compensa con creces las tosquedades y descuidos de su realización. Sustento, por el contrario, que todo material de educación popular compite -nos guste o no- en la retina y el oído de sus destinatarios con los patrones de producción universalizados por la industria cultural masiva. Resueltamente, nos propusimos hacer de Jurado 13 una producción profesional; y no es casual que al evaluarla, su ya citada analista haya subrayado "los recursos técnicos altamente desarrollados" empleados en su realización, su "grado de elaboración", su "alto nivel técnico".³⁵

35. Montes, M.R. op. cit. pgs. 26,84,105.

“Ni es fortuito que la serie haya demandado casi dos años de trabajo o que a lo largo de sus sesenta capítulos haya convocado para alternarse en la interpretación de los diferentes personajes a 122 actrices y actores de la radio y el teatro uruguayo.³⁶

Merced a estos parámetros de exigencia en su realización, los programadores se encontraron ante un producto que, para su lógica de comunicación masiva -presumo-, les ofrecía garantías y aparecía como capaz de no sustraerles *rating* e incluso, por el contrario, de acrecentar la audiencia. De ser correcta la presunción, la experiencia vendría a avalar una línea de acción, una estrategia de radio educativa que le posibilite su necesaria y deseable difusión masiva. Demostraría que es posible ganar un espacio para mensajes educativos, incluso en medios comerciales, a partir de una producción de calidad. Si el programa tiene fuerza y dinamismo, si está realizado con creatividad y con dominio del lenguaje del medio, es más viable de lo que se cree el tasponer la barrera que los medios masivos suelen oponer a los espacios educativos convencionales.

Esta estrategia plantea a su vez la prioritaria necesidad de formar recursos humanos, de capacitar comunicadores-educadores en condiciones de producir tales programas. Preocupa la notoria escasez de productores formados que se comprueba reiteradamente en toda nuestra región.

Un medio alternativo: el uso grupal

No obstante esta tan satisfactoria difusión radiofónica, corresponde señalar que la proyección más importante de Jurado 13 no fue la alcanzada a través de la radio, sino la lograda por

36. Ciertamente, no se dispuso de presupuestos exorbitantes; pero tampoco fue una producción pobre. Fue posible contar con los recursos económicos que permitieran garantizar ese nivel digno al que apuntábamos. Si no recuerdo mal, la elaboración y producción de la serie costó en total unos 40.000 dólares. Lo demás lo puso la creatividad, el talento y el cariño con que trabajó todo el equipo. Si se relaciona esta cifra con la difusión y circulación obtenidas, la inversión aparece como excepcionalmente redituable.

vía grupal. Acaso no en cifras, no es posible establecer a ciencia cierta, en términos cuantitativos, si la audiencia mayor fue la convocada por su transmisión masiva o aquella que escuchó y discutió Jurado 13 en pequeños grupos de discusión. Pero cualitativamente, en términos de acción educativa, es esta última la que considero más relevante.

Desde que se concibió el proyecto, se previó ensayar una estrategia alternativa de distribución: copias de los programas serían puestos a disposición de los grupos que quisieran utilizarlos para reflexión y discusión. SERPAL contaba con una red latinoamericana de distribución integrada por centros no comerciales, donde los grupos populares podrían obtener dichas copias a precios reducidos o incluso en alquiler.

Se apuntaba con ello, por una parte, a garantizar una cierta difusión de la serie sin depender exclusivamente de la radio: aun en el caso de que -bien por falta de libertades políticas, bien por trabas comerciales- no se lograra acceder a la irradiación masiva, los pequeños cassettes podrían tal vez circular de mano en mano, de grupo en grupo, asegurándose por la vía de este microcanal paralelo, al menos alguna difusión. De este modo, el esfuerzo implicado por la realización de la serie no se perdería totalmente.

Mas no era ésta la única razón. Operaba asimismo -y aun con mayor peso- una motivación pedagógica. Por la forma individual de su recepción, la radio llega a una audiencia dispersa y aislada.

Podía suscitarse un cambio sustancial entre esa escucha solitaria -un tanto pasiva y no siempre reflexionada- y una audición en grupo, seguida de una posterior discusión y una reelaboración colectiva. Insertado en una dinámica grupal, el mensaje educativo podría adquirir otra proyección, otra resonancia; desencadenar otras interacciones.

La estructura de juicio oral que adoptaba el programa, lo hacía, por otra parte, especialmente propicio para una discusión: los miembros del grupo eran llamados a constituirse en jurado y a pronunciarse por la inocencia o culpabilidad del acusado.

Así, el equipo diseñó una metodología de uso grupal que llamó "Audioforo". Junto con las grabaciones, se suministró a los educadores y promotores populares una guía con orientaciones para organizar y animar audioforos y preguntas para encauzar la discusión de cada tema. El opúsculo proporcionaba, asimismo, información sobre los diferentes temas abordados en la serie y el tipo de grupos para los que cada tema podía resultar de específico interés y utilidad. No se trataba, pues, de promover la escucha integral y sucesiva de los sesenta capítulos a modo de curso programado de enseñanza a distancia: cada grupo era invitado a escoger aquellos procesos que, por su temática, mejor respondieran a sus intereses y necesidades en el momento concreto que estaba viviendo; y oírlos cuando quisiera y en el orden que quisiera.

Esa vía alternativa de distribución, lanzaba a título de ensayo explorativo -y teniendo que vencer no pocas resistencias y hesitaciones de la directiva de SERPAL, que veía esa forma de difusión demasiado aleatoria- tuvo una acogida que rebasó los cálculos más optimistas. Se comprobó que la serie y el método de audiforo habían venido a llenar una sentida necesidad; que, amén de la radio y junto a ella, existía en estado latente otro medio de difusión -el grupal- que estaba esperando ser impulsado y desarrollado: millares de grupos (vecinales, campesinos, juveniles, matrimoniales, profesionales, estudiantiles, cooperativistas, parroquiales, de educadores, de comunidades eclesiales de base, de bibliotecas y centros de educación, etc.) en busca de un material formativo que alentara su reflexión y los ayudara a orientar su acción. Grabadas inicialmente en discos y posteriormente en casetes, las copias de Jurado 13 empezaron a circular de grupo en grupo por ciudades y caseríos de Hispanoamérica,

hasta en los más remotos rincones, demandando constantes reediciones.

Todavía, a más de dos décadas del lanzamiento, la demanda y el uso continuaban.³⁷ Se han vendido, sea en juegos completos, sea en capítulos sueltos, 120 mil discos y más de 300 mil casetes con programas de Jurado 13.

Imposible establecer el número de audiciones y la cantidad de grupos que los han oído y discutido: es razonable estimar que nadie compra una copia para usarla en una única oportunidad, sino que la hace circular entre diversos grupos. Hay, asimismo, muchos profesores que las utilizan en sus clases. Y aún hay otro factor no cuantificable de multiplicación: la práctica, tan corriente, del recopiado casero. Cada casete -por así decirlo- oficial debe haber sido madre de otros casetes, lo cual hace -¡felizmente!- imposible cuantificar el número real de copias en circulación. Aunque en régimen comercial de *copyright* estas reproducciones habrían sido consideradas ilegales, al ser SERPAL un servicio educativo sin fines de lucro, no solo no persiguió ni puso restricciones a ese multicopiado espontáneo, sino que, por el contrario, más bien lo estimuló.

Queda, pues, como otro saldo de la experiencia de Jurado 13 la validación del medio grupal no solo en cuanto vía alterna de difusión, sino como método de comunicación educativa. Al ser compartido, reflexionado y discutido, el mensaje educativo ve potenciado su efecto formativo y dinamizador. Los audioforos de Jurado 13, al igual que otras producciones grupales que le sucedieron, generaron clarificadoras reflexiones e incluso en muchos casos tomas de decisiones para la acción. Lo realmente fermental en esta modalidad de comunicación educativa no es

37. Solo en el mes precedente a la redacción de este capítulo, me han llegado al acaso noticias actuales del empleo de la serie por grupos parroquiales populares de Bolivia, por grupos campesinos del Estado Lara en Venezuela y por grupos de barrios marginales de Montevideo. En los tres casos, los informantes, para mi sorpresa, afirman que la serie mantiene toda su vigencia y potencialidad educativa.

tanto el mensaje que se ofrece, sino el nuevo mensaje contextualizado y propio que los grupos construyen a partir de lo escuchado o visto.

No quisiera, sin embargo, dejar en el lector la impresión de que se está queriendo oponer aquí como antagónicos el medio masivo y el grupal. Pienso, por el contrario, que son complementarios y que el resultado educativo óptimo se logra por la adecuada combinación de ambos. Una de las más fértiles experiencias de uso combinado de Jurado 13 fue la de Radio Santa María, de Las Vegas, República Dominicana, la que difundió la serie por radio y a la vez organizó grupos de comunidades campesinas, las cuales, tras la escucha de cada emisión, la discutían desde su propia visión y su propia realidad. Aquellas discusiones eran recogidas por la emisora, que a ese fin trasladaba su unidad móvil a alguna de las comunidades para transmitir las en directo o bien las grababa para su irradiación diferida. Así era posible, inmediatamente a continuación del programa dramatizado o al día siguiente, ofrecer por radio a la audiencia masiva el audiodebate grupal. Las opiniones y aportes de los grupos populares se incorporaban a la transmisión radial de Jurado 13, enriqueciéndola; y a través de la radio, los diferentes grupos eran puestos en intercomunicación y podían confrontar sus opiniones y conclusiones. Un medio masivo puede constreñirse para ser verticalmente unidireccional; pero puede también practicar la horizontalidad portando y generando un rico diálogo intergrupal a distancia.

El lenguaje: ¿barrera infranqueable?

Cuando acometimos la realización de Jurado 13 como proyecto de alcance latinoamericano, muchos nos plantearon una objeción que aparecía lapidaria, demoledora. América hispana configura un mundo cultural heterogéneo. Incluso su supuesta unidad idiomática es más una idealización que un hecho comprobable.

Lo que encuentra quienquiera en viaje por los diferentes países del subcontinente es una "serie diferenciada de hablas nacionales y regionales"³⁸ y una variedad no menos extensa de acentos y pronunciaciones, como asimismo de códigos culturales. "Las diferencia de léxico que afectan esa supuesta unidad son espectaculares (...) Cada región tiene su vocabulario propio que le imprime su nota característica (...) El léxico de cada una constituye un sistema coherente y cohesivo de afinidades y oposiciones, distinto al de otras regiones."³⁹ Al punto que, de hecho, el viajero tendrá que aprender la lengua en cada comarca a la que arribe.

De haber estado el proyecto destinado a las audiencias cultas, la dificultad podía obviarse recurriendo al lenguaje normalizado, relativamente universal. Pero, bien al contrario, nuestros destinatarios preferenciales eran los sectores populares, precisamente aquellos en los que se da la mayor diversidad vocabular y -en apariencia al menos- más limitada es la capacidad de adaptarse y captar términos que no corresponden a su habla local. Por añadidura, una serie de radio no dispone de recursos tales como la nota explicativa a pie de página o el glosario de vocablos empleados. En un radiodrama, hay que hacer opciones: el personaje deberá decir auto, coche o carro. Y ello, tratando de comunicarse con los habitantes de una región donde los objetos y utensilios de uso más común y las acciones más cotidianas reciben nombres totalmente diferentes; donde una misma fruta de consumo corriente se llamará bana, cambur, guineo o plátano según el territorio en que nos encontremos.

En esas condiciones, ¿era viable una serie cuya difusión aspiraba a abarcar a todo ese vasto mosaico lingüístico? ¿Entenderían un campesino del llano venezolano, un obrero mexicano, una empleada doméstica de una barriada limeña, una

38. Rosenblat, A. *El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación*. Montevideo, Alfa, 1968, pg. 33.

39. *Ibid.*, pgs. 39-40.

serie producida en Uruguay (o en cualquier otro país que no fuera el suyo propio? ¿No les chocaría ese acento tan distinto del suyo, creándose así un ruido insalvable para la comunicación?

Tantas prevenciones recibí al respecto, tantos presagios de fracaso, que a la hora de escribir los guiones la cuestión del lenguaje amenazó con convertirse en paralizante obsesión. Se me aconsejaba que tratara de munirme de presuntos vocabularios “neutros” preparados con destino al doblaje al castellano de las series yanquis de televisión, como si un autor pudiera crear con fluidez teniendo que consultar constantemente una guía lexicográfica para controlar y sustituir cada término que necesita emplear.

Ciertamente, hice el esfuerzo por llegar, hasta donde me fue posible, a un lenguaje depurado de modismos y giros locales; aunque más de una vez se me hizo gravoso tener que prescindir de esas gráficas e insustituibles expresiones de mi propia matriz cultural que dan color y sabor al habla coloquial cotidiana. Como bien observa Rosenblat, “el habla tiene sus propios fueros, no puede ser incolora, inodora e insípida”.⁴⁰ Apelé incluso a recursos como el de inventar una unidad monetaria, -el cóndor, para eludir las referencias a pesos, bolívares, soles, sucres, quetzales, colones, etc. Ya en la producción, nos esforzamos también por lograr una pronunciación suavizada (¿cuántas veces hubo que detener la grabación y rehacer un pasaje porque algún actor, posesionado por su personaje, olvidaba las reglas de juego e incurría en un yeísmo rioplatense: yevar, y yuvia, siya...i). Aun con todos esos recaudos, muchos persistían en sus vaticinios excépticos: la serie no lograría ser comprendida y aceptada más allá de su ámbito geográfico de origen.

Fue, pues, otra apuesta, otro riesgo que hubo que correr. Los hechos demostraron que aquella pronosticada incompatibilidad era en realidad un fantasma, el tan magnificado problema del lenguaje no afectó la acogida de la serie. Esta fue entendida y

40. *Ibid.* p. 51

bien recibida en las más diferenciadas regiones del conglomerado hispanoamericano. Si algún reparo se escuchó, éste provino, curiosamente, de educadores de clase media que hablaban en nombre del pueblo, erigidos en supuestos concedores y defensores de la cultura popular autóctona y no del pueblo mismo. Y, paradójicamente, si se dio algún pasajero rechazo inicial éste fue...i en el propio país donde el programa había sido grabado! Lo cual, bien mirado, era natural: a los uruguayos les costaba habituarse a esas voces que hablaban con su mismo acento, pero pronunciando la suave *i* en lugar de la tan nuestra *ye*. Salvo esas mínimas resistencias, la recepción de la serie pudo saltar airosa por sobre las barreras dialectales.

De la indagación de las causas de esa aceptación puede inferirse otro útil aprendizaje. Nosotros confiamos en que léxico y acento podrían pasar a segundo plano y no alzarse como escollo insuperable si lográbamos presentar una temática realmente latinoamericana, con situaciones y problemas que reflejaran la realidad de los destinatarios y en la que ellos pudieran reconocerse. Como ha de verse mejor en el apartado siguiente, en esa identificación -mucho más que en la elección del vocabulario- pusimos nuestro mayor empeño y los resultados parecen haber confirmado la conjetura.

Un ejemplo, entre muchos, lo ilustra significativamente. En el "Proceso a los quietos" se nos deslizó un error de lenguaje al describir el infecto carnal que pasaba por el barrio -y que constituía el desencadenante del drama- hicimos decir a los personajes que era un "canal de aguas servidas" tal es el vocablo que se emplea corrientemente en Uruguay y Argentina. Solo después, cuando la serie ya había sido grabada y distribuida, nos enteramos de que esa denominación no quería decir absolutamente nada en los demás países, prácticamente en todo el resto de América Latina, la designación en uso - y la que debimos haber empleado, por lo tanto- era la de aguas negras.

Al estar con los que hacían el problema de la lengua una cuestión decisoria, el error debió haber tenido consecuencias fatales y aquel episodio resultar hermético para la casi totalidad de la audiencia destinataria. Sin embargo, fue el más solicitado y escuchado de toda la serie. Según los testimonios recibidos, la primera vez que aparecía la expresión, causaba lógica extrañeza; pero en la segunda oportunidad a lo sumo en la tercera, ya el grupo lograba traducirla por su equivalente local. No conocían la palabra; pero sí -y demasiado bien- la cosa que ésta nombraba. Por su barrio, como en el de la obra, corría también un zanjón abierto que recogía las aguas de desecho. El problema les era conocido; les concernía y afectaba. Entonces, consubstanciados con la trama, involucrados en ella, no les significaba mayor esfuerzo el entender -por intuición vital más que por razonamiento consciente- y sustituir mentalmente las palabras ajenas a su léxico propio. Había una voluntad de entender, un querer entender, porque a aquellos personajes que estaban expresándose con vocablos y acentos distantes, se les sentía sin embargo entrañablemente próximos: eran “gente como nosotros”.

Cierto es, pues, que América Latina -sobre todo a nivel de las culturas populares- está bien lejos de constituir una unidad idiomática; la diversidad de hablas constituye un problema no menor, en el que debe ponerse sumo cuidado y atención en los intentos por comunicarse con el conjunto de los latinoamericanos. Pero no es menos cierto que la comunicación depende más de la substancia de lo comunicado que de los vocablos en que ésta se vierte. Unos dirán cocido, otros pucheros o sancocho; pero todos tienen en común lo sabroso de la escudilla humeante y lo duro y amargo que resulta ganársela. En la medida en que sepamos evocar experiencias y vivencias comunes, la comunicación puede entablarse aunque las palabras y los acentos difieran.

La serie por dentro: su metodología

El valor de la prealimentación

La alusión a esas “experiencias comunes” que constituyeron la materia comunicativa de la serie, lleva a explicar de dónde surgieron los temas de Jurado 13; cuál fue la sustancia que alimentó esos veinte imaginarios procesos judiciales.

El paso inicial fue una investigación temática. Primeramente, una etapa de documentación, lectura y procesamiento de una cantidad de libros y de estudios, que dio por fruto un bagaje de fichas documentales. A continuación una encuesta (por correspondencia) a educadores, trabajadores sociales y comunicadores de América Latina, en la que se les pidió que señalaran los problemas más sentidos en sus respectivos países. Se procuraba así identificar las cuestiones más compartidas; aquellas que afectaban a la mayoría de los países de la región.

Pero, sin desconocer el valor de esas informaciones y las contribuciones que significaron, la fuente más rica y que más material aportó fue una gira de investigación y documentación, en la cual, junto con Ana -mi esposa y mi colaboradora-, recorrimos ocho países de América Latina tomando notas y grabando entrevistas a sociólogos, médicos, juristas, educadores, sacerdotes y, sobre todo, a la propia gente afectada por los problemas, los que iban a ser los inspiradores, los protagonistas y a la vez los destinatarios de la serie.

Nos metimos a fondo en la realidad del pueblo, en los mercados, en las calles, en las barriadas marginales, en los dispensarios populares, mirando, observando, registrando hechos, escuchando a la gente, conversando con ella, tratando de comprenderla. Regresamos con un montón de casetes, de notas, de anécdotas, de fotografías, de vivencias, de imágenes. Y a medida que las fuimos decodificando, procesando y organizan-

do, se fue construyendo Jurado 13. (Debo, no obstante, confesar que no todo lo que vimos y oímos fue recogido en el programa: nos enfrentamos a algunas realidades tan trágicas y sin salida que no supimos tratarlas con una óptica transformadora. Pero, salvo esos casos extremos, el material recogido en aquel viaje fue el gran alimentador de la serie)

Así por ejemplo, el “Proceso en un aula”, que plantea la tremenda inadecuación de la enseñanza media a las necesidades reales de la juventud, surgió a partir de los testimonios que nos confiaron, en sendas entrevistas colectivas grupos de muchachos estudiantes de México D.F., de Caracas y de Cali. Ellos, sin saberlo, escribieron gran parte del guión.

“Proceso a los muchachos de la esquina” tuvo su origen en una conversación desgarrante con un joven de un barrio-basural de Maracaibo.

Y no creo que sea casual que el suceso que desencadena el ya mencionado “Proceso a los quietos” haya sido identificado como un caso local en numerosos países de América Latina, donde los oyentes reconocieron un drama exactamente igual acaecido en su barrio y se manifestaron convencidos de que el autor tenía necesariamente que haber estado allí y conocido esa historia. El caso inspirador había sucedido en realidad en una población “Collapamba” de Santiago de Chile, pero la marginación crea dramas muy semejantes en toda nuestra América Pobre.

Este es, creo, otro de los saldos por rescatar de la experiencia de Jurado 13. Sin duda, de reescribir la serie ahora, la revisaría y le cambiaría muchas cosas, pero mantendría el mismo método de trabajo. Sigo valorando la importancia de partir de la realidad de los destinatarios; creyendo que un proyecto de comunicación educativa no debe comenzar hablando a la gente, sino escuchándola; y que la radio educativa no debe hacerse

desde un escritorio, sino desde la calle, desde la vida.

Es corriente en Teoría de la Comunicación oír hablar de *feedback* o retroalimentación. El concepto se ha acreditado incluso en la planificación de acciones educativas. Permítaseme, en cambio, poner aquí de relieve otro componente del proceso comunicativo que estimo mucho más decisivo; el que he propuesto en llamar prealimentación. Esto es, la participación de los destinatarios antes de la emisión del mensaje; en su misma gestación. Más que preocuparse por recoger una hipotética "comunicación de retorno" en la que se sitúa la reacción o respuesta del oyente o lector con posterioridad a la recepción del mensaje, la comunicación educativa debiera procurar sobre todo poner al destinatario al inicio del proceso, originando los mensajes, inspirándolos.

Presumo que si Jurado 13 llegó -y aún continúa llegando- a las audiencias populares, fue porque se dio esa prealimentación. De ahí que cuando escuchaban la serie, podían reconocerse e identificarse con ella, aun cuando la historia y el escenario no fueran exactamente iguales y las voces no fueras las propias, sino las de actores profesionales que no hablaban con su mismo acento ni empleaban siempre sus mismos vocablos. Lo que encontraban eran sus propios hechos y experiencias.

En busca de una estructura

Tampoco se trataba, sin embargo, de devolvérselas como en una mera fotografía o un espejo. Era preciso presentárselas formuladas pedagógicamente, de tal manera que pudieran verlas con otra perspectiva crítica, analizarlas, discutir las, reflexionarlas, emitir un juicio sobre ellas, ahondar en las causas del problema que hasta ese momento habían estado viviendo y padeciendo como una mera contingencia, como un hecho fatal y natural determinado por el destino, sin percibir sus raíces. El programa debía plantear problemas, generar interrogantes,

desencadenar procesos y así convertirse en un estímulo para la búsqueda de salidas y soluciones en común.

Desde esos presupuestos se fue conformando la estructura dramática, por así decir formal, de la serie a la vez que su pedagogía.

Cada capítulo comenzaba con esta presentación, que ya deja entrever su estructura:

Voz femenina	(por parlante) Jurado No. 13, a la sala, por favor, Jurado No. 13, a la sala, por favor.
Música	Tema musical característico de la serie
Locutor 1	“Jurado número 13”.
Locutor 2	Porque en este Tribunal del Pueblo hay doce jurados y uno más: usted.
Música	Levanta tema musical.
Locutor 1	A continuación, esta emisora pasa a transmitir directamente desde el Tribunal del Pueblo.

Esta introducción ya sugiere los principales elementos del mensaje. La serie se ubicaría en un simbólico “Tribunal del Pueblo” donde se plantearían conflictos conectados con la realidad latinoamericana, así como con conductas y opciones de vida. Cada tema daría lugar a un proceso judicial, a un juicio oral con su acusador, su fiscal, su defensor, sus testigos.

Se señaló al comienzo de esta reseña que toda ocasión de comunicación educativa entraña el desafío de convertir los contenidos educativos en un mensaje comunicativo. Es en este imprescindible proceso de conversión donde el problema de la estructura de comunicación cobra su central relevancia, hasta adquirir dimensión de componente clave. De poco habría servido, en efecto, recopilar todo aquel caudal de información,

aquel acopio de datos y hechos, por valioso que él fuera en sí mismo, si luego nos hubiésemos limitado a verterlo en monótonos informes expositivos, sin plantearnos la búsqueda de una forma dinámica a través de la cual transmitirla.

Para producir un material educativo no basta con haber precisado la temática; se requiere una estructura narrativa. Suelo aconsejar a los principiantes que no comiencen a escribir antes de tener esta última bien definida y perfilada. Sé que no siempre me entienden al principio; sin embargo, la experiencia de Jurado 13 avala el precepto. De hecho, no pude arrancar con la serie hasta que no decanté los recursos narrativos. Escribí varios borradores de guiones y los rompí insatisfecho: me sonaban inconvenientes, convencionales, impostados. Había algo que no funcionaba; pero no lograba localizarlo. Fue un duro momento de crisis en que llegué a dudar de la consistencia de todo el proyecto.

Finalmente, descubrí el origen de su debilidad. Sin detenerme a pensarlo, por inercia, había adoptado la clásica narración en pretérito típica del radiodrama (“Aquel día en el Tribunal del Pueblo...” “El acusado se puso de pie”... “Los miembros del jurado discutían sin llegar a un acuerdo”, etc.) Pero esa forma de narración retrospectiva, aunque universalmente consagrada en el género, conspiraba en este caso contra la idea matriz, despojándola de verosimilitud dramática de convicción y fuerza. Porque, ¿qué sentido tenía invitar al oyente a asumir, así fuera simbólicamente, el papel del jurado en un juicio que cuando él lo escuchara se suponía ya resuelto y archivado?

Una vez detectada la incongruencia -que hoy aparece evidente, pero estaba lejos de serlo entonces-, el camino se allanó. Presenté los juicios en forma de imaginarias “transmisiones directas de exteriores”, como si los hechos estuvieran sucediendo en el momento mismo de la irradiación. Quebrando la ortodoxia y la tradición del género radioteatral, el narrador dejó

de ser el clásico relator de radionovela que habla en tiempo pasado y evoca hechos ya sucedidos, para convertirse en un locutor-periodista de la emisora relatando el juicio "en vivo y en directo" a medida que éste se iba sustanciando. Las apelaciones al decimotercer jurado, las exhortaciones a que opinara y se pronunciara, recobraron así su lógica y su sentido. Solo entonces pude ponerme a escribir los guiones de la obra con la indispensable convicción, sintiendo que fluían y funcionaban.

He querido rescatar aquí aquella búsqueda porque ilustra el peso decisivo de la estructura expositiva en la eficaz formulación de los mensajes educativos, un aspecto que, con frecuencia, se soslaya y se considera de muy secundaria relevancia.

La involucración del oyente

El otro rasgo característico del programa está ya presente en su título, el oyente -individual o grupal- es invitado a formar simbólicamente parte del jurado y a emitir él también su veredicto: a actuar como jurado número trece.

En frecuentes momentos de cada emisión, el relator se dirige a ese decimotercer jurado, instándole a seguir el proceso, a opinar, a pronunciarse: "Hay un lugar reservado para usted en primera fila, desde donde podrá seguir el juicio sin perder detalle"... "Y usted, jurado número trece, ¿qué piensa? ¿El acusado es culpable o inocente?"... "Los miembros del Jurado ya han sido convocados, Jurado número 13, lo reclaman. Pase a ocupar su puesto en el debate"...

El oyente pasaba en cierto modo a convertirse en parte actora y a comprometerse en la historia. Lo que obviamente se procuraba así era involucrarlo, problematizarlo, incitarlo a reflexionar y a tomar posición; estimular una decodificación activa; quebrar -o al menos no favorecer- esa "delegación de poderes", que en el sistema trágico aristotélico el espectador

hace en el personaje, atenuar en lo posible la reacción de catarsis, con la consiguiente exención de responsabilidad.

La combinación de formatos: el distanciamiento

La estructura de juicio oral y la ficción de “transmisión directa de exteriores” abrieron adicionalmente otra posibilidad que se reveló muy funcional. Permitieron darle al programa un cierto corte periodístico; combinar el drama con el radio-reporte. Resultaba natural que, en su confrontación, al hacer su argumentación y sus alegatos, fiscal, defensor y testigos trajeran a colación cifras, porcentajes, datos históricos, pruebas documentales. Asimismo, durante los cuatro intermedios del Tribunal, el narrador-periodista podía salir a hacer encuestas callejeras, entrevistas a especialistas e investigadores sobre el asunto en discusión.

Por estas vías, sin forzar la naturalidad de la estructura narrativa ni caer en el discurso-monólogo expositivo, se posibilitó el introducir al auditorio popular en un conocimiento más científico y objetivo de la realidad; ofrecer una visión más global de los problemas en debate. A la vez -y esto era acaso aún más importante- se pudo balancear la dimensión emocional propia de la ficción dramática con elementos cognitivos que apuntaban más al raciocinio, favoreciendo así ese “distanciamiento” del espectador que preconiza Brecht. El programa permitió jugar con dos ritmos, instrumentar dos *tempi* simultáneos.

Desde aquella experiencia, me inclino a pensar que para los mensajes educativos, los formatos no constituyen compartimientos estancos ni es menester sujetarse a una pureza química de los mismos. Así como en Jurado 13, fue posible abrir fisuras en la convención del radiodrama y dar cabida, dentro de la misma acción dramática, a esa presencia de la información, la creatividad de los comunicadores puede -al servicio de un objetivo educativo válido- imaginar múltiples combinaciones

que escapen a las categorías tradicionales. Guionistas innovadores han explorado en sus narraciones dramatizadas la apelación a la canción popular (vg. *Cantos con sabor a vida*, de Ana Hirsz), a la fábula (*Granja Latina*, de Ignacio López Vigil), a la copia y al humor (*un paisano me contó*, del mismo autor); asimismo, en la producción audiovisual, un tema aparentemente tan solemne y cristalizado como la historia de las luchas emancipadoras en América Latina, adquirió otra dimensión comunicativa gracias al uso de elementos de fábula, empleo de canciones y ritmos populares de las distintas regiones y recursos de humor en *El Gato Gutiérrez*, realización mexicana de IMDEC, basada en una fábula de David Sánchez Juliao.

Los formatos existen para ser aprovechados, pero también para ser reinventados.

Aportes a una pedagogía problematizadora

Para finalizar este recuento de lo que fue Jurado 13 como propuesta de comunicación educativa, hay que indicar que estuvo también presente en la concepción de los mensajes una hipótesis pedagógica que creo útil compartir y discutir aquí.

¿Qué suponía inscribir el proyecto en una pedagogía problematizadora, en una pedagogía de proceso? ¿De dónde partir para suscitar ese proceso? Por aquellos días, Pablo Freire, en una caracterización que sigue siendo substancialmente válida, planteaba la existencia de “estadios de conciencia”; e identificaba, como muy presente en los estratos populares, un nivel de conciencia ingenua. Pues bien, a ese nivel de conciencia nos dirigimos en el desarrollo de los temas de Jurado 13; de él partimos.

Nuestra hipótesis postulaba que para estimular un proceso que comenzara a abrir paso a la gestación de una conciencia más crítica, era preciso arrancar la percepción ingenua, acrítica, inmanente, de la realidad contingente que nuestros oyentes destinatarios, en su gran mayoría, tenían incorporada; incluso muchas veces la percepción deformada y falseada, del prejuicio cotidiano y corriente, tal como éste había recurrentemente aflorado en aquellas entrevistas con los interlocutores populares, registradas en el curso de la prealimentación que precedió a la realización de la serie.

Hasta tal punto y tan resueltamente fuimos consecuentes con ese punto de partida que, al escuchar el capítulo inicial de muchos de los procesos, habría podido pensarse -y algunos educadores me confesaron que llegaron a pensarlo- que la obra era retrógada y reaccionaria porque comenzaba recogiendo y hasta pareciendo avalar los estereotipos dominantes: “Los pobres tenemos la culpa de nuestra pobreza porque somos abandonados, holgazanes e ignorantes”, “el que no trabaja es porque no quiere”; “la mujer es por naturaleza menos capaz que el hombre”; “el delincuente nace delincuente, lleva el delito en la sangre”, etc., etc.

Solo después, una vez expresada esa interpretación acrítica e ingenua, venía gradualmente, su desmontaje: el cuestionamiento de esos prejuicios, su desmitificación, la apelación a la práctica social de los propios sujetos destinatarios, que la desmentían; la confrontación con los datos objetivos, las preguntas que llevaran a comenzar el descubrimiento de las causas reales del fenómeno social planteado.

Es el momento de fundamentar esa estrategia. Hemos podido comprobar que muchos intentos de educación popular resultan fallidos porque, al desconocer el espesor de ese universo cotidiano de los prejuicios y los estereotipos internalizado por sus destinatarios, lo omiten y pasan por alto sin incorporarlo a su discurso. Van directamente, sin más, a la exposición de los hechos y a los datos objetivos, a la enunciación de las causas reales, a la proclamación de “la verdad revelada”, dando tal vez por sentado que con tal develación ya remueven automáticamente las versiones falseadas que se le oponen. Así, afirman, denuncian, interpretan, sin interrogar, sin problematizar, sin tiempo y espacio -parecen decirse- en discutir tonteras que no resisten el menor análisis serio. No ven que para el educando al que intentan dirigirse, tales explicaciones están bien lejos de ser tonteras y que las lleva muy dentro de sí. Mucho nos tememos que con tal método de abordaje directo, solo logren “convencer

a los que ya están convencidos”.

Si esas representaciones cotidianas no aparecen explícitamente expresadas, si no afloran a la conciencia para ser interpeladas, los nuevos contenidos que se pretenden comunicar se yuxtapondrán a las creencias ya internalizadas en el destinatario sin lograr encarnarse en él. Recibirá en el mejor de los casos una sucesión de ideas nuevas; pero éstas permanecerán como en otro piso de su mente, en un nivel superficial, sin adquirir peso real sobre su pensamiento profundo. ¿No se estará provocando así una especie de esquizofrenia, la generación de dos visiones paralelas que el educando no logra conectar? Si lo que se busca es construir un puente que logre pasar de una percepción ingenua a una visión más crítica, parece más pedagógico partir del imaginario cotidiano, de modo que el educando pueda identificarse con y reconocerse en él y comience desde allí a hacer su propio proceso de análisis y pensamiento.

“Toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto del conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de ella hace el educador a los educandos”.⁴¹

Acaso un ejemplo resulte útil para ilustrar la concepción que intentemos experimentar y aplicar. Cuando en la serie abordamos la cuestión de la deserción escolar, pudimos haber comenzado por una sucesión de datos estadísticos que pusieran de manifiesto la magnitud y gravedad del problema en todos los países de la región. Probablemente por allí habrían comenzado los expositores directos a que aludí más arriba. Mas, tal encuadre macrosial, ¿habría dicho algo a un auditorio que mayoritariamente -como nos lo evidenció la prealimentación previa- estaba firmemente convencido de que si hay niños que

41. Freire, P. *Cartas a Guinea-Bissau*. México, Siglo XXI, 1977, pg.18.

fracasan en la escuela, es por su propia incapacidad y apatía, porque son negados para el aprendizaje? Habrían escuchado aquella batería de datos y en el fondo de su conciencia, seguir pensando lo que siempre habían dicho, oído y pensado: qué la escuela brinda a todos iguales oportunidades, pero que hay niños burros y holgazanes que se ven obligados a abandonarla porque son incapaces de aprender. Y era justamente en esa audiencia en la que queríamos suscitar un proceso de reflexión; para ella estábamos haciendo la serie, no para la minoría ya esclarecida. Entonces, teníamos que partir de sus propias percepciones y representaciones.

Comenzamos, pues, presentando el caso de Mingo, uno de esos niños fracasados que tras quedarse repitiendo una y otra vez, acaba dejando la escuela y escuchando en la primera sesión del juicio las explicaciones que para ese fracaso daban las sucesivas maestras por las que había pasado el niño (“no atendía en clase, no hacía las tareas”), sus padres (“no estudiaba, no ponía cabeza, tuvimos mala suerte, no nos tocó un hijo inteligente”), el propio Mingo (“en la escuela no entendía casi nada”), algunos jurados (“evidentemente es un niño quedado, incapaz de aprender”). Desde ese punto de partida, el juicio fue indagando gradualmente en las injusticias del sistema escolar, su carácter discriminatorio, los mecanismos por los cuales expulsó de su seno a Mingo.

Terminó poniendo en el banquillo de los acusados al sistema escolar clasista; pero si hubiera empezado por ahí, dudosamente habría habido diálogo ni comunicación con los oyentes populares. Para culminar con el juicio a la escuela, era preciso comenzar con el proceso al niño negado.

Para poner en práctica este método y ser consecuente con él, el comunicador necesita -y lo digo por experiencia- una cierta dosis de coraje, de auto-negación. Cuando uno escribe, tiene referentes y censores inconscientes, los amigos, los colegas,

cuyo reconocimiento social e intelectual valora en mucho. ¿Cómo nos conceptuarán si, al escuchar nuestra producción, encuentran planteos iniciales ingenuos y, peor aún, propios de la ideología dominante? Hay que hacer un esfuerzo para recordar, momento a momento, que uno no está escribiendo para ellos ni para ganar su aprobación, sino para prestar un servicio a las mayorías populares.

En síntesis, para una comunicación educativa que quiere ser realmente problematizadora, las representaciones corrientes debieran ser un dato explícito y casi obligadamente presente en la formulación de los mensajes. No para reafirmarlas y quedarse en ellas, desde luego, lo que solo conduciría a un quietismo irresponsable; pero sí para partir de ellas. Años después, leyendo a Gramsci, encontré una expresiva coincidencia entre esta propuesta pedagógica y su “cuestionamiento del sentido común” (en la acepción específica que el pensador italiano da a ese término, bastante afin con el de conciencia ingenua tipificado por Freire).

Afirma en efecto Gramsci: “La crítica al sentido común es necesaria para tener acceso al conocimiento de lo real; y también conlleva una finalidad pedagógica, ideológica o política. La crítica de las ideologías superiores queda estéril cuando ella se hace sin relación con la crítica del sentido común... (Ella) implica por parte de los intelectuales una aproximación a las representaciones populares y el ejercicio de la inteligencia crítica sobre ellas. Dentro del pensamiento popular, es el único medio de acceso a los problemas subjetivos y reales que existen en la coyuntura y a las posibilidades de actuación sobre ellos. En la medida en que las masas están en posición de actor y no de espectador, la crítica al vivo del sentido común las incorpora al proceso de toma de conciencia y a la creatividad histórica”.

Logros e interrogantes

Los frutos

Tras esta recapitulación de propuestas y aprendizajes, presumo que debo recoger una pregunta que probablemente muchos lectores se estén formulando: “Bien; se hizo la serie, se difundió, circuló ampliamente. Pero ¿y después? ¿cuál fue su incidencia educativa y social? Si ella se proponía un efecto transformador, ¿en qué medida lo logró?”

Legítimo es preguntarlo; no fácil responder. En primer lugar, sería ilusorio esperar que una serie de radio produjera por sí sola efectos espectaculares. Máxime habida cuenta de que ella no se proponía provocar cambios de actitudes en el sentido en que lo entiende la escuela conductivista con su “ingeniería del comportamiento”; esto es, imposición de hábitos, generación de cambios rápidos y automáticos. No puede ser evaluada con los mismos criterios aplicables, verbigracia, a una campaña encaminada a la adopción de fertilizantes químicos por parte de los campesinos. SERPAL no montó ningún mecanismo de *feedback* para verificar los efectos de la serie. Lo que ésta trataba de suscitar -generar o estimular procesos de reflexión, contribuir a la formación de una actitud crítica, creadora, comunitaria, solidaria- no era de naturaleza fácilmente mensurable ni cuantificable.

Nos han llegado -y hasta hoy sigue ocurriendo- señales, indicios, de que tales procesos se dieron, al menos en algunos de sus oyentes, aun cuando no podamos establecer su número o su representatividad. He aquí algunos ejemplos que, recogidos al azar, conservo en mi memoria.

En Venezuela, un educador popular que hoy desempeña un puesto clave en la coordinación de organizaciones sociales de base, me sorprendió al decirme que su despertar a la dimensión

política de la sociedad se produjo al escuchar el "Proceso a un líder".

He sabido de una crisis -en el sentido sano y positivo del término- provocada en el seno de un grupo juvenil de Uruguay por la audición del "Proceso de un triunfador", hubo algunos jóvenes que se sintieron tan sacudidos y cuestionados, que se alejaron del grupo; pero los que permanecieron, en cambio, consolidaron su compromiso y se convirtieron en un equipo de acción social solidaria.

Se me ha aseverado, asimismo, que en Bolivia y Ecuador, grupos de profesionales médicos, tras oír y discutir "El caso del que no pudo nacer", revisaron los programas de esterilización masiva que estaban ejecutando y resolvieron denunciarlos y combatirlos.

La audición y discusión del "Proceso a los quietos" generó en numerosos barrios populares tomas de decisión, grupos de vecinos se organizaron para construir comunitariamente un acueducto, un camino, un puente.

A su vez "Proceso a la ciudad" dio impulso a la construcción colectiva de locales escolares y puestos sanitarios en zonas rurales.

Amigos me han referido y documentado el caso de un gran colegio de Medellín, donde tras escuchar y debatir el "Proceso en el aula", los estudiantes se movilizaron, lograron el apoyo de buen número de padres y de profesores y consiguieron la sustancial reforma de la institución, con revisión de los métodos de enseñanza y participación de los alumnos en el Consejo de Dirección.

También sea tal vez de interés recensar otro "efecto multiplicador": en varios países, grupos de teatro popular

llevaron a escena procesos de Jurado 13: y -mejor aún- otros, tomando la estructura de la serie, crearon sus propias piezas teatrales, sus propios juicios, con temas de su problemática local. En esa misma dirección, la red centroamericana de educación "Alforja", inspirándose en la serie, diseñó una difundida técnica grupal de juicio popular, a la que denominó "Jurado 13".

Son anécdotas que me han llegado en ocasión de mis viajes; de esos procesos que se operan en los grupos no se dispone de registros sistemáticos.

Corresponde dejar planteada aquí la necesidad de afinar métodos cualitativos que permitan evaluar acciones de comunicación educativa de esta índole. Estamos firmemente convencidos de que la evaluación es un componente necesario de todo programa educativo; pero los instrumentos fácticos de medición que ofrece la sociología tradicional no guardan correspondencia con los objetivos de un proyecto orientado a estimular la reflexión, más que a difundir informaciones o -menos aún- producir respuestas conductuales reflejas.

Los puntos débiles de "Jurado No. 13"

Expresé ya que, de tener la oportunidad de reescribir la serie hoy, la revisaría en no pocos aspectos; trataría de resolver algunas limitaciones y deficiencias que no vi claramente entonces o que, aun viéndolas, no encontré en aquel momento la manera de superarlas. La comunicación educativa está en permanente proceso de búsqueda (felizmente). Quisiera pues, en este balance dejar constancia al menos de tres de las que hoy siento como falencias de la obra.

Los personajes eruditos.- La estructura de juicio resultó indudablemente un recurso fértil en sí mismo; pero toda estructura tiene su contrapartida y apareja sus limitaciones e inconvenientes.

En un juicio hacen falta un fiscal y un defensor informados, convincentes, que sepan esgrimir argumentos; y no siempre resultaba verosímil, críble, que los personajes populares que protagonizaban los casos -los directamente afectados por los problemas- poseyeran tal vastedad de conocimientos. En no pocos episodios hubo que recurrir a otros personajes con mayor nivel de instrucción que asumieran su defensa, o bien su representación como parte demandante.

Otro tanto sucedía con los datos. ¿En bocas de qué personajes poner esas cifras, esos porcentajes, esas informaciones valiosas y significativas? Sonaba forzado, artificial, que los testigos populares se transformaran súbitamente en eruditos y manejaran ese acopio de información. Con frecuencia se nos hizo inevitable apelar a otros testigos y entrevistados técnicos, sociólogos, médicos, educadores, economistas, periodistas.

Siento que ese recurso creó en la serie un cierto desbalance, un involuntario mensaje discriminatorio que acaso pudo haber contribuido, contra nuestros propósitos, a reforzar la imagen de que el poder del conocimiento es patrimonio de los letrados, de los especialistas.

Siempre me sentí incómodo y poco convencido cuando tuve que introducir tales voceros; lo viví como una limitación no resuelta del proyecto. ¿Había mejores soluciones, que no supe avizorar? El lector -Jurado No. 14- tal vez sepa encontrarlas.

Cierta grandilocuencia.- En ello conspiraron el mismo carácter de la serie (el juicio, el tribunal, el juez, la solemnidad inherente a ese escenario) y el estilo de algunos actores teatrales de aquellos años, con tendencia al énfasis declamatorio. Contribuyó asimismo la modalidad imperante en la musicalización: el gusto de los musicalizadores de entones por los *fortissimi*, por los temas sinfónicos grandiosos e hinchados.

Yo no quedaba conforme; estaba buscando otro estilo, más sobrio y sencillo -y por ende más comunicativo-; pero no había encontrado aún los recursos ni los colaboradores para plasmarlo (debo declarar que, en ese aspecto, estoy más satisfecho de las series que realicé posteriormente).

Los tratamientos no suficientemente abiertos.- Jurado 13 fue concebido como un programa abierto, que dejara a los destinatarios pensando por sí mismos, haciendo sus propias opciones y llegando a sus propias conclusiones. Pero la serie no solo se destinaba a una audiencia grupal -ése era más bien un uso subsidiario, no experimentado aún al momento de producirla-, sino, originalmente, sobre todo a su difusión por radio para oyentes aislados, lo que no aseguraba su reflexión y discusión posteriores.

Pensábamos en el tipo de consumo usual en el radioescucha, condicionado por las características del medio masivo, su hábito de oír un programa y luego pasar sin más al siguiente sin abrir una pausa para pensar y analizar lo escuchado; pensábamos también en la desigualdad en que se encontraría nuestro mensaje cuestionador y crítico teniendo que luchar casi solo contra cientos de mensajes conformistas y tributarios de la ideología dominante.

En consecuencia, no nos animamos a dejar los procesos tan librados a la elaboración que de ellos hiciera el destinatario. Nos pareció que plantear problemas sociales en un medio masivo sin explicitar la interpretación y la respuesta adecuadas era demasiado riesgoso e irresponsable; incluso contraproducente; ya que podía terminar reforzando la versión dominante -la del "sentido común"- que precisamente se quería cuestionar.

Así se dio un desequilibrio, un sesgo en el tratamiento de no pocos de los temas: los argumentos de una de las partes eran presentado con más énfasis y vigor que los de la parte contraria;

y, salvo algunas excepciones, el juicio culminaba con un veredicto del jurado y una sentencia del juez, que expresaban la conclusión y dirimían el debate.⁴²

¿Nos equivocamos? ¿Fuimos excesivamente paternalistas? ¿Debimos haber confiado más en la capacidad crítica de los destinatarios, aun en su situación de oyentes aislados? Queda planteado, como tema que requiere un análisis más a fondo, la medida en que un mensaje educativo lanzado a través de un medio masivo puede asumir el riesgo de ser abierto y no directivo. En todo caso, ahora dudo de que nuestra opción haya sido acertada. La evolución posterior de la Educación Popular y de la concepción de educación problematizadora -aún en ciernes y apenas esbozadas en aquel momento- nos llevan a ver hoy a Jurado 13 como un primer intento innovador, que abrió rumbos e hizo aportes significativos, pero que fue más directivo e inductor de lo que hoy entendemos por un buen mensaje educativo.

La técnica grupal del audioforo

He aquí otro aspecto que, a mi juicio, hoy está demandando una revisión y un replanteo. A comienzos de los 70, cuando se produce el lanzamiento de Jurado 13, aquella técnica grupal consistente en la audición (o visionado) de un material educativo y su posterior discusión a base de preguntas, podía ser considerada innovadora y fértil, de hecho demostró serlo. Pero el tiempo ha seguido transcurriendo y es posible advertir, no sin alarma, que la comunicación grupal continúa casi toda ella congelada en esa técnica: audición corrida de un casete (o proyección íntegra de un video) y luego, al final -solo al final- tres o cuatro preguntas para la discusión grupal. Preguntas, por añadidura, bastante trilladas, “¿conocen casos parecidos al

42. Muchos grupos fueron lo suficientemente autogestionarios para evitar este sesgo deteniendo el cassette e iniciando su propia discusión antes de escuchar el dictamen final; análogamente, con buen criterio, algunas emisoras de radio interrumpen la grabación y realizan el debate local en el estudio, la recepción de opiniones telefónicas, etc., previamente a irradiar el desenlace del programa.

que acaban de oír? ¿suceden cosas como éstas también aquí?"

No parece ocioso preguntarse si esta técnica no se ha agotado; si los grupos no se han aburrido de ella y mecanizado en sus respuestas. Se siente la necesidad de dinámicas innovadoras que interpelen al grupo con más vigor que el manido cuestionario y lo convoquen a un papel más activo. A guisa de ejemplo, una narración (sonora o audiovisual) que propusiera dos o tres finales diferentes; y un debate posterior en el cual los miembros del grupo discutieran cuál de esos desenlaces consideran más adecuado, fundamentando cada quien su elección. O, acaso mejor aún, un relato problematizador sin final alguno, de modo que sea el grupo el que construya la culminación más coherente (e incluso la representen dramáticamente, asumiendo los distintos personajes).

En producción de materiales para la comunicación grupal, hay todavía moldes rígidos por romper y recursos nuevos por explorar.

El reclamo de la "segunda cara"

Finalmente, junto a muchas satisfacciones, la experiencia de Jurado 13 me dejó una inquietud, un sedimento de algo no logrado; una necesidad de continuar buscando, experimentando, explorando.

Ciertamente habíamos dado un paso importante al introducir el uso grupal de nuestro material educativo; mas no nos era posible recibir las reacciones de aquellos grupos que la discutían y mucho menos incorporar a la emisión sus voces, sus opiniones y sus aportes. La serie ya estaba escrita, grabada, cristalizada, sin posibilidad de establecer una interacción comunicativa entre el autor/emisor y sus destinatarios. Estos últimos podían discutir el mensaje pero no participar directamente en su construcción.

Así, si bien la experiencia podía acreditar como saldo positivo un conjunto apreciable de logros, en Jurado 13 la comunicación que se establecía seguía siendo básicamente unidireccional; continuaban prevalenciando, bien diferenciados, los papeles de un emisor y un receptor. No se daba la comunicación de doble vía; para usar la feliz expresión de Brecht, el medio seguía teniendo “una sola cara” en lugar de las dos que él, visionariamente, reclamaba.⁴³

Como comunicador, sentí esta limitación como un desafío que me aguijoneó para seguir explorando, buscando aquella “segunda cara”, abriendo canales para una comunicación de doble vía, posibilitadora de la participación en la que los grupos ya no solo pudieran discutir y reflexionar los mensajes recepcionados, sino intervenir en el flujo comunicativo; pasar a tener voz y constituirse en emisores, en productores de sus propios mensajes. De los resultados de esta nueva búsqueda y de los aprendizajes que ella dejó, da cuenta un posterior capítulo de este libro.

Dicho sea todo esto, sin embargo, sin intención de introducir aquí una oposición radical entre la comunicación participativa y de las otras modalidades de comunicación educativa. Así como en otro pasaje de este capítulo me rehusé a establecer un antagonismo entre el medio masivo y el grupal, tampoco propongo consagrar un dualismo según el cual solo sería válida y digna de reconocimiento la comunicación educativa basada en la participación.

Hubo un momento en que el debate se agudizó a tal extremo que los propulsores de la comunicación participativa satanizaron a todo otro modelo precedente, todo mensaje que no incluyera la participación directa de la gente era intrínsecamente, por naturaleza, manipulador, autoritario, impositivo,

43. “La radio tiene una cara donde debiera tener dos”.

antidemocrático. Quizás esos criterios absolutistas fueran entendibles en aquel momento; una nueva propuesta, para abrirse paso, tiende a radicalizar las oposiciones y a descalificar las prácticas antecesoras. Pero es hora de superar esos purismos y aceptar que esas distintas dimensiones de la comunicación educativa -la masiva, la grupal y la participatoria- si bien específicas y diferenciadas, lejos de oponerse se complementan y todas tienen su función válida en la educación popular.

Aunque no pueda constituirse en vehículo de expresión para sus destinatarios, un programa masivo o grupal puede hacer aportes formativos de indiscutible valía: sobre todo si a partir de una intensa prealimentación, sabe responder a las expectativas, necesidades e intereses de los públicos receptores. Una comunicación participativa, a su vez, cumple un papel de fundamental importancia formativa: en los procesos educativos el valor de la palabra dicha -dicha y comunicada- por los propios educandos es tan grande, o a veces incluso mayor, que el de la palabra escuchada.

UN PROGRAMA DE VIDEO POPULAR:

“COMO NOSOTROS”

La más joven de las tecnologías de producción de materiales ha irrumpido con fuerza en el ámbito de la comunicación educativa. Los ministerios de educación, los servicios de enseñanza, las instituciones de educación a distancia, las ONG, los centros de promoción, las organizaciones sociales, pugnan por equiparse con ella. El video entusiasma. Su alta capacidad de convocatoria, su versatilidad operativa, su lenguaje audiovisual -socialmente valorado y fácilmente asimilable por públicos mayoritarios- el costo relativamente bajo del equipamiento que requiere, lo han convertido en astro de primera magnitud en la constelación de instrumentos de comunicación.

Sin embargo, cuando se procura evaluar los réditos de ese masivo uso del video, éstos parecen todavía lejos de justificar la inversión y las expectativas. Así, contándose Brasil entre las naciones latinoamericanas más alcanzadas por el *boom*, un connotado experto brasileño hacía en fecha reciente, este balance cuantitativo de la situación de su país: "Oh, sí, se graba, se registra muchísimo: actos, eventos, clases, cursos, movilizaciones, asambleas, congresos, celebraciones, conmemoraciones. Pero el 80% de esos registros queda en estado bruto en los archivos. Solo una ínfima parte de esos millares de cintas grabadas llega a montarse y editarse para ser convertido en un material utilizable, en condiciones de ser exhibido.

"Por añadidura, de ese poco editado, lo que llega a difundirse es aún menos. Cada organización hace, a lo sumo, un uso interno de su producción; pero hay muy poca circulación, muy escaso intercambio".⁴⁴

Tras el deslumbramiento inicial, ese uso improvisado e indiscriminado del videograbador termina por desencantar a muchos y las cámaras, adquiridas con un entusiasmo que no iba acompañado de objetivos y planes precisos",⁴⁵ acaban engrosando lo que Darcy Ribeiro llamó con agudeza "el cementerio tecnológico de América Latina".

Desde un ángulo cualitativo, tampoco abundan las concreciones satisfactorias. Los videos producidos para la enseñanza suelen adolecer en su mayoría de un didactismo que los hace, amén de pesados y tediosos, poco pedagógicos, lo dan todo interpretado y digerido, no dejándole al educando otro papel

44. Declaraciones de Luiz Fernando Santoro -presidente por entonces de la Asociación Brasileña de Video en el Movimiento popular- recogidas en: "El video popular en Brasil". *Pregonero*, Programa de Comunicación Popular de CEAAL, No. 1, junio-agosto 1987, pg.1.

45. Una de las animadoras de la experiencia que se reseñará en este capítulo, reconoce que, en la producción de videos "desde el inicio la reflexión no acompañó a las prácticas (...) Muchos primero conseguimos los equipos, superando muchas veces grandes retos económicos; sin embargo, solo luego de obtenerlos nos pusimos a pensar. '¿Y ahora, qué hacemos? Hicimos muchas cosas sin un norte muy claro'. Clark Leza, L. "hacia un perfil del uso del video en los procesos sociales". En *Tarea* No. 25, Lima, diciembre 1990. pg. 59.

que el del pasivo depositario de informaciones y conocimientos que solo le cabe ingerir. En el área de la comunicación popular alternativa, prevalecen los criterios denunciadores y los propagandísticos con mucho de arenga y de panfleto. En ambos campos, la apropiación del lenguaje específico del medio se muestra todavía incipiente, los videos suelen ser mucho más audio que visuales y en no pocos casos terminan siendo discursos verbales más o menos aderezados con imágenes no siempre relevantes ni pertinentes. Hay, pues, todavía bastante desorientación en lo que concierne a las posibilidades educativas del video; éste constituye aún un campo de búsqueda y exploraciones, de camino por hacer.

Entre las prácticas de video más orgánicas y completas que se están desarrollando en América Latina he seleccionado aquí la que viene realizando en Lima la Asociación de Comunicadores Sociales "Calandria" -un centro que trabaja en el acompañamiento y apoyo a las organizaciones populares- con su video-informativo "Como nosotros". Por la coherencia de sus objetivos, la consistencia de su proyecto, la calidad comunicativa de una red social de distribución que asegura su efectiva circulación y uso, el conocimiento de este programa puede contribuir a abrir y ampliar horizontes a los comunicadores-educadores en búsqueda.⁴⁶

Video y organización popular

...La aplicación de una pedagogía que fomente (...) los valores de solidaridad y participación sociales (De las recomendaciones del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe).

46. Fuentes utilizadas en la redacción de esta reseña: a) entrevista al coordinador del área de video de Calandria, Mario Gutiérrez, realizada en Montevideo en agosto 1990; b) reunión con el equipo del Area, que tuve la oportunidad de celebrar en Lima en octubre del mismo año; c) visión de varios de los videos de "Como nosotros"; d) M. Gutiérrez (ver nota 47).

El objetivo de la educación popular, en cuanto construcción de un proyecto alternativo al poder constituido, pone en el vértice de su accionar el acompañamiento a las organizaciones populares y su fortalecimiento, puesto que es en el seno de los procesos organizativos donde se gesta el nuevo sujeto histórico. Las organizaciones de base se constituyen -potencialmente al menos- en escuela práctica de participación democrática. En ese marco, el servicio de comunicación y educativo de Calandria privilegia como destinatarias a las organizaciones surgidas con impactante vigor y dinamismo en los últimos años en la capital de Perú.

La Lima actual presencia, en efecto, un inusitado crecimiento de estos nucleamientos. "En los últimos años, frente a una situación de crisis económica y social que ha puesto en peligro la subsistencia y sobrevivencia familiar (el conjunto de los estratos populares) ha desarrollado una diversidad de estrategias movilizandolos recursos, organizándose y reivindicando sus derechos mínimos para asegurar la supervivencia social (...) La organización popular se ha revitalizado con una nueva dinámica de participación para reivindicar derechos y plantear alternativas a problemas inmediatos y concretos como alimentación, salud, vivienda, trabajo, derechos humanos, etc.

"Hoy encontramos, concentrados en cada barrio de Lima, comedores populares, comités del Vaso de Leche, clubes de madres, delegadas comunitarias de salud, comisión vecinal, asociación de padres de familia, etc. (...) Ellas han estimulado varias formas de unión y solidaridad en la población, convirtiendo cada comité barrial en una célula dinamizadora de la organización popular del barrio"⁴⁷.

Para dar una idea de la magnitud e importancia que han

47. Gutiérrez, M. *Video popular en la centralización organizativa*, Serie Informes de investigación. Lima, Asociación de Comunicadores Sociales Calandria, 1987.

cochado estas agrupaciones, solo de la Organización del Vaso de Leche existían en la ciudad de Lima, ya en 1987, más de 7.000 comités barriales; y la primera Convención Metropolitana de la misma, celebrada en dicho año, contó con la presencia de más de 900 delegadas zonales.

Dentro de esa pujante movilización social, la mujer de clase popular se ha revelado con una capacidad de entrega y de acción sobresalientes. “La figura de ‘la vecina’ se ha venido plasmando como una nueva identidad política de la mujer popular (...) Saliendo del ámbito familiar, ella, desde lo cotidiano de su quehacer doméstico, desde su maternidad afectiva y desde su sabiduría popular, viene conquistando un espacio político al reivindicar sus derechos y los de sus hijos, revalorando una identidad femenina y dando ejemplo de unión y organización popular”.⁴⁸

Sin embargo, si la actividad de estos agrupamientos pone de manifiesto “la vitalidad organizativa creciente del pueblo”, no todos son logros y avances, en el camino van apareciendo también trabas y escollos. En primer lugar, surge como problema central el de la “descoordinación y aislamiento entre las diferentes organizaciones y entre la dirigencia de cada una de ellas y sus bases. Esta desarticulación apareja consecuencias de desunión, de desacuerdos, de enfrentamientos y de asistencialismo en las bases. El desencuentro origina rivalidades, duplicación de actividades y desgaste de los recursos materiales y humanos del pueblo”.⁴⁹

Por otra parte, el paulatino “proceso de maduración de las organizaciones populares atraviesa por diversas etapas, donde se dan posturas verticales, personalistas y antidemocráticas

48. *Ibid.*, pg. 3

49. *Ibid.*, pgs. 1-2

que traban su desarrollo y fortalecimiento”.⁵⁰ Las dirigentes tienden a reproducir con frecuencia las relaciones de poder y el autoritarismo insertos en el modelo social hegemónico y, por esa vía, a distanciarse de las bases.

También “al interior de los comités y comisiones barriales se detectan problemas de relaciones vecinales, entre las beneficiarias y sus familias y aun entre las beneficiarias mismas, provocándose resentimientos y enfrentamientos”.⁵¹

Asimismo, siendo en teoría las asambleas los máximos organismos de decisión de los Comités y las instancias democráticas de participación por excelencia, en los hechos se dan “problemas de asistencia a las mismas, ora porque éstas tienen poca capacidad de convocatoria; porque las convocadas están cansadas tras su dura tarea doméstica cotidiana o se aburren ‘porque no se llega a nada’, ora porque existe una pasividad institucionalizada (...) Aun si asisten a las asambleas, son pocas las que hablan; en tanto que la mayoría no participa, por timidez (...) o porque no está motivada”.⁵²

Otro factor problemático reside en las relaciones, generalmente conflictivas, entre las organizaciones populares y las autoridades representantes del Estado. A medida que aquellas adquieren conciencia y madurez política, rechazan las prácticas gubernamentales meramente asistencialistas y teñidas con frecuencia de proselitismo partidista y pugnan por afirmar su autonomía, su derecho a ser escuchadas y participar en las decisiones, su accionar autogestionario.

En síntesis, cuando los comunicadores de Calandria comienzan a delinear un proyecto de video al servicio de las organiza-

50. *Ibid*, pg. 1

51. *Ibid*, pg. 4

52. *Ibid*, pgs. 4-5

ciones populares femeninas de la urbe limeña, identifican tres núcleos-problema a cuya solución una acción de comunicación educativa podía y debía contribuir.

- En lo comunicativo: la escasa relación que existe entre las acciones de las dirigencias y la participación de las bases, la que genera un aislamiento político y la desvinculación popular.

- En lo educativo: la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica ante los problemas que enfrenta la organización como sujeto social.

- En la instancia política: los vacíos en los procesos de interrelación de las organizaciones entre sí y con las instituciones del Estado.

Estimo que no ha sido ocioso el haber dedicado algún espacio al precedente diagnóstico. Además de facilitar al lector una mejor comprensión de la práctica que se expondrá seguidamente, revela que estamos ante una acción contextualizada, enraizada en un terreno preciso. A diferencia de otros proyectos educativos que intentan injertarse artificialmente en su población-meta, el que aquí nos ocupa, nació respondiendo a necesidades de comunicación y educativas concretas, claramente percibidas e identificadas.

El para qué del proyecto

Esas necesidades demarcaron los objetivos del proyecto. Los impresos en los que la institución ofrece su video-informativo a los grupos populares destinatarios, los enuncian en palabras muy sencillas. Puede leerse en ellos:

“Como nosotros” sirve para:

- Valorar nuestro trabajo.
- Aprender del ejemplo de otras organizaciones: conocer problemas, luchas y logros de otros.
- Conocer más a nuestras organizaciones, lo que hacen nuestras dirigentes y lo que opinan nuestras bases.
- Saber que hay otros miles "Como nosotros" que están en la misma lucha.
- Ayudarnos a convocar y llamar a la participación a nuestras vecinas.
- A través de ejemplos de otros "Como nosotros" aprendemos y progresamos.

En términos más conceptuales, el programa se fijó como objetivo central el de dinamizar la participación popular y, en función de ese eje, "relatar positivamente las experiencias de organización; reflejar sus avances y conquistas"; "rescatar las experiencias de vida, las historias y los relatos sobre la cotidianidad cultural y política de las organizaciones"; "hacer circular comunitariamente realidades que generen un compromiso solidario con las tareas de la organización".⁵³

Se buscaba al mismo tiempo estimular los procesos de autovaloración personal: "valorar la palabra y la capacidad comunicativa de la mujer popular (poner de relieve) el papel protagónico que ella viene desempeñando en la reivindicación de sus derechos y la defensa de la supervivencia de su familia".⁵⁴

El programa

Todos los meses puede llegar un programa diferente a nuestras asambleas, reuniones o actos. Un video-informativo que nos cuenta lo que otras mujeres organizadas "Como nosotros" luchan y conquistan a diario. Una vez cada mes, las socias,

53. Ibid, pgs. 5, 7, 10.

54. Ibid, pg. 7

beneficiadas, vecinas y trabajadoras son las protagonistas de un noticiero diferente al de la televisión, que nos habla "Como nosotros". Cada vez son tres (o cuatro) las partes del video que, con un tema actual y común, nos permitirán conocer diferentes experiencias de logros, propuestas y derechos de la gente que se organiza "Como nosotros" (del impreso promocional editado por "Calandria").

Trátase, pues, de un video-noticiero: un conjunto de notas o crónicas audiovisuales sobre la vida del movimiento popular limeño. "Hechos que importa registrar y difundir porque, aunque pertenezcan a la vida organizativa del pueblo, son ignorados por la gran mayoría de sus destinatarios y su conocimiento les puede ayudar a entender mejor lo que sucede en su entorno y a encontrar nuevos caminos de acción".

Esa función de registro informativo ya representa de por sí un servicio a la organización popular. Como todas las urbes latinoamericanas, Lima es hoy una ciudad inmensa, enormemente extendida. Por la presión del incesante aluvión migratorio, los llamados "pueblos jóvenes" brotan dislocadamente multiplicándose al punto que hoy ya no es posible establecer los límites reales del conglomerado urbano.

Aun cuando se una y se organice localmente, la gente solo puede tener la confinada visión de lo que se hace y está sucediendo en su propia comunidad. Con su entrega mensual, el video-informativo les da a conocer lo que sucede en otros barrios, les propone ejemplos de iniciativas para ser emuladas, les informa de lo que acontece en los núcleos centrales de sus propias organizaciones. Cumple así un papel de intercomunicador entre los grupos barriales de toda la metrópoli y entre la dirigencia de cada organización y sus bases.

Cada edición mensual -que incluye tres o cuatro notas- tiene en total una duración máxima de 30 minutos, extensión que sus

productores tienen por norma estricta no sobrepasar, amén de exceder la capacidad de atención del grupo congregado, un video más largo no podría insertarse en medio de una asamblea convocada para tratar y resolver otros asuntos de la organización anfitriona.

Aunque afecte la forma de un noticiero semejante a los de la tele, "Como nosotros" se distancia de ellos y se quiere y proclama diferente, no solo porque aborda una temática y unos protagonistas sociales que la TV margina y excluye, sino también porque, a diferencia de esas emisiones misceláneas magazine que apuestan sobre todo a la segmentación y a la diversidad, cada entrega de este video popular responde a una unidad temática. No es un *collage*, sino un programa: no selecciona las notas solo en razón de su actualidad coyuntural, sino sobre todo en función de una idea-eje. Si bien el programa apela, pues, a un formato clásico del medio masivo y familiar a las audiencias destinatarias, éste ha sido reelaborado y resemantizado.

"En la realidad popular -aduce uno de sus realizadores- hay otros acontecimientos que están gestándose además de aquellos que con el criterio meramente periodístico e inmediateista que aplica la TV, constituyen noticias: hechos de valor educativo permanente que no pierden vigencia ni envejecen a los pocos días". He aquí algunos títulos de los videos mensuales: "Vinculación entre organizaciones", "La ayuda asistencial", "El protagonismo popular".

Otra de las características remarcables del programa es la de su periodicidad. No es una producción esporádica, que se va haciendo intermitentemente sin plazos ni fechas, sino un servicio de aparición rigurosamente mensual, hay un compromiso de entrega, fechas de exhibición previamente concertadas con las organizaciones destinatarias y a las que no se puede fallar.

Hay que llegar sí o sí cada treinta días con un nuevo producto:

encontrar en ese lapso las tres o cuatro notas del mes, realizarlas -y realizarlas bien.

Para el equipo de Calandria, acostumbrado hasta entonces a un ritmo de producción mucho más laxo, debió haber constituido todo un desafío el introducir y asumir en la comunicación popular las exigencias y los estrictos cronogramas propios del medio masivo. Una de sus integrantes trasunta ese cambio al autocriticar cierta comodidad y permisividad complaciente que, en la práctica de la comunicación alternativa, suele disfrazarse con la noción -de por sí muy legítima- de "video-procesos": "Hemos identificado 'proceso' con tiempo largo de producción (cuando los videos demoran y no logramos concebir una forma ágil y rápida de producción que a la vez sea útil a una coyuntura determinada), noción que se opone a la idea de efectividad y economía de tiempo manejada en el video-producto".⁵⁵

Los videos: los contenidos y las formas

Los temas

La realización de cada video mensual comienza por la identificación del tema-eje del mes, el que dará unidad a la entrega.

Dicha elección se hace en consulta con las organizaciones populares con los que la Asociación está vinculada, las que expresan sus necesidades más sentidas e imprimen por así decir la orientación política al programa. Por su parte, las promotoras de la institución, que están acompañando a las organizaciones en sus reuniones y asambleas, aportan sus informaciones y sugerencias. Lo que se ha escuchado en los foros ("video-animaciones") realizados el mes precedente constituye también una rica fuente referencial para determinar el nuevo tema.

55. Clak Leza, L. op. cit., pg. 62

Una vez establecido el eje temático, se procede a la búsqueda de hechos y casos que puedan ejemplificarlo e ilustrarlo. El equipo realiza una intensa prealimentación para conocer la percepción popular en torno al tema. No se recoge solo el punto de vista de las dirigentes, sino también el sentir de las bases, no siempre coincidente con aquel. En esos diálogos y consultas van construyendo el video con la gente, recogiendo propuestas y sugerencias sobre lo que hay que poner en él, lo que hay que mostrar, lo que hay que decir.

El equipo procede entonces a realizar las tres o cuatro notas del mes, agrupadas en torno al tema-eje, la mayoría de ellas relata y registra experiencias; otras articulan entrevistas, testimonios, declaraciones. En más de una oportunidad confrontan las opiniones populares con las actitudes y afirmaciones de los personeros del gobierno.

Dos tipos de hechos o casos son resueltamente privilegiados. En primer lugar, las experiencias positivas, los logros, las iniciativas solidarias en marcha. El mensaje central que subyace como constante en el programa y que sus realizadores tratan de que aflore en cada edición es el de "Juntos podemos". Asignan al video-informativo como misión central la de devolver al movimiento popular las prácticas que demuestran su creatividad y su capacidad de acción autogestionaria y solidaria. Superando la recurrente actitud de denuncia, buscan relevar sobre todo experiencias de progresos y avances que alimenten la esperanza, reafirmen la aptitud de la organización para gestar logros y estimulen así la acción organizada de los espectadores del video. Ello, sin excluir, obviamente, otras facetas de la realidad, luchas, las movilizaciones, los conflictos; el combate de las organizaciones para ser reconocidas por el poder político, sus reivindicaciones, la defensa de sus derechos.

El otro mensaje-fuerza de "Como nosotros" es la afirmación de la participación y de las relaciones democráticas y horizon-

tales como valores fundamentales. En forma sobria, sin discursos ni prédicas, por la misma fuerza de las imágenes, estos valores aparecen constantemente sugeridos en los videos. El actor social protagonista que ocupa la pantalla es el pueblo mismo, las dirigentes de base, las voluntarias de los comedores populares autogestionarias, los trabajadores, los niños; y dan lúcidas lecciones de organización, de participación, de reafirmación de sus derechos.

La realización: algunas propuestas

Quienes producimos mensajes educativos sabemos que “lo formal” no es secundario ni accesorio; incide determinadamente en la capacidad comunicativa de los mensajes. Tan importantes como los contenidos que se pretenden comunicar es la forma en que éstos son comunicados. Detrás de los videos de “Como nosotros” subyace implícita una propuesta formal, una manera-reflexionada y elaborada- de encarar el video popular, a la que el equipo ha llegado tras varios años de tanteos y ensayos y que creemos vale la pena explicitar.

Brevedad, agilidad.- Puesto que cada video no excede en total la media hora, las notas que en número de tres o cuatro lo integran solo pueden durar no más de 7 a 10 minutos cada una. Este límite obliga a ser muy ágiles y concisos, a seleccionar, comprimir, editar. El ritmo del programa es rápido. No tan acelerado como el del videoclip publicitario, pero tampoco imbuido de la lentitud solemne, tan frecuente en el video didáctico.

“La gente popular -observa Gutiérrez- ve televisión y se ha acostumbrado a decodificar anuncios que en pocos segundos desarrollan toda una anécdota: así, su ritmo de percepción se ha modificado”. No solo es capaz de seguir un montaje bastante veloz, sino que lo exige; las tomas prolongadas le cansan y le producen fastidio.

Así, de los testimonios y entrevistas que se graban, a veces solo queda una escueta frase de pocas palabras pero vigorosamente expresivas. Las notas de "Como nosotros" atestiguan que unos pocos minutos, administrados con un criterio idóneo de selección y edición, son suficientes para componer un relato significativo. Esta compresión de tiempos, aunque obliga a la concisión y a veces tal vez impida ahondar el análisis de algunos temas, viene a resultar en el balance una ventaja, más que una limitación.

Dosificación de los contenidos.- En cuanto medio audiovisual y cinético -sostienen estos realizadores- el video no sirve para transmitir demasiadas informaciones ni demasiados conceptos. Consideran errónea la generalizada tendencia a usarlo como discurso expositivo supletorio de la información escrita, tendencia que lleva a recargarlo de contenidos a la vez que a forzar y desnaturalizar el lenguaje propio del medio. "Un video puede trabajar cuanto mucho dos o tres ideas" -afirman a partir de su experiencia. Además, para que sea realmente comunicativa, es menester incluir no solo información y nociones conceptuales, sino también sensaciones, estado de ánimo, motivaciones, sugerir más que decir, nutrir con imágenes generadoras la instancia educativa, que no se agota en ver sino que culmina y se completa después, en la "video-animación" que la sucede.

Presencia de lo festivo y de elementos de humor.- Para este grupo de comunicadores audiovisuales, es extremadamente importante el que sus videos no resulten aburridos. Entre los juicios recibidos por su trabajo, uno de los que más valoran es el de un connotado editor que les expresó: "Es la primera vez que veo un video de educación popular que no me aburrió". Amén de la ya mencionada agilidad del ritmo, contribuye también a este resultado la búsqueda de elementos festivos y de humor.

Esta se manifiesta desde la apertura misma de cada edición mensual, un alegre dibujo animado que grafica la mensual llegada al barrio del desvencijado escarabajo -el VW verde de Mario Gutiérrez, ya de todos conocido- dando saltos y tumbos por la calle acribillada de pozos y trayendo a la rastra el televisor, perseguido por un simpático gozque y recibido alegremente por la gente de la barriada. Una musiquita alegre y pegadiza borda la escena. El comienzo del video es, pues, convocante a un momento festivo; una invitación a compartir buenas noticias (ver figura 1).

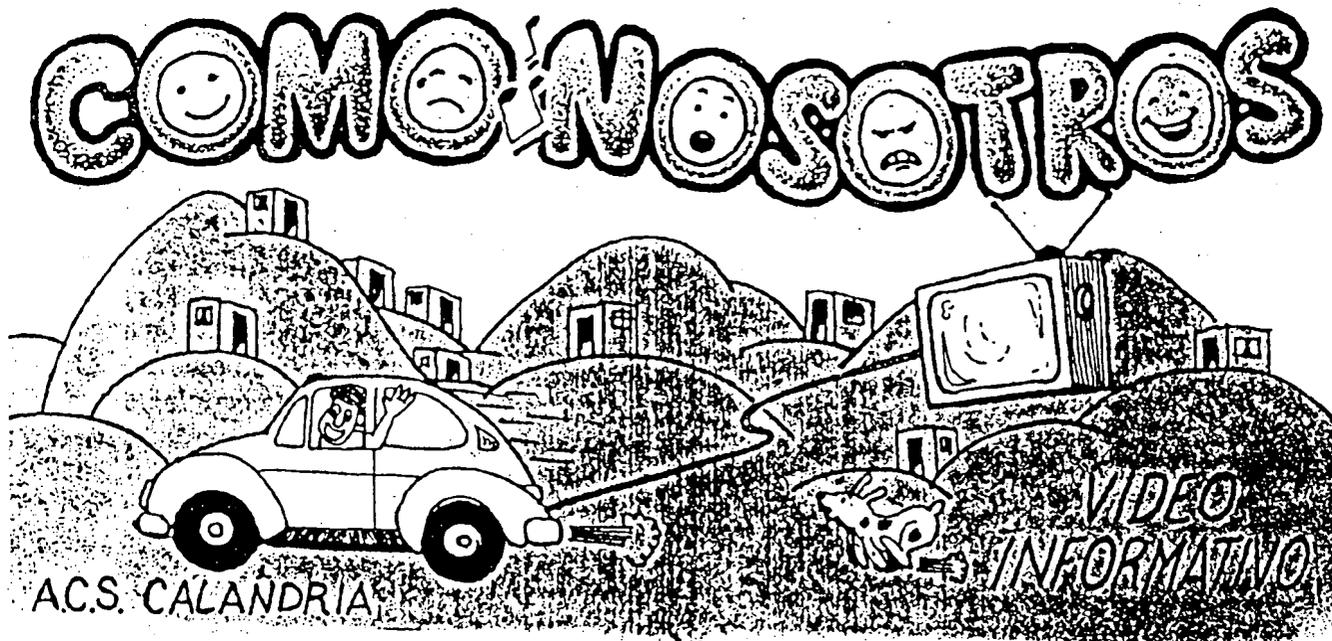
Como otra forma de irrupción del humor, cuando el tema lo propicia, introducen títeres y muñecos animados que comentan risueñamente la situación y aportan la nota satírica, el chiste, la caricatura de pesonajes conocidos, la parodia.

La apelación a la alegría se hace también presente en la musicalización del programa. Para ambientar las distintas secuencias, buscan -y suelen encontrar con acierto- canciones populares, ágiles y movidas, cuya letra tenga relación con el tema tratado en la nota. Prevalecen las cumbias -muy populares hoy en el Perú urbano- y otros alegres animados ritmos tropicales.

Proscripción del dramatismo.- En contraposición, están proscriptos los tintes dramáticos, trágicos, sombríos a los que es tan afecto el video-denuncia: en lugar de concientizar -como erróneamente suele pensarse- la exacerbación de esas imágenes agresoras más bien contribuyen a desmovilizar. ⁵⁶

56. Análogamente, "en un taller de prensa popular en Brasil, comprobamos que la mayoría de los periódicos de las organizaciones sindicales y poblacionales tenían nombres tremendistas y dramáticos: *Grita Povo* (Grita Pueblo), *Combate*, *Pelejando* (Peleando), *Luta Operaria* (Lucha Obrera), etc.; y nos preguntábamos cómo reaccionarían los trabajadores no sindicalizados (más del 80% de la masa obrera brasileña) ante periódicos que, ya desde el título mismo, los conminaban a gritar y pelear". Kaplún, M. "Video, comunicación y educación Popular: derroteros para una búsqueda". VV. AA. - En *El video en la educación popular* (Paloma Valdeavellano, editora), Lima, IPAL-CEEAL, pg. 56.

Figura 1
LA PRESENTACION DE LOS VIDEOS



Proscripción de la "enseñanza" final.- Se evita asimismo el discurso verbal explicativo y exhortativo y, sobre todo, la moraleja o enseñanza final que sustituyendo al pensamiento propio del educando, le dicta lo que tiene que comprender acerca de lo visto y el juicio que de ello debe extraer. Se prefiere, en cambio, culminar cada nota con una imagen que deje flotando un interrogante más que con una conclusión o una afirmación.

Personalización y humanización.- Se aprecia en los videos que nos ocupan una cálida valoración de la dimensión humana: una personalización y humanización de los individuos populares. Las mujeres, hombres y niños que aparecen en las notas no son vistos ni tratados como meros militantes anónimos, por fugaz que su aparición sea, tienen vida y rostros propios, trasuntan una personalidad, comunican sentimientos y emociones. Hay un peculiar respeto y cariño en el tratamiento visual, en la forma de enfocarlos y de traerlos a la pantalla.

Erradicación de la presencia del entrevistador.- Otro criterio formal que coadyuva a esta personalización es el de la eliminación del entrevistador. En efecto, en las crónicas del programa jamás aparece el comunicador o periodista que hace las entrevistas; ni tampoco se escuchan sus preguntas, su voz en *off*. Solo se ve y oye al entrevistado que declara y testimonia. Se elimina así del video popular esa figura simbólica de poder y autoridad, poseedor del micrófono, dueño y otorgador de la palabra, perpetuador de la imagen del locutor-emisor, del mediador-controlador, que han impuesto y consagrado los medios masivos de comunicación e, inversamente, el protagonismo popular se ve afirmado en el mensaje.

Eliminación del relato verbal.- Por análogas razones, se ha obviado también el clásico relator omnisciente que el video *soidisant* educativo ha institucionalizado como imprescindible.

Ninguna voz de locutor en *off* narra, explica ni -menos aún-

comenta lo que se está viendo. “Es preciso hablar con imágenes -postulan los responsables de este noticiero popular-; salirse de lo oral, educar por medio de la imagen”. Estas imágenes, bien articuladas, sumadas a los relatos de los entrevistados y algún eventual apoyo escrito que la propia situación puede facilitar (vg., las leyendas de las pancartas que portan los grupos en su movilización y dan razón de las mismas), son casi siempre suficientes para que el hilo narrativo se capte y se siga sin dificultad.

Esta opción comporta una triple ventaja. Desde el punto de vista ideológico, erradica la connotación autoritaria que implica la mediación de un explicador externo que todo lo sabe y lo interpreta. En lo estético, el relato visual se torna más vívido y disfrutable al no ser interferido por la constante intervención del comentarista. Y -sobre todo- desde una perspectiva pedagógica, el proceso de decodificación se ve activado. El espectador tiene que ir uniendo los datos audiovisuales que le son suministrados y relacionándolos entre sí, recomponiendo el relato, interpretando por sí mismo el sentido global de la crónica y, en esta incentivación de su actividad decodificadora, se apropia del mensaje y lo incorpora. Apostando a la inteligencia y capacidad de comprensión del destinatario popular, se lo estimula como productor de sentido.

Obviamente, esta opción tiene sus límites. Hay casos -los menos- en que el tema por desarrollar abarca facetas demasiado diversificadas para ser interrelacionadas por el espectador sin el auxilio de alguna mínima explicación. Los realizadores del programa no se aferran a recetas rígidas y absolutas, en esos casos excepcionales admiten la necesaria inserción de un relato verbal de apoyo; pero no recurren al convencional locutor profesional, sino a las animadoras de “Nuestra vida” -el programa radial de Calandria- señoras de neta extracción popular que hablan “Como nosotros”, con el lenguaje y la dicción de los destinatarios y con las que ellos pueden identificarse.

Realización técnicamente cuidada.- Una última característica digna de ser revelada en estos videos es el cuidado técnico de la producción (fotografía, encuadres, montaje, sonido, etc.). No obstante, la modestia del equipamiento disponible (cámaras VHS, grabación en cintas de media pulgada), es notorio el esmero por lograr y mantener un buen nivel profesional.

Los realizadores declaran no adoptar ni compartir “la pretensión populista de desaparecer como profesionales”.⁵⁷ Va implícita en esa postura una actitud de respeto para con el espectador popular, cuyo derecho a un producto de calidad se reconoce. No se puede justificar una factura chapucera, desprolija y tosca, invocando el “uso popular” al que un material educativo es destinado. Pero saben, además, que ese nivel de producción es hoy ineludible exigencia del contexto: “Para la población urbana mirar una pantalla de televisor es siempre sinónimo de televisión; su diferenciación con el video no es consciente”.⁵⁸ Los espectadores de “Como nosotros” son consumidores asiduos de la TV; han hecho un “aprendizaje de lo masivo” y se han habituado a un cierto nivel técnico que el video popular está obligado a atender.

Claro está que ese profesionalismo que la comunicación popular educativa hoy demanda es, sin embargo, sustancialmente diferente y regido por otras reglas. “El video popular necesita recuperar la pantalla televisiva dándole una funcionalidad diferente, vinculando -y no enfrentando- lo cotidiano de ver televisión con la problemática social y la realidad popular. El proceso comunicativo con video debe contribuir a desmitificar la tecnología, los códigos, los contenidos y los valores promovidos por los medios hegemónicos”.⁵⁹

57. Gutiérrez, M. op. cit. pg. 22

58. Ibid, pg. 10.

59. Ibid, pg. 10

Necesita, pues, a la vez que asimilarse a la televisión, oponérsele, erigirse en una especie de contratelevisión.

La práctica de la producción: un ejemplo

Cuando se trata -como es el caso de este libro- de recuperar experiencias y prácticas, los ejemplos descriptivos resultan particularmente útiles; más aún, diríase necesarios. Hemos de ver, pues, a través de un caso concreto, cómo trabaja este equipo y cómo produce sus notas.

En el No. 4 de "Como nosotros", cuyo tema-eje es la ayuda asistencial, una de las notas incluidas -titulada: "Respetos guardan respetos"- da cuenta del conflicto suscitado entre la Comisión del Vaso de Leche de un distrito limeño y la alcaldesa del mismo. Invocando quejas y denuncias que había recibido de algunas vecinas y aduciendo anomalías e irregularidades en la administración de los recursos, la alcaldesa había dispuesto destituir a la comisión elegida democráticamente por el vecindario y sustituirla por otra "de su confianza", designada directamente por ella e integrada por señoras adeptas a su partido político. La comisión impugnada decidió resistir este acto de "autoritarismo y prepotencia", se movilizó y logró el apoyo de la comunidad. Exigió ser recibida por la mandataria distrital y tras reiteradas negativas de ésta, pudo conseguir, finalmente, a fuerza de firmeza y energía, que una delegación accediera a su despacho.

La nota de video "Respetos guardan respetos" registra los momentos más expresivos de la tensa audiencia, la discusión entre la jerarca municipal y las representantes de la organización popular. Resultó un documento tan rico y educativamente fermental como ningún posterior intento de reconstrucción dramatizada habría podido plasmar. El contraste con la actitud autoritaria de la representante del poder político, que solo replica con invocaciones a su investidura y con desplantes

arbitrarios, los argumentos de las portavoces de la sociedad civil, su firme reivindicación de los derechos democráticos violados, su defensa de los principios de autonomía y de autogestión comunal, configuran una lección de organización popular incomparablemente más viva y educativa que cualquier discurso expositivo, teórico y abstracto. La nota lograda valida el enfoque de Calandria: lo que educa y enseña es el ejemplo, la práctica social registrada y comunicada.

¿Cómo logró este equipo introducirse en la alcaldía y grabar este testimonio excepcional? Ante todo, porque supo que el hecho iba a suceder, merced a su vinculación estrecha y permanente con la Organización del Vaso de Leche, estaba al tanto del conflicto planteado y pudo estar presente en el lugar y a la hora señalados. Y luego, merced a una confusión que lo favoreció, al verlo llegar cámara y micrófono en ristre, la señora alcaldesa dio por descontado que debía tratarse de periodistas pertenecientes al noticiero de un canal de televisión y, por lo tanto, de amigos políticos; de modo que admitió de buen grado su presencia.

Tendemos a creer que la presencia de un medio de comunicación en una situación como esta se reduce a la función de registrar el suceso de modo de un mudo y pasivo espectador. No es tan así. El medio incide, pesa, se convierte en actor; la situación se modifica en su alcance y en su significación. Es interesante, en efecto, notar -ello se advierte claramente en el video- que a partir de la llegada del equipo grabador, todas las presentes en la audiencia -tanto la alcaldesa como las querellantes- lo erigen en interlocutor privilegiado. Ya no discuten entre ellas, sino que hablan para el micrófono, para que sus palabras queden registradas en la grabación; incluso se disputan unas a otras el "micro" y pugnan por apoderarse de él. Todas actúan conscientes de que la cámara las conecta con un ámbito público y proyecta sus voces, dándoles permanencia y trascendencia. El video se convierte así en mediador social, en representante de la colectividad.

En este caso, esa proyección comunicativa que el medio confiere tenía aún otra extensión, afuera, en la calle, la gente del barrio -centenares de vecinos que se habían congregado para defender "su" comisión, la elegida por todos- podía seguir palabra a palabra la controversia, porque el equipo de Calandria había conectado también un parlante instalado en la calle al micrófono activado en el despacho de la alcaldesa.

Incidentalmente, la audiencia no pudo ser registrada hasta su culminación, porque en un momento dado, el joven camarógrafo, en su apasionamiento, se salió de su papel de neutral y se delató, intervino él también en el pleito, argumentando a favor de la comisión, con lo cual la alcaldesa se dio cuenta de que aquellos reporteros pertenecían al bando enemigo y los hizo expulsar. El servicio del periodismo impone el sacrificio de morderse los labios y mantener la apariencia de testigo imparcial...

Hay otra lección -menos positiva pero no por ello menos válida- para ser extraída de esa práctica. Suele darse por supuesto que dada la confluencia de sus objetivos, la relación entre los comunicadores y las organizaciones a las que estos tratan de servir transitan por los llanos caminos de una total armonía. En los hechos, no siempre es tan así.

En realidad, el aleccionador documento recogido por la nota de video que acabamos de describir, es lo que subsistió en una segunda versión, modificada y con cortes. Hubo una primera versión, más crítica y polémica, que no pudo llegar a difundirse. La verdad es que la actitud de la alcaldesa, aunque constituía un claro abuso de autoridad y un desconocimiento de los derechos legales de la organización autónoma, tenía un argumento en el cual apoyarse, las quejas y denuncias eran fundadas; una de las integrantes de la Comisión había incurrido efectivamente en procedimientos irregulares; era vulnerable (de ahí que la propuesta que defendía la Organización no era la de mantenerla en

su cargo pese a todo, sino la de que se procediera a una nueva elección democrática).

En su versión original, los realizadores habían incluido y planteado también este aspecto crítico, consideraban pedagógicamente importante que los destinatarios del video - integrantes de las organizaciones- asumieran el problema, lo reflexionaran y discutieran. Pero la Coordinadora Metropolitana -vale decir, la dirigencia central de la Organización- se opuso categóricamente. Reputaba políticamente inconveniente que, en un video destinado a ser visto por las bases, salieran a luz fallos, conductas incorrectas y debilidades de las dirigentes, éstas debían ser dirimidas y corregidas internamente, pero sin trascender al conjunto social.

Tal discrepancia derivó en un serio conflicto entre la Coordinadora y la institución productora del video. Si esta última no accedía a la supresión de los pasajes cuestionadores, sus relaciones con la organización podían verse afectadas al punto de obligar a terminar con el programa. Tras arduas reflexiones, en aras del futuro del proyecto, el equipo terminó por ceder y consintió en eliminar del video las referencias a la dirigente en falta. Pero hasta hoy se sigue preguntando si hizo bien en transigir. Piensa que una comunicación que pretende cumplir una función educativa, no puede caer en triunfalismos complacientes y callar las falencias y las contradicciones de la organización popular. La transparencia en la información debe ser un principio rector de una comunicación que se quiere democrática; y el reconocimiento de los errores y los fallos que problematizan a la organización, la ayudan a madurar y a crecer; se aprende de los logros pero también -y mucho- de los yerros.

Es bueno que los comunicadores educativos que se propongan integrar su accionar en un contexto organizativo, reflexionen sobre conflictos como éste y se preparen a enfrentarlos,

porque seguramente sobrevendrán en algún momento de su labor. Aunque solo pretenda cumplir un papel aparentemente sencillo y positivo de facilitador y difusor de la información, el comunicador educativo resulta ser siempre un detonador de problemas y de contradicciones internas; un problematizador y un testigo crítico.

La distribución, el uso

La red

Vengan todos a ver “la película” en colores de nuestras organizaciones...Traigan a sus hijos y esposos a ver “el cine” que pocas veces podemos ir y para que sepan lo que estamos haciendo nosotras, las madres organizadas... (Convocatoria perifoneada por parlantes callejeros en un barrio de Lima antes de la asamblea de una organización popular de la comunidad).

De poco valdría este esfuerzo de producción sin una simultánea preocupación por articular una red de distribución. Innumerables iniciativas de producción de materiales educativos terminan en la estéril acumulación de los mismos en depósitos y archivos, por no haberse visto ni encarado esta cuestión central de la distribución, verdadero cuello de botella de la comunicación alternativa.

La Asociación ha concertado sendos convenios con doce organizaciones populares de mujeres de la capital peruana, con las que ha integrado un circuito permanente de difusión a base de un cronograma mensual preestablecido de fechas fijas, el que se cumple con total regularidad.

En los días no ocupados por esos puntos de exhibición permanentes, se ofrecen proyecciones eventuales, más esporádicas, para otras organizaciones que lo soliciten. Adicionalmente, el programa ha hecho un acuerdo con un Colectivo de Centros de

Educación Popular -centros que no producen videos, pero disponen de equipo reproductor- los que también difunden y usan el noticiero de las respectivas organizaciones a las que apoyan. A través de estos distintos canales, se asegura la incesante circulación y difusión de cada edición mensual.

La promoción es también debidamente atendida. Para facilitar la convocatoria al vecindario, la institución provee a las organizaciones de un volante de propaganda que estas distribuyen en sus respectivos barrios en los días previos a la exhibición del informativo (ver figura 2).

Preferentemente, las exhibiciones se insertan como parte de asambleas o reuniones ordinarias de las organizaciones más que en sesiones programadas especialmente. Las dirigentes se valen del video como recurso de convocatoria, "para jalar gente", sobre todo cuando la asistencia a las asambleas está en baja, "vengan a ver 'el cine', 'la película en colores'". La oferta se apoya, pues, en la cuota de amenidad que implica la visión del video; estamos nuevamente ante una acción educativa que, en su estrategia "comunicacional", opta por no anunciarse como tal.

Suele suceder que esa noche la organización adorne especialmente el local e instale guirnaldas de luces de colores, como para darle a la proyección del video un carácter recreativo y festivo que viene a romper la rutina de las asambleas corrientes.

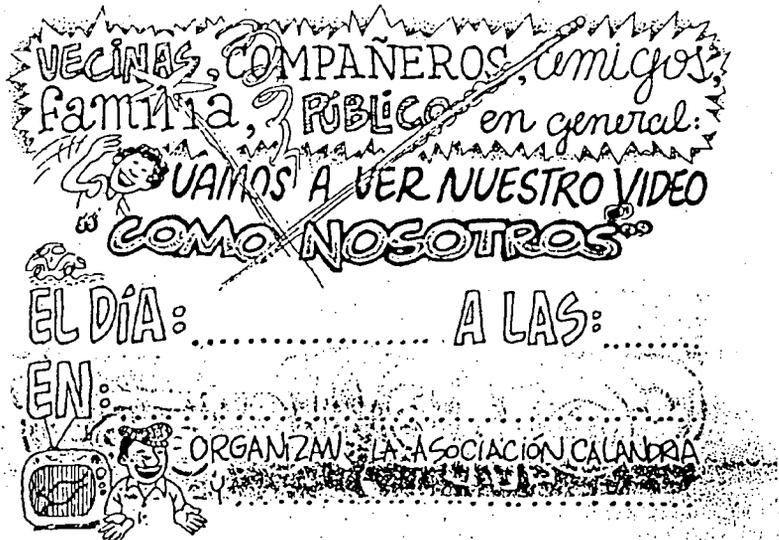
El "visionado"

Quien imagine que la exhibición es seguida en concentrado silencio, mal conoce lo que es una asamblea popular. Es un momento de viva imaginación. Los niños se ubican adelante, las mujeres configuran el grupo central, en tanto los maridos -si es que han acudido a la convocatoria- prefieren quedarse de pie atrás, en el fondo, como condescendiendo en asistir, pero sin involucrarse totalmente. Se oyen constantemente exclamacio-

Figura 2
EL VOLANTE DE LA CONVOCATORIA



ANVERSO



REVERSO

nes, comentarios, risas que celebran los pasajes de humor y de sátira, expresiones de emoción cuando una vecina se sorprende al verse a sí misma en la mítica pantalla, de alegría cuando en el video aparecen otras amigas a las que reconoce.

“A diferencia del medio masivo, en el que la recepción es dispersa y heterogénea, el video popular es básicamente una lectura grupal y comunitaria que congrega a un reducido grupo de gentes unidas por el interés común de ver, comentar, gozar, entender, lo que pasa en el video que se está viendo (...) El hecho de disfrutar un video en grupo tiende a generar una dinámica viva y motivadora”.⁶⁰

Cada grupo hace una lectura propia y diferente. De ahí que el equipo productor de este programa entiende que, por aburrida que le resulte la idea de tener que ver nuevamente el mismo material, ya tan repetidamente visto, los realizadores de un video popular deben estar presentes todas las veces que éste sea proyectado. Es necesario quedarse a verlo con la gente, escuchar sus reacciones, captar cómo el video es percibido y recibido: qué pasajes le impresionan y llaman la atención, qué escenas le emocionan y suscitan un silencio concentrado, qué momentos, en cambio -contra lo esperado por el videísta’-, la dejan apática e indiferente. Esta observación enseña mucho: da fértiles pistas para realizar mejor los videos siguientes. Y, a la vez, suministra datos muy útiles para orientar y encaminar el debate posterior, apoyándose en aquellos segmentos del video ante los que el grupo reaccionó más vivamente.

La “video-animación”

Una producción de comunicación educativa no es simplemente un material para leer o escuchar, sino un instrumento para usar. No culmina con su mera recepción; antes bien, en ese

60. Ibid, pg. 10

momento recién comienza a cumplir su función fermental, cuando el grupo se apropia de su mensaje y lo re-elabora, lo recrea. Supone y requiere, pues, una metodología de uso. Para los realizadores de "Como nosotros", lo educativo no reside solo en los contenidos del video, sino en el diálogo que le sigue; en ese momento de intercambio al que denominan video-animación y en el cual el grupo no habla tanto del video mismo, sino, sobre todo, de cómo relacionar lo visto en él con su propia realidad. En esa instancia en la que el grupo se expresa, comenta, saca conclusiones y enseñanzas, el video cumple un papel de animador. En la concepción de Calandria, lo educativo se integra en esa reflexión que los videos desencadenan y en las acciones comunitarias que de ella se siguen.

La sencilla técnica consiste en una conversación grupal conducida por una promotora de la institución o por alguna de las dirigentes de la organización local (Calandria provee a estas últimas, como elemento de capacitación, de una guía de discusión para orientar el debate) y utiliza como material de apoyo unas hojas de papelógrafo que van surgiendo de la discusión para así facilitar el arribo de conclusiones. Si el local es rodeado de apoyos gráficos a modo de ambientación visual recordatoria (caricaturas, viñetas, carteles con frases expresivas tomadas del video), el debate se encauza y se articula mejor.

Pueden diferenciarse tres pasos o momentos de una video-animación. Inicialmente, hay un espacio necesario de comunicación primaria, espontánea. Acaba de terminar la proyección del video, se ha invitado al grupo a disponerse en círculo y conversar. Hay que romper el hielo con preguntas intrascendentes ("¿Les gustó el video", "¿Qué parte les gustó más?") pero que sirven para que los participantes se desinhiban y se larguen a hablar. Ese primer nivel de diálogo es, pues, perceptivo, fragmentario. Una espectadora dirá que le gustó "esa partecita de la fiesta, porque le hizo recordar las fiestas de su pueblo en la sierra"; otra destacará "esa parte en que se ve

a todas las delegadas juntas, porque reconoció a varias vecinas de su barrio". Afloran las impresiones, las vivencias, los recuerdos.

Luego, ya es posible abordar el momento de análisis, de relación de lo visto con la propia realidad. Los distintos grupos tienen diferentes niveles de conciencia, unos se quedan en los aspectos más cotidianos e inmediatos y desde allí discuten y hacen su reflexión, otros encaran las cuestiones con un abordaje más político y global. El recuerdo de las propias prácticas, la evocación de las propias experiencias están presentes en ambos.

Un tercer momento es el de las conclusiones y las iniciativas de acción: ¿cuál podría ser la solución, la alternativa al problema? ¿y qué acciones podría realizar este grupo? La animadora procura desalentar las grandes propuestas voluntaristas, generalmente falsas y forzadas; son preferibles comienzos de acción modestos, pero posibles y concretos, tan simples como "llamar a una reunión con otros vecinos organizados y empezar a buscar juntos soluciones al problema planteado".

Me permito retomar una inquietud ya expresada en el capítulo anterior: ¿no corre esta dinámica grupal a base de preguntas y respuestas habida cuenta de que las preguntas son siempre las mismas y responden a un esquema invariable- el riesgo de agotarse, de mecanizarse y aburrir a los grupos? ¿no se verá abocado el equipo dentro de un tiempo a la necesidad de revisarlas y de buscar técnicas más activas y recreativas?

Esta instancia de video-animación es necesariamente corta, es preciso respetar el tiempo que necesita la organización para realizar su asamblea. Transcurrido el horario fijado, la promotora de Calandria tiene por norma estricta la de despedirse y retirarse, incluso si el grupo se muestra muy motivado y deseoso de continuar la discusión. En tal caso, será la dirigente local de la organización la que siga conduciéndola. Procúrase así no suplantar a la dirigente, ni apropiarse de su papel, evitar

esa especie de hegemonía cultural que a menudo ejercen los centros sobre las organizaciones a las que prestan su asistencia. Este relevo suele sumir a la dirigente en la inseguridad: ¿podrá seguir conduciendo el debate ella sola con el aplomo requerido? No importa, poco a poco se capacitará, adquirirá soltura. Esto también es parte del proceso educativo.

A fin de asegurar una mayor retención y fijación de las informaciones contenidas en el video al par que una más amplia difusión de las mismas, al concluir el debate se entrega a todos los participantes una hoja recordatoria, con un resumen sencillo de lo planteado en el programa. Esta ayuda-memoria facilitará a los cuadros de la organización el poder transmitir esas informaciones a sus familias y a los vecinos del barrio. Cuando se utiliza un medio audiovisual es conveniente reforzarlo con un material complementario escrito que cada participante pueda llevarse consigo al final de la reunión.

La evaluación

El equipo de "Como nosotros" lleva un registro sistemático de todas las video-animaciones y a base del mismo, realiza una evaluación permanente del programa. Adicionalmente, estos registros le permiten identificar qué temas son los que motivan más a los grupos y suscitan discusiones más ricas, qué imágenes y frases del video son más captadas e incorporadas por sus destinatarios. Le ayudan así a mejorar y perfeccionar su producción, adecuándose cada vez más al modo en que los sujetos populares las leen o decodifican.

Sin embargo, los responsables de este interesante programa sienten que, en materia de evaluación, no han avanzado lo suficiente. En casi todas las acciones de comunicación educativa -y la que nos ocupa no es la excepción- se comprueba un sensible vacío en lo que concierne a su evaluación fáctica. Escasean las mediciones que, trascendiendo lo específicamente

comunicativo, permitan ponderar no solo la recepción de los materiales y la acogida dispensada a los mismos, sino también lo que algunos sociólogos llaman “impacto” o “incidencia social”; esto es, saldos en términos educativos y organizativos. Cuando los entrevisté hacia fines de 1990, se estaban enfrentando a esa exigencia y planteándose desarrollar una evaluación de esta especie que permita despejar interrogantes tales como la medida en que las informaciones difundidas en los videos son retenidas, recordadas y efectivamente difundidas en los barrios; el grado en que las respuestas de acción promovidas por el programa son realmente asumidas y emuladas; la comprobación, en fin, del verdadero grado de avance y transformación que se opera en las organizaciones destinatarias.

Habrá, pues, que esperar los resultados de esa investigación para confirmar plenamente la validez de esta metodología. Entre tanto, al tratarse de un programa periódico que puede contar por consiguiente con instancias de seguimiento permanente -esto es, tener un contacto regular con los grupos destinatarios-, se recogen indicios, así sean asistemáticos, que permiten intuir saldos positivos. Cuando, un mes después, se regresa a la misma organización -cuenta Gutiérrez-, se retoma el diálogo:

¿Se acuerdan de “la película” que vimos el mes pasado? Y bien, ¿qué pasó aquí después? ¿hicieron algo?

Y es entonces cuando se puede apreciar si el video resultó realmente regenerador, movilizador. Verbigracia, si éste planteaba la necesidad de que las distintas organizaciones se interrelacionaran, es auspicioso oír al grupo relatar que “hicimos una picaronada” (fritanga popular), sacamos las mesas a la calle e invitamos a las comisiones de otras organizaciones vecinas: después, nos quedamos hablando de cómo coordinamos entre todos”. Es así cómo se van dando los procesos, organizativos y formativos a la vez.

LOS "TRIBUNALES" SIMBÓLICOS: EVENTO-VIDEOS MASIVOS

En su exploración de nuevas modalidades de comunicación, esta educación informal comienza a romper esquemas convencionales y a ensanchar el espectro de sus recursos comunicativos. Si hace algunos años se les hubiera afirmado que una instancia educativa podía adoptar la forma de un evento presencial masivo y congregar varios miles de participantes en un gran espacio público, muchos educadores populares habrían recibido la propuesta con recelosa desconfianza. Las manifestaciones colectivas no entraban en sus prácticas, parecía que lo educativo solo podía cumplirse a cabalidad recluido en el ámbito reducido de los pequeños grupos; la dimensión educativa y la concentración masiva eran categorías incompatibles, en insalvable contradicción.

Al superar esta visión dicotómica, los dos Tribunales simbólicos celebrados en Brasil han venido a abrir perspectivas renovadoras.

El tribunal de la tierra

El primero de estos eventos tuvo lugar en San Pablo, en 1986, a iniciativa de una organización sindical, la *Televisao dos Trabalhadores*, impulsada por el poderoso Sindicato Metalúrgico paulista. Aunque se autodenomine "Televisión de los Trabajadores", bueno es aclarar que tal rótulo alude a lo que todavía es solo una meta futura a la que se aspira y no aún una realización: por ahora, en la práctica, es una productora de video puesta en marcha por el movimiento obrero y cuya operación técnica está a cargo de un grupo de comunicadores profesionales consustanciados con los objetivos del Sindicato.

En 1986, este servicio se plantea la necesidad de abordar

como gran tema el conflicto campesino. No es éste el lugar para extenderse sobre la magnitud que reviste el problema de la tierra en Brasil. Con seguridad, si el lector sigue con mediana atención las informaciones de prensa, tendrá idea de la dimensión y gravedad que este conflicto social asume y de la medida en que el mismo afecta esenciales derechos humanos. Baste recordar aquí que se estima en diez millones el número de agricultores brasileños sin tierra, muchos de ellos concentrados en precarios campamentos a la espera de que les sea entregada la parcela que una teórica reforma agraria, sancionada en el papel pero nunca cumplida, les ha perjudicado legalmente. Sus reclamos se enfrentan a la respuesta inusitadamente violenta de un régimen rural casi feudal, representado por grandes latifundistas erigidos en amos y señores de la tierra, los que han desatado una cruenta represión y organizado escuadrones de sicarios y matones a sueldo -los temidos *jaguncos*- que siembran el terror entre los labradores. Las muertes violentas de dirigentes campesinos, así como las de sus abogados y de los sacerdotes que intentan apoyarlos, se suceden sin ser aclaradas ni castigadas.

Pues bien, se vio necesario que los obreros urbanos de San Pablo tomaran conciencia de esta realidad y adoptaran una actitud solidaria hacia el campesinado. Concentrada en sus reivindicaciones específicas y en sus propias luchas sindicales, la mayoría de los trabajadores industriales ignoraba la verdad sobre la cuestión campesina, su principal fuente de información -los grandes medios masivos- la silenciaban o, peor aún, la deformaban, describiendo a los ocupantes de tierras como agitadores enemigos del orden y bandidos fuera de la ley. Este desconocimiento resultaba tanto más sensible si se recuerda que la mayor parte de estos obreros es de origen campesino, sus padres, cuando no directamente ellos mismos, son nordestinos que expulsados precisamente por esa carencia de tierra, emigraron a la metrópoli paulista en procura de un medio de subsistencia.

Pero, ¿qué forma de comunicación podía ser adecuada para

revertir ese estado de desinformación e indiferencia? En la videoteca de la *Televisao dos Trabalhadores* se hallaba acumulado, por vía de intercambios, un nutrido repertorio de documentos grabados en video, aclaraciones y relatos testimoniales, registros que con la inapelable elocuencia de las imágenes atestiguaban las duras condiciones en que vivían los sin-tierra en sus campamentos, constancias visuales de atropellos, de crímenes cometidos contra los líderes agrarios, etc. Empero ¿cómo difundir esos documentos y transformarlos en un mensaje significativo, generador de reflexión, de conciencia y de compromiso solidario?

El medio de difusión más eficaz de los utilizados hasta entonces por la organización sindical consistía en unas pantallas móviles montadas sobre camionetas, las que, a la hora de la salida de los trabajadores, se apostaban a las puertas de las fábricas y proyectaban breves videos informativos. Mas este medio callejero, si bien ágil e idóneo para transmitir información política y gremial coyuntural, se mostraba insuficiente en este caso. Así proyectados, los documentos sobre el conflicto agrario corrían el riesgo de pasar como fugaces *flashes*, como una información más y seguir siendo percibidos por los obreros como reflejos de una cuestión distante y ajena. Era preciso enmarcar aquellas imágenes en un ámbito más fuerte y motivador que las trajera a un primer plano en la atención de los trabajadores y facilitara a su vez la comprensión global del conflicto y de sus causas estructurales.

Así nació la creativa idea del "Tribunal de la Tierra".⁶¹ Una vez más -como en el caso de Jurado 13 en el programa de radio ya comentado- la simulación de un juicio oral pareció el vehículo más adecuado para dar a conocer hechos y datos y generar la reflexión y la discusión. Esta vez, la comunicación educativa se

61. Fuente de esta reseña: conversación del autor con Regina Festa -directora por entonces de la *Televisao dos Trabalhadores* - en San Pablo, febrero de 1987.

atrevió al desafío de ocupar un recinto normalmente asociado a las peleas de box, los campeonatos de basketball y voleyball o a los festivales de rock; la singular sesión del Tribunal tuvo por escenario el mayor estadio cerrado de San Pablo, donde logró congregarse a 10.000 trabajadores.

El espectáculo -porque lo era- consistió en una combinación *sui géneris* de evento parateatral y video. El juicio oral enfrentó a un fiscal que acusaba a los grandes terratenientes y al poder político de trabar la reforma agraria y a un abogado defensor -defensor de oficio, obviamente- de los inculcados. Si ambos litigantes eran simbólicos, no sucedió lo mismo con los testigos, invitados especiales, personajes con historias reales que en sus declaraciones dieron el vivo y conmovedor testimonio de lo que estaba pasando en la lucha por las tierras, dirigentes campesinos que habían sufrido persecución y cárcel, mujeres víctimas de la cruenta represión, incluso un obispo que atestiguó en nombre de la Iglesia. No había un libreto teatral aprendido de memoria, las respuestas espontáneas de los testigos, sus estrechados relatos, iban componiendo aquel improvisado drama real, seguido con concentrada y emocionada atención por los miles de obreros reunidos.

En distintos momentos culminantes del juicio se dio entrada al video para presentar sobre una gran pantalla gigante ubicada en el estrado las pruebas visuales: los registros de los crímenes cometidos contra líderes del movimiento, las acciones represivas contra los ocupantes de tierras, las condiciones inhumanas de vida en los campamentos de refugiados. Aquellas amplificadas imágenes hablaron con más elocuencia que las palabras.

Durante el resto del simbólico proceso judicial, el equipo de video tampoco permaneció inactivo, sino que prestó otro servicio, a modo de colectivo binóculo. Sirvió para ampliar sobre la pantalla gigante las imágenes de los testigos declarantes en escena de modo que, aun en ese enorme estadio, los especta-

res -incluso los ubicados en las tribunas más distantes- pudieran verlos en primer plano, conocer sus rostros, apreciar sus gestos.

Con su dramatismo y la solemnidad de su ceremonial escénico, el Tribunal llegó a la vez a la emoción y al razonamiento de los convocados, las dos dimensiones humanas que la comunicación educativa debe siempre hacer confluir en sus mensajes. Los debates en los sindicatos de base de las distintas fábricas que se sucedieron posteriormente en torno al conflicto agrario acreditaron la validez de este Tribunal como recurso de educación para los derechos humanos, al hacer pasar la cuestión a un primer plano y darle resonancia de evento masivo. Se pudo comprobar que había contribuido no solo a un mayor conocimiento y una más cabal comprensión acerca del conflicto y de sus causas, sino también a una actitud de solidaridad y comprometido apoyo por parte de los trabajadores industriales hacia el campesinado.

El tribunal del menor

Al año siguiente, en Teresina, capital del nordestino estado de Piauí, un centro de producción audiovisual -el "Projeto Audiovisual" emula la iniciativa. Hasta entonces, este centro había venido produciendo materiales educativos para ser difundidos en pequeños grupos, particularmente en comunidades eclesiales de base; pero, enfrentado a un problema social y de derechos humanos que reclamaba un tratamiento público más amplio y masivo e inspirándose en la experiencia paulista, resolvió generar un evento-video semejante a aquél.⁶²

El tema esta vez era el de los niños de la calle, tema que para el gran público se planteaba solo en términos de la así llamada

62. Fuente de esta reseña: conversación del autor con Alfredo Alves -director del Projeto Audiovisual- en Montevideo, marzo de 1988; visionado del registro integral en video del Tribunal del Menor

delincuencia infanto-juvenil. Al igual que en el resto del Brasil -más aún, habría que decir en toda América Latina- la creciente ola de inseguridad y violencia, la reiteración de robos y hurtos callejeros, había instaurado en la opinión pública de la ciudad un irracional clima de hostilidad hacia los niños de las favelas. Los medios de comunicación, con su presentación sensacionalista y distorsionada de los hechos, contribuían cotidianamente a exacerbar ese sentimiento de odio e incompreensión. Se hacía cada vez más difícil una apertura hacia la conciencia social del problema y un reconocimiento de sus causas profundas.

En ese contexto, Alfredo Alves y el equipo de comunicación educativa que lo acompaña deciden organizar en Teresina un "Tribunal del Menor", con las características de un evento de gran repercusión capaz de movilizar y sacudir a la opinión ciudadana. Si en una gran metrópoli de muchos millones de habitantes como San Pablo, un acto de la índole de aquel Tribunal de la Tierra podía pasar ignorado por los grandes medios de comunicación, una capital estadual relativamente pequeña, donde escasean los sucesos de relieve, resultaba un marco más propicio para convertir al Tribunal del Menor en noticia de primera plana.

En los días previos a la celebración del evento, las calles se llenaron de afiches que junto con cumplir con la función de anunciar el acto, interpelaban y problematizaban a la población "Los niños de la calle, ¿inocentes o culpables?". La emisoras de radio locales comenzaron a transmitir -además de los anuncios de convocatoria, que ya de por sí contribuían a poner el tema en el tapete del debate público- comentarios, entrevistas, encuestas callejeras en torno al tema de los niños marginados. El arribo de prestigiosas personalidades invitadas a formar parte del Tribunal -entre las que descollaba Pablo Freire, quien había aceptado actuar como presidente del jurado- dio lugar a noticias, entrevistas y conferencias de prensa publicadas en forma destacada en los periódicos estaduales. Los informativos loca-

les de televisión también se hicieron eco del acontecimiento.

El día señalado, el mayor estadio deportivo de la ciudad se vio colmado de un público atento e inquieto que siguió por cerca de tres horas las deliberaciones del simbólico Tribunal, los alegatos en pro y en contra, las deposiciones de los testigos, las pruebas. Otra vez el video fue el más convincente mediador-testigo, al revelar sobre la pantalla gigante esas realidades sociales y humanas que el público no puede -o no quiere- ver en su entorno inmediato.

Obviamente, los victimarios de la carátula del proceso se convirtieron en las víctimas, los menores acusados resultaron absueltos y el litigio se convirtió en un juicio a un sistema social radicalmente injusto que condenaba a tantos niños al hambre, la miseria y la carencia de educación. El veredicto final pronunciado por Freire constituyó un cierre impactante. A partir de aquella noche, por largo tiempo se prolongaron en Teresina los debates, las reflexiones, los comentarios espontáneos, las iniciativas de acción en torno al tema.⁶³

He considerado ciertamente válido incluir un texto que procura rescatar acciones de comunicación educativa. Esta propuesta innovadora tiene el mérito de llevar las grandes cuestiones y los grandes problemas a un ámbito masivo. No obstante, estimo necesario acompañar su presentación de algunas precisiones.

Más de una vez me ha tocado comprobar con preocupación que propuestas excelentes en sí mismas son adoptadas en forma indiscriminada, como recetas, sin el necesario discernimiento ni análisis y de esa forma invalidadas. Como principio general, quisiera recordar aquí que una educación problematizadora y

63. La idea de estos tribunales simbólicos continúa expandiéndose. Así por ejemplo, en Uruguay, en abril de 1991, un grupo ecologista llevó a cabo en un espacio público abierto en Montevideo un "Tribunal Ecológico".

formadora de un sentido crítico necesita "incorporar la incertidumbre, entendiendo por tal -según la definición de Seiber- la toma de conciencia de la existencia de varias opciones posibles", ⁶⁴ esto es, abrir espacios a los dilemas y a la duda, de modo que participando activamente, el educando haya de pesar argumentos en pro y en contra y tomar partido; sentirse con la libertad de juzgar por sí mismo y a la vez en el compromiso de optar.

A primera vista, los dos tribunales brasileños aquí reseñados parecen apartarse de tal principio, podría cuestionárseles sentencias finales demasiado predecibles, lo que llevaría a poner en duda su potencialidad problematizadora. En efecto, el público convocado podía advertir que aquellos jurados ya tenían partido y decisión tomados y que terminarían ineluctablemente declarando culpables a unos determinados acusados e inocentes a otros. El hecho de que en ambos casos se haya tenido que acudir a un defensor o acusador "de oficio" quien se prestaba a asumir el papel para que la causa pudiera incoarse, pero que se vería obligado a -esgrimir argumentos contrarios a sus más caras convicciones- vendría a reforzar la ausencia de incertidumbres en el planteo.

Estimo que en estos dos casos específicos tales reparos, si bien basados en razones fundadas, no serían valederos. En primer lugar, porque, estando en juego inalienables derechos humanos, en ninguno de los dos había opiniones legítimas que oponerles. La modalidad adoptada respondía al objetivo de poner al descubierto la cara oculta de los problemas sociales, obrando así como nobles vehículos de contrainformación; contraponer al peso de las tergiversadas versiones difundidas por los medios masivos, un peso equivalente. Pero, además, tampoco sería justo afirmar que en aquellos dos juicios no se hallara presente el antagonista, aun cuando éste no estuviera visible.

64. Sarramona López, J. "La creatividad en los sistemas no convencionales de educación". En revista *Medios-Educación-Comunicación*, Anuario '82, Buenos Aires 1982, pgs. 60-61

Más allá de los argumentos manejados por el simbólico defensor (o acusador) "de oficio", las pruebas presentadas se enfrentaban a la conciencia de los asistentes a un antagonista implícito: los prejuicios irracionales y viscerales que el público desinformado había internalizado y que era necesario remover. Al verse confrontados con sus propios estereotipos; los espectadores eran, pues, interpelados y por ende problematizados.

Todo ello valida el carácter unilateral de estos dos tribunales (y de otros similares que puedan realizarse en el futuro para pronunciarse sobre cuestiones semejantes). El error estaría en pretender aplicar en forma indiscriminada el mismo enfoque a toda clase de problemas, cayéndose así en seudodebates ficticios, planfentarios, carentes de credibilidad. Existen otros temas más dilemáticos, donde cabe una más legítima disparidad de opiniones y que conllevan un grado mayor de incertidumbre. En tales casos, también puede ser sumamente educativo el propiciar un tribunal público como éstos; pero poniendo el mayor empeño en evitar su unilateralidad y dar lugar, en cambio, a un auténtico debate, con argumentos más sostenibles en favor y en contra y un fiscal y un defensor igualmente genuinos e identificados con sus respectivas posturas. Se vería así reservada en su funcionalidad pedagógica una modalidad de educación informal con vocación masiva que, saliendo resueltamente al espacio público, le abriera un nuevo ámbito colectivo.

Tercera exploración: potenciando emisores

MAPA DE RUTA

Esta tercera sección está consagrada a prácticas educativas inscritas en la modalidad de comunicación *participativa*. Ya en los tramos iniciales de nuestra búsqueda enunciamos como paradigma orientador la intuición pedagógica de Freinet, para quien el acto de educarse implicaba y exigía el de comunicarse “No existe expresión, (esto es, apropiación del conocimiento), sin interlocutores... El educando tiene que escribir para ser leído”. Se trata ahora de retomar esa propuesta metodológica que concibe a la educación como proceso participativo de comunicación y verla plasmarse en la praxis latinoamericana.

Ello introduce en nuestro itinerario un cambio de perspectiva y demanda al lector situarse en esa óptica. En la sección anterior teníamos unos comunicadores/educadores/profesionales que producían materiales educativos -programas de radio, de video, eventos- destinados a la formación de los educandos. En ésta, en cambio, el educando o el sujeto popular aparecerá siendo él mismo el emisor, el productor de sus mensajes. Pasando a participar directa y activamente en el ciclo “comunicacional”, las personas, los grupos, las comunidades, se convierten en emisores creativos, en autogeneradores de

mensajes y por esta vía se involucran en un formativo proceso de autoeducación.

El eje del análisis se desplaza. En los capítulos precedentes nos importaba indagar la acción educativa que ejercían los mensajes sobre sus usuarios, tras ser difundidos. Aquí el énfasis estará puesto en el proceso educativo que se da al interior de los noveles emisores, cuando se les abre la posibilidad de construir sus propios mensajes, al par que se les habilita un medio de comunicación que les da difusión y resonancia.

Las prácticas de esta modalidad revelan la decisiva importancia de la autoexpresión y la comunicación, no solo como derecho y necesidad humanas, como existencias de una sociedad genuinamente democrática, sino también como componente y requisito básico de una acción educativa. Si se nos admite su traslación al campo educativo, tomaríamos en préstamo la expresión acuñada por Jurgen Habermas y diríamos que el objetivo de estas experiencias -y lo que les confiere su particular valor- es el de desarrollar en el sujeto su "competencia comunicativa". En la ejercitación de esa competencia, en la afirmación de esta capacidad para comunicarse, el actor social crece en su re-conocerse y en su conocer.

Si, en consecuencia, en la segunda parte de este libro pusimos el énfasis en los materiales -esto es, en los mensajes- en cuanto productos educativos y para validarlos los sometimos a justificados parámetros de exigencia, en las experiencias que hemos de recensar ahora, la mayor o menor perfección de los mensajes producidos, su nivel de calidad técnica, pasan a un plano secundario; lo que importa y se valora no es el producto final en sí mismo, sino el proceso que se da durante su construcción, el crecimiento que se opera en los participantes al expresarse y comunicarse (lo cual no impedirá que, a lo largo de nuestra exploración, descubramos productos excelentes, óptimos materiales educativos en potencia que de ser difundidos y utilizados

pueden llegar mucho más a sus destinatarios, porque al proceder de autores pertenecientes a su mismo estrato sociocultural y hablar su mismo lenguaje, establecerán un diálogo más horizontal con ellos).

¿Será necesario insistir nuevamente en que estas experiencias de comunicación participativa no invalidan las precedentemente reseñadas; que no estamos planteando una oposición antinómica entre estas dos modalidades, ambas legítimas y al servicio tanto la una como la otra, de funciones educativas necesarias y complementarias?

Tampoco suponen la eliminación del comunicador-educador profesional. Como ha de verse, éste sigue siempre presente, cumpliendo un papel necesario. No estamos, pues, postulando prácticas espontáneas o "basistas". Lo que sí sucede es que su papel se reconvierte, de emisor y productor de mensajes, a ser organizador, animador, orientador y/o facilitador de la comunicación colectiva.

Otro útil servicio que puede prestar el examen de estas experiencias es el de contribuir a definir y precisar mejor un término que, a causa de abusos y cooptaciones varias, está corriendo serio peligro de difuminarse y vaciarse de contenido: el de participación. Palabra tan traída y llevada, que casi no hay proyecto que hoy no la incluya y busque legitimarse y prestigiarse bajo su palio. Uno de los indicadores que tendremos presente a lo largo de nuestra exploración será precisamente ése. Hemos de preguntarnos, a partir de las experiencias, qué entender por real participación de los educandos en la práctica de la comunicación educativa.

Los ámbitos geográficos, sociales y culturales en que se inscriben estas prácticas son muy variados. Transitaremos por experiencias urbanas y rurales, con trabajadores y campesinos, con jóvenes estudiantes de secundaria. Su dimensión también

difiere; algunas abarcan un espacio nacional, en tanto que otras se desarrollan en un reducido alcance local (aunque estas últimas podrían ser inspiradoras de acciones educativas más vastas y sistemáticas). Los medios utilizados son igualmente diversos. Veremos a estos neo-emisores que escriben, pintan, dibujan, hacen radio, graban casetes, producen videos. Pero siempre, por uno u otro medio, comunicando y comunicándose; auto y coeducándose; participando en el circuito "comunicacional" y por esa vía formándose y preparándose para la participación social.

Podrá parecer que, al incursionar en estas experiencias todas ellas no-formales o extracurriculares, nos alejamos de los objetivos de la enseñanza formalizada y de las necesidades específicas de la instrucción. Parecida objeción se le opuso a Freinet cuando implantó el periódico como centro del aprendizaje escolar y los resultados la desmintieron totalmente. La educación "instruccional" ganaría sustancialmente en eficacia y en calidad si supiera sacar partido de las prácticas que aquí se presentan, no necesariamente intentando reproducirlas al pie de la letra, pero sí asimilando lo esencial de su propuesta. Educar existe acuerdo unánime al respecto- no es un mero verter conocimientos, sino "enseñar a aprender". Y ese proceso de autoaprendizaje pasa por el desarrollo de la competencia comunicativa, por potenciar emisores.

Con alguna frecuencia -particularmente en el cuarto y último capítulo- han de aparecer alusiones a la enseñanza a distancia, una modalidad a la que se augura en los próximos años un papel relevante en la solución de las necesidades educativas de nuestra región y que suele ser vinculada a la comunicación, por el hecho de valerse de medios de transmisión a distancia. Ha parecido útil confrontar las características de este tipo de enseñanza con el modelo educativo subyacente en las prácticas aquí reseñadas y resaltar los aportes que estas experiencias pueden significar en la construcción de una nueva educación a

distancia, capaz de superar su actual unidireccionalidad y encarar la autoexpresión y la intractividad de los educandos, como requisitos ineludibles para la apropiación de los conocimientos; capaz, en fin, de dejar de ser mera "enseñanza" para transformarse en auténtica educación.

CAMPESINOS QUE PINTAN SU VIDA

En la tan necesaria integración de las etnias originarias de América Latina, en la construcción de una identidad nacional intercultural, la escuela, en cuanto a agente educativo, podría y debería cumplir un papel protagónico. Pero entre la enseñanza oficial y los pueblos indoamericanos existe una dramática incomunicación. "La escuela ha sido incorporada tal cual, como un paquete cerrado".

Los campesinos aprenden castellano y envían a sus hijos a la escuela -o acuden ellos mismos ya adultos- en procura de conocimientos, de capacitación, de instrumentos "para ubicarse en mejores condiciones en su relación con el mundo exterior", en una actitud que "representa tal vez uno de los esfuerzos más importantes de la población campesina para transformar su cultura por propia decisión"; pero se encuentran con una educación "tan 'blanca', como la cara de las presentadoras de televisión"; tan -conscientemente o no- colonizadora, que obtura las posibilidades de ese necesario y urgente diálogo intercultural integrador.

"La escuela rural es apenas una puerta que permite salir hacia los centros urbanos y de ningún modo -como podría serlo- un centro de creatividad, de reflexión y de estudio a partir de la realidad del campo. Es dramático constatar que los alumnos que terminan la primaria a veces ni siquiera son capaces de leer de manera corrida. En todo caso son incapaces de redactar por cuenta propia, sino solo copiar palabras y oraciones escritas por

el profesor, no se da una verdadera apropiación del lenguaje escrito".⁶⁵

Ese fracaso de la enseñanza escolar es en gran medida consecuencia del desencuentro cultural. El mensaje implícito que reciben el niño y el adulto campesino tan pronto trasponen la puerta de la escuela es descalificador de su propia cultura. Lo que la escuela enseña y la manera en que lo hace les está diciendo -aun sin decirlo- que su sabiduría ancestral es un no-saber, una rémora de ignorancia y atraso; que su milenaria cultura nada tiene para aportar y solo sirve para nantenerlos incultos. Cómo sorprenderse de que esta traumática barrera en la comunicación se traduzca en un bloqueo para el aprendizaje.

Como (in) comunicadora, la escuela rural se limita a transmitir conocimientos supuestamente universales, a hablar ella misma; pero no escucha ni deja hablar a sus educandos. Concibe a estos últimos como pasivos receptores, nunca como emisores, dueños de una cultura y un saber. Mala cultivadora, ignora que un árbol solo echa ramas nuevas sostenido en sus propias raíces; desgajado de ellas, en lugar de florecer, se esteriliza.

La experiencia del Concurso Nacional de Dibujo y Pintura Campesina que se viene celebrando anualmente en Perú, revela el potencial educativo que podría movilizar la escuela si, desde un anclaje antropológico, supiera escuchar y dejara hablar a sus educandos; si supiera crear canales de comunicación. Los dibujos campesinos están marcando el rumbo de una nueva estrategia educativa.

65. Ansión, J. "Introducción" a VV.AA. *Imágenes y realidad: a la conquista de un nuevo lenguaje. El Concurso Nacional de Dibujo y Pintura Campesina* (en prensa). Los precedentes entrecomillados también corresponden a ese mismo texto.

La breve historia de un concurso

Un comienzo signado por interrogantes

Con el propósito de contribuir a que el 24 de junio, "Día del Campesino", alcanzara "una mayor expresión propia y auténtica" como una forma de rendir homenaje al trabajador del campo en su día y mostrar la fuerza y riqueza de su cultura, un grupo de organizaciones no gubernamentales, con el apoyo de las centrales campesinas, convocó en 1984 al primer Concurso Nacional de Dibujo y Pintura Campesina. Se pretendía "abrir un espacio para que los hombres y mujeres del campo hablaran con sus propios signos de su vivencia y de su realidad" y así "conocer y dar a conocer la visión que los sujetos populares tienen sobre sus problemas, su pasado y sus sueños para el mañana"; generar "un encuentro creativo entre los campesinos participantes". Esto es, potenciar emisores.⁶⁶

El espíritu y la finalidad de la iniciativa estaban, pues, claros. Sin embargo, al lanzarla, cada uno de los términos definidores del medio propuesto se convertía para sus gestores en un interrogante, ¿concurso?, ¿dibujo y pintura?

"Concurso" implica competencia, premios y en el presente caso, por añadidura, premios materiales en dinero. No podía dejar de inquietar a los organizadores "la connotación competitiva, valorativa y jerarquizante" que subyace en el mecanismo

66. Fuentes de esta reseña a) Bonilla, J. "Concurso Nacional de Dibujo y Pintura Campesina: una experiencia de promoción cultural. *Boletín ILLA* No. 8, Centro de Educación y Comunicación ILLA, febrero 1989, pgs. 22-27.

b) Alfaro, D. "Algunas pistas sobre iconografía campesina actual", pgs. 40-3;

c) N.N. Noticia sobre "el V Concurso", pg. 66;

d) V.V.AA. *Imágenes y realidad a la conquista de un nuevo lenguaje. El Concurso Nacional de Dibujo y Pintura Campesina*. En julio de 1990, no habiendo aún este libro ingresado a la imprenta, un integrante de la Comisión Organizadora del concurso tuvo la deferencia de facilitarme copia íntegra del original mecanografiado. Al no disponer de la obra impresa impedirá remitir a la respectiva paginación de las citas:

e) Bonilla, J. y Carrillo, H. "Atipanakuy en Puno y el VII Concurso de Dibujo y Pintura Campesina". *Informativo Mensual A.N.C.* No. 83/84, Lima, Asociación Nacional de Centros, octubre-noviembre 1990, pgs. 9-11.

f) Reproducciones de muchos de los dibujos y pinturas premiados en los sucesivos concursos.

de todo concurso. Muchos les vaticinaban que la gente iba a participar solo en pos de un premio y no por el proclamado objetivo de “expresar y compartir su realidad”.

Tras no pocas hesitaciones, los animó a la constatación de que la competencia -deportiva, lúdica, etc.- es una práctica implantada en el mundo popular campesino, “siendo los concursos una modalidad ampliamente difundida en estos últimos años”. Por otra parte -se recordaba- en la cultura andina subsiste la vieja tradición del *Atipanacuy*, la que implica “competencia fraterna y leal”.

La otra gran duda en aquellos días en que el proyecto se gestaba, giraba sobre el género propuesto para el certamen, ¿podía tener significado para el mundo campesino el dibujar y pintar sobre papel? Indiscutiblemente, entre las etnias indígenas del Perú la expresión gráfica y pictórica tiene un arraigo milenario. En tanto para el lenguaje escrito existe “un bloqueo psicológico”, la imagen -al decir de Karen Lizárraga- es “el nivel primario de la expresión cultural andina”.⁶⁷ Ahí están para probarlo sus tejidos (mantas, tapices) que constituyen, como señala Ansión, “un pilar central del registro andino”; sus mates burilados, sus cerámicas, sus telas pintadas, sus tablas, sus murales a modo de frescos. A través de todos ellos, el pueblo quechua a lo largo de los siglos ha ido contando y conservando en imágenes su historia. Pero el uso del papel y el lápiz venía a introducir una variante que procede de otras culturas; en el caso del Perú, peor aún, de “la cultura de los conquistadores, aquellos que desconociendo y menospreciando lo originario, trataron de imponer sus propias formas de expresión”.

No se vea en estas dubitaciones un mero escrúpulo purista,

67. Ansión matiza uno de los niveles primarios, ya que a su entender, no lo son menos la música y la danza. En cuanto al bloqueo psicológico para la escritura, ver el interesante trabajo de Ansión, J., op. cit., en el cual se consigna el sugerente episodio histórico que habrá dado origen a una “relación traumática” de la población autóctona con la lengua escrita.

producto de un indigenismo a ultranza. Al igual que el alfabeto, el papel no solo es extraño a las culturas aborígenes, sino que es recelado por ellas como enemigo. Y ello -presumo- por algo más que motivos simbólicos, en razón de ser visto como atributo del dominador blanco. Las comunidades campesinas guardan como amarga experiencia bien concreta la de esos "papeles" que tantas veces en su historia han servido para despojarlos de sus tierras y mantenerlos sojuzgados.

Hubo en el seno de la Comisión ardorosos debates: duras críticas se escuchaban desde afuera; condicionar la invocada "libre expresión campesina" al uso del papel y el lápiz, ¿no equivalía a dejar reentrar inadvertidamente por la ventana la imposición colonizadora y etnocentrista que se pretendía expulsar por la puerta?

Por último, razones prácticas pero de peso inclinaron la balanza a favor de la opción: si se quería propiciar la más amplia participación posible a escala nacional de los trabajos recibidos -esto es, materializar ese "encuentro creativo entre los participantes" que el concurso se proponía generar-, la adopción del papel -y de su primo hermano, la cartulina -presentaba insustituibles ventajas, bajo costo, universalidad de acceso en todo el país (¿en qué tiendecita del poblado más aislado no se consiguen unas hojas ed papel?), facilidad de acondicionamiento y de transporte.

Aunque los signos de pregunta siguieran flotando e inquietando, se puso pues en marcha aquel primer concurso campesino de dibujo y pintura, "a ver qué pasaba"....

Una participación en constante crecimiento

La amplia y entusiasta respuesta a lo largo de las ya siete ediciones del concurso aventó aquellas dudas liminares. Hoy ya es claro que el proyecto interpretó la necesidad latente de

numerosos campesinos anhelosos de expresarse. Los 213 trabajos que acudieron a la primera convocatoria y -sobre todo- la sorprendente calidad de muchos de ellos, alentó a los convocantes a continuar y hacer del certamen un evento permanente con frecuencia anual. Dos años después (1986) el número de los concursantes alcanzaba a 524. A partir de 1987, dada esa creciente afluencia, se vio la necesidad de descentralizar el programa y crear comisiones e instancias regionales, de modo que a la fase nacional solo llegará una selección de los trabajos enviados a estos concursos por regiones. Así, la cifra de 627 obras, entre las que debió discernir los premios el jurado nacional del VI certamen (1989), al triplicar la cantidad inicial, está muy lejos de dar cuenta del número total de participantes en todo el país, el cual, según la estimación de los organizadores, llega ya a varios miles.

Es asimismo significativo el hecho de que el número de regiones presentes va también en constante aumento. Hoy, este encuentro campesino cubre todo el mapa étnico-cultural del país, desde la Amazonía hasta el extremo sur de la sierra andina, con trabajos procedentes incluso de los parajes más apartados y aislados.

La caracterización de los noveles creadores es igualmente diversa. Entre los muchos que, al enviar su trabajo, gustan de especificar su ocupación u oficio, predominan naturalmente los que declaran ser campesinos, agricultores o chacareros; pero se cuentan también obreros, trabajadores eventuales (peones, zafros), amas de casa, carpinteros, artesanos, pastores, choferes, vendedores ambulantes, empleadas domésticas, sastres, pequeños comerciantes, albañiles, camioneros, pescadores-labradoros, lavanderas, verduleras y hasta algún afilador de cuchillos. Es de mencionar que la participación de la mujer se incrementa a cada nueva convocatoria.

Todo ello lleva a los organizadores a considerar validada su

propuesta: "Los campesinos participantes se han apropiado de los materiales que originariamente sirvieron para la materialización del dominio" y, al incorporarlos y recrearlos, están dando fe de una cultura viva, capaz de renovarse.

Las temáticas presentes

¿Qué dibujan o pintan estos miles de concursantes? Los temas de los dibujos son muy variados; pero, en la percepción de Juan Ansión, hay una base común a la casi totalidad: "quieren comunicar algo". Unos lo lograrán con más arte y destreza que otros; pero prácticamente todos son mensajes comunicativos.

Los campesinos grafican la situación real del agro peruano, sus problemas, las soluciones que ellos mismos tratan de darles o piensan que la sociedad debiera encarar; el futuro que construyen o imaginan; sus sentimientos, sus temores, sus sufrimientos, sus luchas, sus esperanzas, sus alternativas. Retratan "los problemas que les aquejan, las múltiples formas de opresión y violencia a que son sometidos; pero también hablan de la vida campesina misma, los trabajos, las costumbres, las alegrías y tristezas; esa cultura silenciada, oculta, golpeada pero vigorosa".

En el V Concurso (1988) los temas más representados fueron la violación de los derechos humanos en el campo (asunto tan presente que la Comisión pudo organizar posteriormente en Lima una impresionante muestra monotemática sobre la visión y la vivencia campesinas en torno a esta grave cuestión); el problema de la tierra, las injustas y desfavorables formas de comercialización de los productos agrícolas; escenas de la vida familiar, tareas de labranza y de crianza del ganado; celebración de fiestas; representaciones míticas (creencias y mitos tradicionales); las nuevas formas de organización para la autodefensa, las "rondas campesinas".

Como se aprecia, el campesino no solo pinta lo tradicional y

permanente, sino que se vale de ese medio, puesto a su alcance, para comunicar lo actual, las "noticias del día", lo nuevo que irrumpe en su vida o que él incorpora en ella. Y, cuando quiere expresar esperanza, soluciones alternativas, lo refiere casi siempre a la unión organizada, al fortalecimiento de sus organizaciones de base.

Mas, al mismo tiempo, "la realidad campesina es sentida y vivida por sus propios actores de otra manera, no reducida al trabajo y a la producción en términos del énfasis tecnicista y desarrollista que todavía prima en la mayoría de las instituciones que hacen promoción en el campo, preocupadas solo por el pan material -necesario, si- pero cojas y mancadas para celebrar conjuntamente la inmensa capacidad espiritual y cultural de estos pueblos.⁶⁸

Así, D. Alfaro, quien ha estudiado con mucha detención -y no menos cariño- los trabajos presentados a los sucesivos concursos, subraya en ellos "un sentido profundo de comunión y respeto por la naturaleza" e incluso esa "visión humanizada de la naturaleza" tan propia de las cosmogonías indígenas (en el sentido del cerro como ser viviente -ejemplifica). Asimismo, se destaca "un profundo sentido de pareja, muy fuerte en las culturas andinas" (hombre/mujer, macho/hembra, son fecundador/tierra fecundante). También ha llamado su atención la reiterada presencia en los dibujos de la práctica tradicional de ayuda mutua (la minka o minga), en la que todos los campesinos se juntan para ayudar en la cosecha de cada uno de ellos, concreción de un principio de reciprocidad y de unión cooperaria de añejo arraigo en la cultura social del campesinado indígena.

Incluso cuando las pinturas exponen situaciones nuevas y actuales, esa actualidad se fusiona muchas veces con la expre-

68. Alfaro, D. "Algunas pistas...", op. cit., pg. 11 (ver nota 66-b).

sión icónica tradicional y se usan “símbolos antiguos para expresar contenidos nuevos”, valiéndose, por ejemplo, de personajes zoomorfos de la mitología autóctona para retratar simbólicamente los dramas de violencia y represión que hoy se ciernen sobre el Perú campesino.

Pero si es cierto que “los testimonios abundan en manifestar el llanto, el sufrimiento, la angustia por el futuro, los abusos de los poderosos”, a Ansión le importa acentuar que no solo congoja hay en ellos: “Más allá del dolor sigue brotando la vida (...) ‘A más dolor más creatividad’ (...) ‘Para llorar también hay cantos’. Pese al sufrimiento de toda índole, los dibujos campesinos expresan en general armonía y sus colores fuertes son los colores de la vida. Nos enseñan la alegría de las fiestas (...); las escenas duras de la vida cotidiana alternan con manifestaciones de regocijo”.⁶⁹

El verdadero estímulo: la comunicación

Las cartas

El primer Concurso deparó a sus promotores una sorpresa, una gran parte de los concursantes, por iniciativa espontánea, había sentido la necesidad de acompañar su dibujo con una carta. Y en los sucesivos concursos posteriores, esa doble comunicación ha seguido manteniéndose; muchos de los participantes, además de pintar o dibujar, escriben a los organizadores del certamen.

Han sido precisamente esas cartas las que disiparon aquellas perplejidades iniciales acerca de la modalidad del concurso. Como comenta la Comisión Nacional, “la respuesta definitiva la han dado los propios participantes al manifestar una y otra vez que lo que más los ha motivado a realizar y enviar sus trabajos”

69. Ansión, 3. op. cit.

no ha sido el afán de competir, no el interés por una recompensa pecuniaria, sino por “el deseo de comunicar a los otros campesinos y a la sociedad toda la realidad en que viven”.

Un investigador -Desmond Kellener- que ha procesado y sistematizado ese conjunto de cartas recibidas a lo largo de los años, es concluyente al respecto: “El estímulo no son los premios, sino el comunicar algo. Muy pocos se refieren a la idea de ganar. La mayoría expresa el deseo de hacer conocer su comunidad, sus costumbres, su vida, su realidad, para que otros las conozcan”. Así, puede leerse en esas cartas:

- Este dibujo lo he terminado en tres meses más o menos. Lo he ido haciendo cada noche un poquito, porque quiero dar a conocer los duros momentos que estamos pasando todos los campesinos.

- El hombre campesino sufre para vivir en la vida, trabajando año tras año, ya sea en lluvia, a veces sin comer. Por eso yo he hecho este dibujo, para que vea el pueblo peruano.

- Este dibujo es para que conozcan de nuestra vida y sepan que existimos.

- Este concurso nos devuelve la palabra que nos han robado hace quinientos años.

Son reiteradas frases como las transcritas las que llevan a Lizárraga a apreciar que el campesino asume el concurso y lo hace suyo, pero no para dibujar cualquier cosa, sino, como él mismo dice, para expresar sus inquietudes, sus pensamientos e ideas y revalorizar lo suyo”. “Para los participantes -añade Bonilla- el mejor premio es que se les reconozca el derecho a la autoafirmación y a la libre autoexpresión”.

Otra significativa prueba de esta motivación centrada en

comunicar, lo da la creciente participación cuando ésta es situada en el contexto de la coyuntura política social. Téngase presente, en efecto, las durísimas condiciones que los sectores agrarios peruanos están afrontando en estos últimos años como consecuencia de la grave crisis económica y de la cruel violencia política que sacude al país. En tan golpeantes circunstancias, era lógico que aun los más optimistas entre los organizadores previeran una sensible baja de participantes; sin embargo, por el contrario, estos han seguido incrementándose en forma incesante año a año. ¿Cómo explicarlo? Más aún ¿cómo entender el hecho de que un buen número de las obras provenga de las zonas más castigadas y convulsionadas del país? Los organizadores lo atribuyen a esa búsqueda de comunicación: "En los momentos en que se cierran todas las vías y espacios, crece la necesidad de dialogar con 'otros' para expresar lo que se siente, se vive y se anhela".⁷⁰

Se han recibido, incluso, excelentes trabajos alusivos a la violencia política y a la matanza de campesinos, enviados en forma anónima, ya que, por motivos de seguridad personal, los autores optaban por no identificarse. Ante esos casos ya no puede caber duda de que la motivación no reside en un premio, al que los propios concursantes renuncian al no firmar sus cuadros, sino en esa necesidad de dialogar y compartir, de dar a conocer y denunciar la trágica situación a la que se ven sometidos.

Si el concurso ha logrado tal arraigo popular y tan alto poder de convocatoria es, pues, porque ha sabido crear y se ha convertido para el campesinado en una instancia abierta de comunicación. Esta evidencia, ¿no le está diciendo algo importante a la educación?

70. Comisión Organizadora Nacional. "Balance de una experiencia de promoción cultural". En VV.AA.-
Imágenes y realidad..., op. cit. (ver nota 66-d).

Los dibujos, expresión colectiva

Las cartas han permitido saber también que no todos los trabajos son individuales. Al concurso llegan pinturas de las que se declara autora toda una comunidad; otras ejecutadas colectivamente por sendos clubes de madres y múltiples obras firmadas por grupos de familia, un padre y sus hijos, parejas de esposos, grupos de jóvenes, etc.

Mas, aun en los casos -mayoritarios- en que el trabajo viene firmado individualmente, "no hay -observa Ansión- un sentido del dibujo como producción personal. Pareciera más bien que a menudo intervienen varias personas, sea en la discusión sobre lo que debe comunicarse, sea en la colaboración directa en la ejecución. El artista es en primer lugar el portavoz de un grupo" que ha asumido en nombre de éste la misión de expresar los problemas comunes.

Los mensajes escritos son bien reveladores de este carácter comunitario con el que los participantes visualizan el concurso en cuanto medio de comunicación: "Por todos estos atropellos nosotros nos organizamos y así poder decirle a las autoridades ¡Basta ya de abusos!".

Aunque la firma al pie sea una sola, repárese en el sujeto, en ese plural "nosotros". Reléanse los anteriormente transcritos fragmentos de cartas -todas ellas rubricadas individualmente- y se advertirá esa misma constante asunción de una representación colectiva: "...dar a conocer los duros momentos que estamos pasando...", "...para que conozcan de nuestra vida y sepan que existimos"; "este concurso nos devuelve la palabra que nos han robado".

Diríase que la manera del campesino peruano de sentirse y afirmarse persona es profundamente colectiva y social. El es junto con los otros. Otro dato precioso para construir un modelo educativo comunicativo.

Del lenguaje icónico al lenguaje escrito

Más allá del expresivo contenido de estas cartas, al educador no puede dejar de llamarle la atención el hecho de que tantos concursantes, por propio impulso, se sientan motivados a utilizar el lenguaje escrito superando así ese bloqueo creado, en el caso del hombre de campo andino, por una "antigua relación traumática con la escritura".

"El dibujo explica el texto y viceversa -asevera Ansión-. Ninguno es primero, son dos aspectos complementarios de la comunicación". El creador encuentra que aquello que, a su parecer, no ha conseguido transmitir suficientemente en su pintura necesita de todos modos explicitarlo y acude a la palabra escrita. Otros ponen al pie de sus dibujos leyendas que son algo más que meros títulos enunciativos, son comunicación escrita. Es el caso de una participante de Abancay, que titula interrogativamente, "¿Qué futuro tiene esta familia?"

De la comunicación por la imagen, que le es propia, el campesino pasa así fluidamente a otra que le ha sido ajena y, más aún, refractaria, y la incorpora. ¿No debiera la alfabetización reflexionar sobre este tránsito y comenzar a edificar sobre él una nueva manera de abordar la enseñanza de la lectoescritura?

Viejas raíces y ramas nuevas

El descubrimiento de don Espíritu

"He pintado con pinturas extraídas de los cerros, o sea de la madre tierra en que vivimos los peruanos. Por primera vez he descubierto esta mina de pintura en mi pueblo y para mayor probabilidad (sic) aquí envío la muestra de pinturas minerales, que se prepara con goma de rapote", José Espíritu Tafur, de Cumbe, Cajamarca.

Volvamos a los cuadros; para verlos ahora en su aspecto

material. Puede afirmarse con certeza que los campesinos se han apropiado de la moderna y occidental pintura sobre papel. "El dibujar escenas propias del campesinado sobre un material como éste, originariamente un medio de la cultura dominante que vino con los españoles, tiene un inmenso valor y representa un proceso social, constituyendo una forma de hablar, un nuevo lenguaje que está siendo creado por el campesinado" (Ansión).

El grueso de los participantes, en efecto, utiliza ya con total soltura este soporte. No obstante, están también los que redescubren y rescatan otros materiales de su propio mundo cultural, pintando sobre cueros, pieles y las tersas y delgadas cortezas de ciertos árboles autóctonos. Algunos concursantes combinan recursos, aplicando sobre sus dibujos, trazados en papel, mechones de pelo verdadero, trocitos de tela, espigas de trigo, briznas de hierba, flores desecadas, etc.

Algo análogos sucede con los instrumentos para delinear y colorear. La apropiación de las técnicas del mundo moderno se traduce en el uso prevaleciente de lápices, carboncillos, plumones (rotuladores), crayolas; si bien el sentido del color responde a una concepción propia del arte campesino. Pero hay también quienes, con creatividad, experimentan y logran el color con tintes elaborados a partir de hierbas, minerales, tierras, hojas, flores, frutos. Ahí está el ejemplo de José Espíritu Tafur, el tejedor de sombreros cajamarqueño que con su cuadro *El campesino pobre*, pintado "con tintes extraídos de los cerros", resultó ganador del II concurso y luego designado integrante del jurado en el tercero. Más tarde, don Espíritu enseñó a otros campesinos el empleo de estos colorantes naturales.

Cuando se ven incentivados por la apertura de un medio de comunicación, los nuevos emisores se convierten en investigadores y en educadores de otros neoemisores.

La expresión plástica como clave cultural

Un cuadro o un dibujo no es solo un tema. Los contenidos

temáticos son vertidos en una determinada forma pictórica y esas formas también dicen, hablan, proporcionan indicadores relevantes acerca de la identidad cultural del pueblo autor.

“El afán por encontrar un modo de expresar hacia afuera los problemas propios, no reduce el mensaje a un ‘contenido’ puro: el dibujante no se contenta con graficar algo que pueda ser reconocido por otros, sino que incluye siempre una búsqueda estética (...) Son expresiones nuevas, originales y frescas (...)

El deseo de comunicarse se manifiesta siempre unido al deseo de expresar belleza. Los dibujos y pinturas campesinas son a la vez medios de comunicación y objetos de arte”.⁷¹

Los analistas son unánimes en ponderar la creatividad y belleza plástica de estas obras campesinas. Su calidad estética se eleva año a año, concurso a concurso. No estamos, pues, ante un enclave cultural enquistado, ya sin savia, anclado en el pasado, que solo sería capaz de seguir reproduciéndose a sí mismo en moldes inmutables. Se trata, por el contrario, de una cultura que si es estimulada, se supera y renueva, enriqueciendo y depurando su lenguaje y sus recursos expresivos.

Estamos también ante un proceso educativo. En esa manifiesta evolución, los fallos del jurado influyen y gravitan. Al aplicar criterios de selección cada vez más exigentes para discernir los lauros, al privilegiar la originalidad y la creatividad y desalentar lo meramente repetitivo por bien ejecutado que esté, esos dictámenes cumplen una función pedagógica y orientadora, y hacen que, al llegar el concurso siguiente, se pueda advertir claramente una superación de ese sujeto colectivo que es el conjunto de los participantes y apreciar un proceso de aprendizaje en constante evolución.⁷²

71. Ansión, J., op. cit.

72. Conviene, de paso, precisar que, a partir de los primeros certámenes, para asegurar la ecuanimidad en la adjudicación de los premios, se separó a los concursantes en dos categorías: los que poseen conocimientos técnicos de dibujo y pintura -esto es, alguna formación artística previa- y los bisoños.

Al mismo tiempo, hay en estas pictografías capesinas una afirmación de las raíces culturales tradicionales: la revelación de una visión totalizadora que utiliza los colores y el espacio y distribuye los elementos gráficos de una manera peculiar, distinta a la de la plástica occidental.

Según el acucioso estudio de Dante Alfaro, se puede apreciar el traslado al dibujo y la pintura de formas expresivas ancestrales, tales como la división en pequeñas escenas y motivos yuxtapuestos, cuyo origen remite a los mates burilados y a las tradicionales tablas de Sarhua.

“Están presentes categorías fundamentales de ordenamiento, estableciendo o descubriendo la lógica interna, estructural, de dicho pensamiento (...) El hombre corriente del campo se ha atrevido a ordenar su universo cultural a través de su capacidad artístico-gráfica”.⁷³

Así, es muy frecuente en este dibujo la bipartición arriba/abajo propia del pensamiento andino, en donde la posición alta expresa predominio y la baja subordinación, sometimiento. Bajo esta estructura jerárquica, que superpone niveles a modo de pisos, aflora una profunda reflexión sobre la situación de dominación -económica y social-, de violencia y de discriminación a la que se halla sometido el pueblo que formula el mensaje.

Asimismo, aparece la bipartición derecha/izquierda para simbolizar los principios masculino/femenino de honda presencia en la cosmogonía indígena, lo predominantemente masculino (sol, varones que trabajan) es ubicado a la derecha, en tanto se sitúa a la izquierda lo que se caracteriza como femenino, luna, estrellas, pachamama -esto es, la tierra-, las mujeres que ejecutan sus labores.

A su vez, Karen Lizárraga descarta que esta comunicación

73. Alfaro, D. op. cit. pg. 7

icónica andina pueda tomarse como “primitiva” y menos aún como “ingenua”. En su opinión, los artistas campesinos no conciben el espacio como una línea recta que culmina en un punto estático en el horizonte (como tampoco conciben el tiempo de manera lineal), sino que componen la realidad desde “una percepción de perspectiva múltiple”. Si el pintor quechua no dibuja en perspectiva, es porque no se sitúa, como el artista occidental, fuera de la escena, a modo de espectador externo, sino que se ve a sí mismo inmerso e involucrado en ella y desde allí desarrolla esa múltiple visión, comparable, para la comentarista a aquellas a la que Occidente accede en el siglo XX con el cubismo de Picasso.

Esta lógica de antigüedad milenaria es la que aún hoy estructura los dibujos y pinturas de los participantes en el Concurso y nos descubre “la sintaxis del registro icónico andino”, su forma de percibir la realidad y su modo de procesarla y de conocerla. Los dibujos campesinos “revelan una identidad cultural, una profunda relación con los ciclos rítmicos de la naturaleza y de la vida”⁷⁴

Reflexiónese sobre el avance transformador que podría experimentar la educación rural si leyera en las claves antropológicas, subyacentes en estas expresiones gráficas y se decidiera a asimilarlas.

Las proyecciones del concurso

Hasta aquí hemos centrado la atención en lo que cabría llamar la materia prima del concurso, las pinturas, las cartas. Pero esta reseña quedaría incompleta si no dedicara algún espacio al marco del certamen, con sus múltiples derivaciones,;hay también en él propuestas estratégicas valiosas para la práctica de la comunicación educativa.

74. Lizárraga, K., “El registro andino: construyendo un modelo propio”. En imágenes y realidad... op. cit. (ver nota 66-D).

Razón asiste a sus coordinadores para afirmar que hoy se está ante mucho más que un concurso. En torno suyo se ha ido construyendo un programa de promoción cultural que ya no solo se propone promover la autoexpresión campesina, sino “contribuir a valorar la función primordial que cumple la cultura en la transformación del campesinado y de la sociedad en su conjunto”.⁷⁵ Así asumido, el certamen se ha convertido en un generador permanente de acciones de difusión, comunicación y educación popular.

La descentralización

Tal expansión ha sido posible gracias a una organización descentralizada. Como se recordará, en 1986 en ocasión del III Concurso, se constituyen las comisiones regionales, encargadas de organizar los certámenes por regiones que luego confluyen en el concurso central. La cabeza hegemónica capitalina cede espacio al cuerpo nacional y se inicia un trabajo interinstitucional de base regional que hoy, en inédita proeza, ha logrado sumar a 120 entidades y organizaciones populares esparcidas por todo el país.

La consigna aglutinadora es la valoración de la dimensión cultural, romper visiones y prácticas esquemáticas de promoción, entendiendo que en un país como Perú no se pueden plantar acciones de desarrollo técnico dejando de lado esta dimensión. “Incluso una movilización popular por el agua o un proyecto de desarrollo económico puede y debe implicar un trabajo de promoción cultural”.

No obstante -lamenta Bonilla- todavía se avizora de concreción lejana, la aspiración albergada por los coordinadores de que las organizaciones populares campesinas -gremiales y de base- se involucren a fondo en este movimiento y lo tomen en sus propias manos. Atribuye tal renuencia a “la inadecuada forma de entender el trabajo político y gremial (como producto de) una

75. Bonilla, J., op. cit. pg.23 (ver nota 66-A).

visión fragmentada de la sociedad (...) Cuando se plantea la lucha por una nueva sociedad, no se ve lo cultural como parte de ese proyecto y esa lucha. Los elementos culturales terminan siendo el entretenimiento para los eventos o mientras se espera que se inicie el mitin, el adorno, lo accesorio, lo folklórico”:

La misma estrechez, como se ve, que caracteriza al sistema educativo formal. Y a ese otro actor que sigue siendo el gran ausente en esta acción cultural, el Estado. El Concurso ha logrado apenas algún apoyo puntual de gobiernos regionales y de oficinas locales del Instituto Nacional de Cultura, pero se desenvuelve sin ningún subsidio ni reconocimiento del Estado central, que no valora su trascendencia como factor de desarrollo y de integración cultural.

Los actos de premiación se realizan cada año en una ciudad diferente del interior del Perú, de modo que ese momento culminante va rotando y abarcando progresivamente todo el país. “Más que la entrega de un premio o un diploma, esta ceremonia es el espacio de valoración de las cualidades de los participantes, de sus capacidades y a la vez una expresión de afirmación de la cultura popular peruana”.

Para la ciudad anfitriona se convierte en un magno festival de cultura campesina. Así por ejemplo, la noche de premiación en Puno al término del VII Concurso allá por octubre 1990 dio lugar a una imponente celebración colectiva, con 400 ejecutantes de sikus que tocaban al unísono su más venerada música tradicional.

Simultáneamente, a lo largo de toda la semana precedente, se realizan talleres y mesas redondas en torno a la cultura campesina, con participación de antropólogos, científicos sociales, críticos de arte, representantes de organizaciones agrarias y los propios artistas campesinos candidatos a ser laureados. Son dos mundos que comienzan a encontrarse y dialogar.

Estas semanas se han convertido en momentos privilegiados para el encuentro entre los participantes galardonados, quienes, especialmente invitados, afluyen desde todas las regiones del país e intercambian experiencias:

- Esta invitación me ha permitido conocer Ayacucho, su forma de organizarse, su trabajo, su música, cómo viven...
- Los hermanos campesinos de Ayacucho me han enseñado cómo se organizan. Nosotros en Cajamarca estamos organizados, pero no tan bien como ellos.

El Concurso moviliza actualmente el empleo de una gama de medios masivos de comunicación. Para la convocatoria a cada certamen, se edita un hermoso afiche en colores que, a la vez informa del nuevo llamado, reproduce la obra ganadora del concurso precedente, dándole así amplia difusión.

Son muy numerosos los espacios de radio dirigidos a la población campesina -unos de alcance nacional, otros locales- que se hacen eco del concurso, lo anuncian y comentan, incrementando su proyección y su prestigio.

Tampoco son olvidados los pequeños medios -volantes, folletos- ni la comunicación presencial. En asambleas comunales, ferias y fiestas patronales se abren espacios para promover el evento y sensibilizar sobre su valor y su importancia.

La socialización de los trabajos

Puesto que la principal expectativa de los participantes es la de comunicar sus visiones y sus mensajes, era necesario darlos a conocer y difundirlos en la forma más profusa posible. "La labor de los organizadores pretende trascender la naturaleza de un concurso tradicional que concluye con la adjudicación de los

premios a las mejores piezas. Uno de sus principales retos es el de lograr que el conjunto de las obras presentadas circule ampliamente, para así entablar ese diálogo entre cada artista campesino con sus hermanos y del campesinado con el resto de la sociedad". Dentro de la limitación de sus recursos, han desarrollado variados y eficaces medios de difusión de los dibujos y pinturas.

Hay que destacar en primer lugar la Muestra nacional itinerante, que con una amplia selección de las obras de cada concurso anual, recorre permanentemente todo el país, sentando sus reales en plazas públicas, locales comunales, congresos campesinos, fiestas patronales, etc.

Mientras los originales circulan por esa vía, hay simultáneamente un vasto uso de las reproducciones impresas. El afiche anual, ya mencionado, es solo uno de esos vehículos difusores. Los trabajos son también reproducidos en tarjetas postales, llegando a los más variados destinatarios sociales y culturales y dan lugar a la edición de materiales educativos para talleres de educación popular, como por ejemplo juegos de "fotopalabra" (o sería más propio en este caso, de "pintura-palabra"). Uno puede fácilmente imaginar que un taller entre campesinos donde la palabra reflexionada sea generada a partir de estos dibujos, debe resultar singularmente rico por el alto grado de identificación cultural que ellos propician, así como por la fuerza sugerente de los temas y escenas que evocan.

Sin embargo, de los medios de socialización utilizados, quizá el más interesante sea el de los almanaques confeccionados con los cuadros del concurso. En todo hogar campesino, así como en todo local de una cooperativa o de un centro comunal, el almanaque es colgado en un sitio privilegiado y permanentemente mirado y consultado. Se trata de un excelente medio de comunicación popular, del que la educación no suele sacar partido.

La descentralización del concurso favorece la multiplicación de estas acciones de difusión. Así, la Casa Campesina de Cusco tuvo la iniciativa de editar el folleto Kaysayninchista Rikuchispa (Dibujando nuestra vida), que reproduce muy bellamente las pinturas, dibujos y testimonios del concurso regional cusqueño “con la finalidad de devolver a los campesinos sus expresiones, como un estímulo y como un medio de intercambio y difusión de sus costumbres, su vida y su cultura”.

Así es cómo este programa se ha convertido, al decir de sus organizadores, en “un canal de comunicación a través del cual cientos de campesinos pueden intercambiar sus vivencias y su realidad, utilizando sus propios códigos y símbolos”. Como lo expresa el coordinador de uno de los certámenes regionales, “no se trata de sacar un ganador, sino de establecer un canal de expresión e intercomunicación entre los campesinos del Perú para manifestar, ante los ojos de los propios y extraños, el testimonio de una cultura viva”.

Aportes a la educación y a la alfabetización

El éxito de esta experiencia, comparado con los menguados resultados que puede exhibir la escuela convencional inserta en el mundo campesino, llama a la reflexión y compromete a repensarlo todo. Para Lizárraga, el producto -que califica de “curioso”- de este programa de promoción cultural es “un sistema de educación informal que se sustenta en el rescate de los modelos propios de aprehensión y de significación, divorciado de una educación alienante que viene del Estado”. Coincidiendo con Alfaro y Ansión, concluye que el Concurso ha puesto de manifiesto la existencia ancestral, la subsistencia y a la vez la evolución de “un modelo propio de comunicación que implica la necesidad de una reforma educativa”.

Propondría ir un poco más lejos. La acción reseñada no solo pone en evidencia la necesidad de esa reforma, sino que, bien

leída, está proporcionando las bases sobre las que ésta podría sustentarse; bases que han ido perfilándose a lo largo de todo nuestro registro. Tratemos de recapitarlas brevemente.

Lo que aparece con más fuerza, en primer lugar, es que los logros de esta acción educativa se han posibilitado a partir de la apertura de un medio participativo de comunicación. Así como los niños de la escuela de Freinet necesitaban “escribir para ser leídos”, los campesinos peruanos se sienten motivados para pintar y dibujar, porque se les está ofreciendo un medio que dará a esas expresiones suyas proyección y resonancia a escala nacional. El saber que esta vez serán escuchados; que “del otro lado” habrá interlocutores, los impulsa a quebrar su sempiterno silencio y a crear, con esfuerzo y con goce a la vez.

Ese canal que se les franquea no tiene nada de sofisticación tecnológica. No reviste la complejidad ni implica los elevados costos que supone, por ejemplo, el uso del video o la televisión, en el que tantas expectativas pone la educación “moderna” en su fascinación tecnológica. Bastan tan solo lápiz y papel, recursos de los que la más pobre escuela campesina puede disponer. Pero lo que sí ofrece es garantía de circulación y de intercambio. Y entonces, así estimulado, se desencadena el proceso de reflexión crítica sobre la propia realidad, de investigación y experimentación, de autoexpresión creativa. Se da el aprendizaje, la búsqueda, la apropiación de materiales e instrumentos sentidos hasta entonces como extraños y hostiles, la gestación y evolución de un nuevo lenguaje.

Al mismo tiempo, el certamen brinda a sus convocados otro aliciente movilizador, el reconocimiento social. En su tácito mensaje, el concurso está diciendo a cada participante que lo que él hace vale; que ese dibujo creado por sus manos tiene estirpe de arte y es cultura. El campesino remonta así su sempiterno “sentimiento aprendido” de inferioridad y minusvalía; crece en seguridad y en autoestima, se afirma como

persona. Y esa autoafirmación es a la vez el cimiento necesario y el fruto esperable de todo auténtico proceso educativo.

Pues bien, ¿qué comunican esos campesinos cuando se les da la oportunidad de hacerlo, de qué hablan en sus dibujos y pinturas? No por obvia la respuesta deja de estar cargada de significación. Hablan de ellos mismos, de su propia vida, de su realidad y sus vivencias. Es decir, de aquello que ellos sienten la necesidad de expresar. Ese es el viraje que la escuela necesita dar para iniciar una verdadera acción educativa. Dejando hablar antes de comenzar a hablar ella y construyendo el diálogo educativo a partir de lo que expresan sus educandos, de sus percepciones y sus inquietudes.

Lo que podría transformar a la escuela es el concebir la educación como un conjunto articulado de estrategias de comunicación. La comprensión de que el educando -niño o adulto- que acude a ella no es solo un receptor sobre el cual verter conocimientos, sino un emisor en potencia.

Hasta la más elemental teoría de la comunicación postula que ésta no se puede establecer sin una compatibilidad de códigos. Esta ley no solo se refiere -como restrictivamente suele entenderse- al código lingüístico, vocabular. Los pueblos tienen incorporados códigos más profundos desde los cuales procesan la realidad, la ordenan e interpretan. Ellos constituyen la gramática de su cultura propia, la lógica interna que estructura su pensamiento.

El concurso que estamos comentando ha puesto de manifiesto que el campesino andino tiene, a partir de su racionalidad vertebrada desde lo simbólico, su propia cosmovisión, su propia forma de situarse en el espacio y en el tiempo; esto es, su modo connatural de conocer, de aproximarse al objeto de conocimiento y de producir conocimiento. Desde él puede comprender y aprender aprehendiendo, desde otro externo a él, se lo está

bloqueando para la intelección y el aprendizaje. Una escuela que se proponga ser integradora, constructora de la interculturalidad, necesita no solo respetar esos códigos cognitivos y abstenerse de avasallarlos, sino incorporarlos positivamente y partir de ellos.

Para comunicarnos, nos valemos de lenguajes. Pero sucede que en la comunicación humana no hay un solo lenguaje, el verbal-escrito que la escuela erige como hegemónico. Si este Concurso de Dibujo y Pintura ha calado tan hondo en la población campesina peruana, es porque supo intuir que para ella, la imagen constituye uno de sus medios primarios de expresión. En América Latina tendríamos una educación sustancialmente diferente y apreciablemente más eficaz si el sistema educativo supiera legitimar e incorporar esos lenguajes primarios con los que se comunican las culturas y las etnias destinatarias. El lenguaje icónico del pueblo andino. El lenguaje rítmico y corporal (danzante) propio del mundo afroamericano.

Lo cual no equivale -obviamente- a negar la lengua escrita ni la enseñanza de la misma esto es, la alfabetización. Precisamente, la experiencia aquí expuesta proporciona una preciosa pista metodológica para la estructuración de ese nuevo modelo educativo: tras realizar su dibujo o su pintura, el campesino redacta y escribe su carta. Ante la necesidad y en el deseo de comunicarse, transita con naturalidad del lenguaje gráfico que le es profundamente propio, a ese otro lenguaje con el que siempre tuvo una relación conflictiva. El quiere poseerlo, sabe que lo necesita, pero hay que darle un punto de apoyo en el que pueda reconocerse a sí mismo, afirmar primero su propio medio de expresión y ejercitarlo como tal, es decir, comunicarse a través de él. Luego, cuando descubra la función comunicativa de los signos alfabéticos y comprueba que ellos amplían y ensanchan su posibilidad de comunicarse -si es que la escuela sabe hacérselo descubrir- podrá apropiarse del nuevo lenguaje que se le propone.

Un último aporte metodológico puede extraerse de esta valiosa experiencia. La educación básica se afana por producir

“materiales educativos” destinados a los alfabetizandos y los neolectores. Si se recuerda la propuesta de Emilia Ferreiro (“más que materiales para aprender a leer lo que hace falta son materiales para leer”) y la aplicamos a este caso concreto, ¿qué mejor material educativo para iniciar en la lectura a la población del Perú agrario que una buena selección de estos dibujos y pinturas campesinas complementada con los textos (explicaciones, comentarios, testimonios) de las cartas que los acompañan? “Las culturas a las que se intenta alfabetizar debieran ser las autogeneradoras de sus propios materiales”.

TRABAJADORES ESCRIBEN SU HISTORIA

¿Y el ejercicio de la expresión no podría ser promovido, a semejanza de la gráfica, mediante una acción similar?

Hacia los mismos días en que el Concurso de Dibujo y Pintura Campesina culminaba su primera edición en el Perú, comenzaba a gestarse en Ecuador otra iniciativa de modalidad concurso que implicaba el recurso a la lengua escrita como medio de comunicación.

Esta vez -bueno es adelantarlo- encontraremos índices menos elevados de participación y de respuesta. Pero no se trata de cotejar resultados estadísticos ni de medir “éxitos” cuantitativos. La naturaleza tan diferente del trabajo que se pedía en uno y otro concurso, la dimensión del esfuerzo que éste demandaba, hace improcedente la comparación. Lo que aquí nos proponemos indagar es el aporte que cada experiencia, dentro de su particularidad y de sus límites propios, puede hacer a la pedagogía de la comunicación; las perspectivas que abre hacia una nueva manera de abordar la producción de materiales educativos.⁷⁶

76. Nuestra reseña abarca las dos primeras ediciones del concurso (1985/86) ya que posteriormente éste modificó su primigenio carácter testimonial ampliando y diversificando su temática, por lo cual el estudio de esa segunda etapa requeriría un tratamiento aparte, igualmente diversificado.

Fuentes utilizadas: a) Entrevista del autor con María García Vaca, del equipo de comunicación del CEDEP, Caracas, octubre 1986; b) VV.AA. La historia de mi organización. Primer Concurso de Testimonio. Quito, CEDEP, 1986; c) Información ampliatoria enviada al autor por el CEDEP en julio de 1987; d) VV.AA. La historia de mi organización. Segundo Concurso de Testimonio. Quito, CEDEP, 1987; e) Torres, R.M. Recuperar las historias del pueblo. Quito, Ciudad, 1987.

“La historia de mi organización”

Allá por mediados de 1984, entre los integrantes del Centro de Educación Popular (CEDEP) de Quito se vivía un sano sentimiento de insatisfacción. La institución llevaba años produciendo materiales para la educación popular -folletos, audiovisuales-, pero pese al esfuerzo puesto en realizarlos con un lenguaje más sencillo, estos no lograban despertar el interés de sus destinatarios. “Seguían siendo materiales hechos por nosotros -evaluarían más tarde-, desde nuestra propia concepción. Había un problema de comunicación, que nos estaba exigiendo la apertura de vías comunicativas, una comunicación más vivencial y directa con la gente”.

Por otra parte, los grupos populares no participaban en la elaboración de esos materiales, eran tan solo sus destinatarios. “Veíamos, pues, la necesidad de abrir un espacio de autoexpresión cultural de los sectores populares”. ¿No era posible lograr que ellos mismos escribieran sus propios materiales educativos y, a la vez, su propia historia?

Así tomó cuerpo la idea del concurso de testimonios “La historia de mi organización”. La convocatoria, lanzada a comienzos de 1985, llamaba a trabajadores de la ciudad y del campo a escribir la historia de su organización. Condición estricta, que los concursantes fueran, comprobadamente, auténticos miembros de esa organización cuya trayectoria y lucha rescatarían. Mirar de afuera no valía. Ofrecimiento de tres premios en dinero a los mejores trabajos. Y otro estímulo acaso más importante, expresarse, rescatar sus vivencias, sus sentimientos e incluso sus temores; hacerse oír; ofrecer el ejemplo y testimonio de sus luchas a sus hermanos de clase y a los que vendrían después.

Aspiraciones compartidas y códigos desencontrados

“Estamos convencidos de que los obreros, campesinos, indígenas, pobladores, pequeños comerciantes, vendedores ambulantes y demás sectores populares que participen en este concurso contando la historia de su organización harán un aporte valioso a la educación de sus compañeros. Queremos que todos los que puedan leer estos relatos sepan los sentimientos, las impresiones, los temores y las razones que les alentaron a participar en la formación de una organización y a mantenerse en ella. Con toda seguridad ese proceso de reflexión y cambio interno personal que se produce en cada uno de los que al unirse conforman la organización, alentará a otros pobres de la ciudad o del campo a organizarse y a comenzar a tomar el destino en sus manos” (De la convocatoria al I Concurso).

Encomiable propuesta. Pero, ¿formulada en el lenguaje y el estilo adecuados a los destinatarios con los que intenta comunicarse? Los convocantes aparecen apegados a sus propios códigos enunciativos. Y a sus propios esquemas formales, como lo denotan en seguida al estipular, en las bases del concurso, que los relatos deben tener una extensión de entre 20 y 40 páginas escritas a doble espacio (...) ser firmados con seudónimo y remitidos en 3 ejemplares (original y 2 copias).

Se explica que, al año siguiente, hayan visto la necesidad de “simplificar un poco los términos de la convocatoria”, sustituyendo por ejemplo el vocablo seudónimo, que había resultado incomprensible para muchos, por los más cotidianos de apodo y sobrenombre. Incluso -travesía paradoja- se debió reformular el párrafo en que se animaba a los participantes a escribir “sin preocuparse por la redacción o el lenguaje” porque, en los términos en que se había explicitado tal recomendación, la gente no la entendía y lo que pretendía ser exhortación desinhibitoria se convertía en fuente añadida de dificultad.

Desfases como estos entre lo que se quiere transmitir y lo que en verdad se logra comunicar, ameritan la reflexión, pues en la práctica de la comunicación educativa popular son más frecuentes de lo que suele preverse. Se tiene la impresión de que los promotores de esta acción, pese a su expreso deseo de "abrir un espacio de autoexpresión cultural", trasladaron a este concurso las estructuras convencionales de los certámenes literarios y académicos, dando por supuesto -como es tan habitual- que basta cambiar el signo político e ideológico de los contenidos para convertirlo en una instancia de comunicación popular. De seguro, la experiencia habría tenido proyecciones más ricas de haber sido permeada por otras pautas culturales.

Escritores "sin título"

Lanzada la convocatoria, tras el impulso inicial, el susto. ¿Funcionaría aquello? ¿No era pedir demasiado? La historias están, claro que están. Si tendrá el pueblo historias para contar. Pero escribirlas... es de todos sabido lo que le cuesta a un campesino o a una obrera fabril tomar el lápiz y poner sus ideas por escrito, construir un texto de "entre 20 y 40 páginas"? Y todavía luego pasarlo a máquina. "Hasta poco antes de que se cerrara el plazo -cuentan los promotores- no se había recibido un solo testimonio. Después empezaron a llegar todos de golpe. ¡35 trabajos!" Urbanos y rurales. Procedentes de todo el país. Individuales y colectivos. Firmados por hombres y por mujeres. "Más de lo esperado. ¡Definitivamente un éxito!".

Desafiando las fatigas, los meandros de la sintaxis, los atolladeros de la ortografía -e incluso las limitaciones de su castellano en el caso de los quichuahablantes-, algunos escriben en la cresta de la noche, a la luz de una vela, 35 militantes -o equipos de militantes- se habían esforzado por recuperar la historia de su organización -de su liga campesina, de su cooperativa, de su sindicato, de su comité barrial, de su asociación popular de mujeres o de jóvenes- que era muchas veces lo más importante de su propia vida.

Los propios autores reflejan en sus testimonios citados textualmente los escollos de toda índole que debieron enfrentar.

- Me escribí con entusiasmo pero también con mucho sacrificio. Me tocó duro el sacrificio. Para escribir fue así: me compré tres velas de 45 sucres y tocó escribir las noches después del trabajo y las madrugadas desde las 3 hasta las 6 de la mañana y de día a la agricultura hasta la hora de ir a las oficinas donde estamos siguiendo nuestros trámites.

- Claro que debe tener fallas por cuanto no soy escritor con título pero sí lo hago con todo el entusiasmo para que nuestras generaciones venideras conozcan la realidad de lo acontecido.

- Lamento terminar mi relato sin completar las páginas que uds. quieren para el concurso quizá porque hice uso de hojas demasiado grandes para lo poco que he contado (Lourdes Tobar. Eso poco que cuenta es la vívida "Historia de una huelga").

- Nosotros en el campo los indios no somos estudiados, yo mismo apenas tengo la primaria, abrá sin número de faltas ortográficas (...) la máquina de escribir ahora he cojido, sin duda cuantas fallas es por el mal manejo de la máquina, ojalá el contenido algo he dicho.

Pese a no escribir "bonito"

No fue sencilla la tarea del jurado. Desde aquellas cuadernetas pugnaban por hacer oír -enumera Torres- "historias de luchas por la tierra, el agua o la escuela, historias de autoesfuerzo colectivo por suplir necesidades básicas del barrio o la comunidad, historias de huelgas y desalijos, a menudo selladas por la injusticia, la violencia y hasta la muerte".

Más que escribirlas, sus autores las conversaban, las contaban a un auditorio de imaginados interlocutores, de invisibles

pero para ellos presentes camaradas con los que establecían un diálogo directo:

- Ustedes estarán diciendo: estas cosas nosotros mismos ya sabemos...
- Si, paisanitos del alma...
- Pero no se asusten, yo cuento el fracaso para abrirles los ojos...

Narraban lo suyo en largas parrafadas, todo de un tirón, casi sin puntos, como cuando se habla y se quiere decirlo todo, hasta quedarse sin aliento. Uno de los noveles escritores parece haber sido consciente de ello y comenta, autocriticándose y disculpándose a la vez; “Esta redacción no está en orden, bonito. Es redacción seguida, como coger un camino largo y no pararse ni un rato como para descansar” (lo cual no obstó para que este narrador que, a su juicio, no escribía “bonito” se hiciera merecedor del primer premio con la historia de su organización, el Centro de Formación Campesina “Runacunapac Yachana Huasi”, nombre que, según él mismo traduce, significa “Casa del Saber Indio”).

El concurso aspiraba a “romper el monopolio de la palabra escrita”, encontrar ya no “informantes”, proveedores de testimonios orales que otros más cultos después organizaran, sino autores, creadores; estimular la capacidad popular para plasmar su propia palabra, sin intermediarios. El relato “Luchar por la tierra”, de Angel Chimborazo y José Camas, ganador del segundo premio, acredita que ese objetivo -al menos en este caso- se logró plenamente. Estamos ante una verdadera joya de narrativa popular que no se puede leer sin identificarse y vibrar con ella. Relata cómo dos mil familias campesinas indígenas se movilizaron para recuperar la tierra que los hacendados y los funcionarios del gobierno, conjurados, intentaban arrebatárles con argucias y engaños.

Con estilo enjuto y despojado, sin adjetivos ni caídas en retórica discursiva, con ese finísimo poder de observación propio del indio y un irónico sentido del humor, los autores reconstruyen la crónica de una victoria popular hecha de coraje frente a la persecución y la cárcel y a la vez de obstinación y astucia campesina para desbaratar las artimañas legales de los "señores" leídos. La sintaxis es la propia de los quichuahablantes cuando deben expresarse en castellano; un gramático hispanista la calificaría de incorrecta. Pero tiene la fuerza de la piedra tallada.

La apropiación de la palabra escrita

Los premios y menciones especiales de este primer certamen depararon dos resultados sorprendentes y estimuladores: el de los campesinos que ganan a los urbanos y el de los neoescritores que superan a los letrados.

Pese a ser incluso proporcionalmente menos que los testimonios ciudadanos (7 en el total de 35), los llegados del campo se llevaron los dos primeros premios, amén de una de las tres menciones.

Asimismo, autores que no habían terminado la primaria presentaron testimonios más expresivos que los firmados por profesores y estudiantes universitarios (hubo, en efecto, dos relatos sobre la lucha gremial cumplida por la Unión Nacional de Educadores y otro de un estudiante sobre la historia de la organización estudiantil). Ello fue motivo de sorpresa y satisfacción para los noveles autores: "¡Yo le gané al licenciado!", se oyó comentar, entre desconcertado y orgulloso, a uno de los vencedores, joven integrante de un comité barrial.

Así, este concurso -evalúa Rosa María Torres- "ha logrado contribuir a una ruptura clave: la desmitificación de la palabra escrita como monopolio exclusivo de una elite educada y su

apropiación por parte de aquellos tradicionalmente marginados de este medio de expresión".⁷⁷

El premio es lo de menos

¿Qué es lo que puede motivar a un campesino indígena, a un sindicalista, a un ama de casa, a un músico de banda, a una enfermera, al integrante de un comité barrial, a pasarse noches en vela borroneando cuartillas y luego pescando teclas en la máquina para participar en un concurso como éste? No la ambición de un premio, ciertamente. Quien lea en los propios testimonios como las claves que ya afloraron a propósito del certamen peruano, podrá inferir fácilmente las respuestas:

- Participo en este concurso por compartir cuantas cosas, así pienso que estoy intercambiando con los compañeros de otros lugares.
- Compañeros: agradecemos que nos permitan dejar oír nuestra voz, que con ansiedad deseamos hacerla escuchar.
- Pronunciemos alguna idea para seguir adelante, no por un premio sino por nuestra liberación.
- Me he sentido muy realizada al haber participado con la historia de mi cooperativa. Me ha sido grata la idea de participar y recordar aquellos tiempos que no han pasado inútilmente.
- Es la primera vez que intervengo en un concurso. No dudé en ningún instante de participar en éste, pues se me presentaba la oportunidad de hacer conocer un poco la historia de mi organización.
- En nuestro Comité Barrial todos de común acuerdo tomamos la decisión de participar en este concurso, ya que en él vemos la oportunidad de expresar y dar a conocer nuestra lucha.

- Lo hago con todo el entusiasmo para que nuestras generaciones presentes i venideras conozcan la realidad de lo acontecido.
- Lamento terminar mi relato sin completar las páginas que uds. requieren (...) pero me gustó la idea de hacerlo y espero que lean y aunque no participe lo mismo estaré contenta de haberlo realizado.

Intercambiar, dar a conocer, hacerse escuchar, aportar a los otros... Una vez más, el sujeto popular asume la ardua tarea de expresarse por escrito, cuando es convocado a decir algo propio, a verter su experiencia -que es decir, valorizar su vida- y cuando sabe que con eso que escribe, podrá comunicarse con otros, con sus "paisanitos del alma". La expectativa está puesta en un mensaje que esta vez llegará, tendrá lectores: "espero que, al menos, me lean", como dirá esa trabajadora que por no haber podido llenar las veinte cuartillas exigidas, se autoexcluye por anticipado no solo del premio, sino incluso de la posibilidad de concursar.

Las etapas siguientes

Los trabajos premiados fueron publicados en un libro titulado, al igual que el concurso "La historia de mi organización". Los textos fueron escrupulosamente respetados, subsanando tan solo los errores ortográficos y mejorando un poco la puntuación, no para embellecerlos ni hacerlos más castizos, sino para facilitar su lectura y su comprensión; para que hubiera "ratos donde pararse a descansar".

Tras el auspicioso resultado de este primer certamen, no es de sorprender que el CEDEP se haya sentido estimulado para convocar al año siguiente a un segundo certamen con idénticas bases y objetivos. A ese nuevo llamado de 1986 respondieron 21 cronistas populares, individuales y colectivos, de diez provincias del país. Saldo cuantitativo nada desdeñable en sí mismo;

pero inferior al precedente. Incidieron en esta mengua diversos factores organizativos y logísticos que sería largo consignar aquí; pero de los que parece oportuno extraer una advertencia: cuando se aspira a una acción de cobertura nacional, es menester -como el antecedente ejemplo peruano lo ilustra- que su promoción no descansa en un único centro, sino en una conjunción de instituciones coordinadas y en una estructura regionalizada y descentralizada.

Mas, al mismo tiempo, esa disminución en la afluencia de concursantes vino a poner de manifiesto que la temática ceñida a testimonios organizativos resultaba un tanto limitante, por lo cual, en las siguientes ediciones se la ampliaría y diversificaría, dándose desde entonces la posibilidad de participar también con cuentos, mitos, tradiciones y leyendas populares.

En cuanto a los testimonios recibidos para este segundo concurso, el máximo lauro fue esta vez para Jaime Nasimba, dirigente vecinal en una barriada popular de Quito, por su relato "Algunos queremos contar lo que nadie quiere saber". Hemos querido retener este simple pero expresivo título porque, en ocho palabras, valida esta experiencia de recuperación y revalorización de las historias de luchas populares, esas que nunca encuentran reconocimiento ni difusión. Es profundamente educativo que el pueblo -como lo sugiere Jaime en su título- empiece a "querer contar", a hacer memoria en el sentido activo del verbo, a redescubrir, construir y escribir su propia memoria. En la medida en que ha contribuido a impulsar tal acción de recuperación, el proyecto del CEDEP, aun con carencias y limitaciones en su ejecución, debe ser muy tenido en cuenta en el futuro accionar de la comunicación popular educativa.

También de este nuevo concurso, como del anterior, se imprimió un libro con los mejores trabajos. Fruto importante, sin duda: pero, ¿suficiente? ¿con solo publicarlos en libros se logra la apropiación de estos testimonios que se quiere escritos por el

pueblo para el pueblo? “El tema de la devolución sigue siendo para nosotros una preocupación central”, declaraba en aquellos días de 1987 el equipo organizador.

Como una forma de explorar otras vías de difusión y otros lenguajes, el testimonio ganador del tercer premio, “La banda de la comuna” -simpática historia de una banda de pueblo relatada por los músicos aficionados que la crearon e integran- fue vertida en un audiovisual y luego adaptada a una serie de programas de radio.

Los narradores y sus textos

La creatividad de los neoescritores populares

Reseñada así la iniciativa, pasemos revista a algunos de los proficuos saldos que ella nos deja. Ante todo, la revelación de la capacidad creativa de estos nuevos emisores.

La experiencia fue demostrando que las organizaciones participantes y, sobre todo, los designados para escribir los testimonios necesitaban seguimiento, asesoramiento cuando su trabajo se trancaba; aliento cuando se desmoralizaban. Aunque ello contraviniera las reglas del juego convencionales de un concurso, el CEDEP procuró ofrecer esos apoyos (entre otros, el pasado a máquina de los manuscritos cuando éste se presentaba como un escollo); pero, dado el amplio alcance territorial del concurso y lo reducido del equipo responsable del mismo, esa asistencia solo pudo concretarse en contados casos.

Si bien la falta de seguimiento fue causa de que algunos trabajos quedaran truncos por el camino, en muchos otros casos vino a resultar, en la ponderación que hace Torres, un factor positivo: librados a sus propios recursos y a su propia iniciativa, los participantes desarrollaron “vías y modalidades autónomas

de organización, elaboración y presentación de sus historias testimoniales".⁷⁸

Los investigadores.- Puesto a reconstruir esas historias nunca antes registradas ni escritas, cada autor se vio enfrentado al desafío de hurgar en el pasado, de exhumar datos, episodios y peripecias de su organización; y así tuvo que crear y aplicar su propio método de investigación.

En sus testimonios, los improvisados historiadores dan cuenta de ese laborioso trabajo de pesquisa que les implicó entrevistas con los veteranos de la organización o de la comunidad; reuniones de vecinos o de compañeros para recomponer entre todos la memoria colectiva; recopilación y confrontación de documentos y recortes periodísticos; consultas en archivos, lectura de libros y folletos. Nuevamente queda acreditado que el acto de comunicar moviliza la producción del conocimiento y que el potenciar emisores conlleva el formar investigadores, el más alto logro de un proceso educativo.

Las ilustraciones.- Así como en el concurso peruano el texto escrito surgió espontáneamente para complementar la expresión gráfica, aquí se volvió a dar esa complementación en el sentido inverso. Aunque la inclusión de dibujos no constaba en las bases del concurso ni fue sugerida de manera explícita, la mayor parte de los testimonios vino acompañada de ilustraciones dibujadas (así como también de fotografías, mapas y croquis). Una vez más se puede aseverar que, estimulado para expresarse, el sujeto popular amplía y enriquece por sí mismo sus medios de expresión.

Otros actos creativos.- Adicionalmente, son de mencionar iniciativas como la de una organización comunal de un suburbio popular de Guayaquil, que resolvió promover primero un con-

78. Torres, R.M. op. cit. pg. 61 (ver nota 76-e).

curso interno en el barrio a fin de seleccionar los trabajos que enviaría a la instancia nacional (de hecho, uno de ellos figuró entre los premiados); o las de algunos autores que, en tanto avanzaban en su investigación, abrieron un periódico mural en su barrio o en su organización para dar a conocer esos avances y socializar los datos y documentos que se iban rescatando, de modo que la colectividad -comunal o sindical- sintiera el testimonio en proceso como tarea y logro de todos (y, en gran parte de los casos, realmente lo era, como se ha de ver seguidamente).

Los colaboradores.- A pesar de que la mayoría de los textos aparecen con autoría individual, sus firmantes expresan su reconocimiento a todos aquellos que cooperaron en su elaboración de múltiples maneras: suministrando datos y desgranando recuerdos, cediendo sus casas para las reuniones grupales, facilitando documentos o fotos, ilustrando, mecanografiando, diagramando la portada, corrigiendo las faltas. La eclosión de todo este trabajo de equipo torna a poner de manifiesto el poder multiplicador que la activación de un medio de comunicación puede suscitar.

Los modos de la escritura popular

Vale la pena detenerse en estos testimonios para rastrear en su estructura y en su estilo, e ir identificando rasgos de la escritura popular, tan escasamente conocida y estudiada. Algunas de sus características ya han sido mencionadas: su forma conversada, dialogal (esa que técnicamente se denomina "uso apelativo del lenguaje" por dirigirse a sus imaginarios lectores); su tendencia a las largas parrafadas sin pausas intermedias.

Afloran los refranes, las sentencias, los dichos, las comparaciones, en los que es tan rico el habla del pueblo. Es también muy frecuentemente el recurso a la ejemplificación para a la vez precisar y probar lo que se enuncia.

Se reafirma el gusto por narrar, el relato como género privilegiado de la comunicación popular. Uno de los indudables aciertos de este concurso fue el de invitar a referir historias, es allí donde el pueblo se siente más a sus anchas. Si se aspira a que el sujeto popular desarrolle su expresión escrita, no se le pida que enuncie o exponga, sino que empiece por lo que es más suyo, que cuente.

Y, sobre todo, que cuente lo vivido. Si estos noveles autores se sintieron motivados a emprender y culminar una tarea tan ardua, es porque ella les permitía reencontrarse con su propia praxis social. Ese valor de lo testimonial es frecuentemente resaltado en los textos:

- Yo no cuento teorías como cuentan cuantos amigos que ellos también dicen saber. Yo he vivido todo esto.
- Las palabras que yo digo, poco o mucho, no es inventado o copiado de alguien.

Tal vez porque se lo considera condición para asegurar esa credibilidad y avalar su fidelidad, el relato tiende a un grado de verismo que lo hace con mucha frecuencia detallista y minucioso. Fechas precisas -año, mes y día, e incluso a veces hora y minutos, como en un acta judicial-, extensas listas de nombres, especificación de lugares, episodios laterales, transcripción íntegra de conversaciones, van alargando la narración e incluso en ocasiones, en ese afán por decirlo todo, poblándola de digresiones que la hacen perder la ilación. Al intentarse persuadir a alguno de los autores de la conveniencia de aligerar su texto - para su publicación- suprimiendo detalles accesorios, se rehusó de plano aduciendo la absoluta necesidad y pertinencia de todos y cada uno de ellos.

Coincidentemente, comentan los videístas que, cuando realizan un video que se propone reconstruir historias populares, si cambian de sitio una botella sobre la mesa porque allí donde se

encuentra despide reflejos que velarían la imagen; o si piden a los "actores" que se sienten en ángulo y no enfrentados para poder abarcarlos en la toma, encuentran la misma cerrada oposición: "Pero no, esa botella no estaba allá aquella noche sino exactamente aquí"; "no es posible, esa tarde estábamos como siempre, frente a frente, jamás nos sentamos en otra posición". Y no hay razones técnicas que valgan.

El café de los gamonales

Sin embargo, sería apresurado atribuir siempre esta prolijidad en los detalles a la inexperiencia de los noveles escritores o a su falta de sentido autocrítico. A veces, el lector termina descubriendo que la inclusión de esos datos aparentemente secundarios y triviales no es fortuita.

En el ya mencionado relato "Lucha por la tierra", el nudo del conflicto entre los poderosos hacendados de la comarca y las cooperativas campesinas indígenas, es el límite de las tierras que a costa de enormes sacrificios, estas últimas estaban adquiriendo al Estado en el marco de la reforma agraria. Con la arbitrariedad propia de los amos y señores y la velada complicidad de funcionarios del gobierno, los primeros ubicaban la cota divisoria a tal altura que a ellos les quedaban todos los pastizales fértiles, en tanto que a los cooperativistas solo los páramos pedregosos y yermos. En la reivindicación de sus derechos legales les iba a los campesinos su vida misma, su medio de subsistencia y a la vez su dignidad avasallada.

Entre otros muchos episodios del largo litigio, el relato registra las sucesivas oportunidades en que, a fuerza de protestas y reclamos, los indígenas logran la inspección sobre el terreno de los técnicos del IERAC -el Instituto Estatal para la Reforma Agraria y la Colonización- dizque para verificar, o eventualmente rectificar, la medición y así dirimir el pleito; pero en realidad siempre para seguir dándole largas al asunto

con rebuscados pretextos seudotécnicos. Y, en cada una de esas visitas los autores, en medio de las tensas y duras confrontaciones, se detienen en uno de esos detalles aparentemente secundarios.⁷⁹

“El día martes 16 llegamos en el punto Cebadas los campesinos, a la hora indicada; el jefe zonal, el ingeniero Fermín Ortiz y otro ingeniero a las seis de la mañana. Allí les dieron el café los señores Sanabria junto con otros hacendados y demoramos a las ocho de la mañana hasta que llegaron todos los hacendados”.

Y apenas unas líneas después, otra vez interrumpe la narración el tema de las comidas de los señores ingenieros:

“Antes de salir, los hacendados advirtieron que los señores tienen que volver a almorzar en la hacienda. Nosotros les pedimos que tienen que aceptar el almuerzo que tenemos preparado en el cerro en Ansaray en medio de los pajonales. Pero se opusieron los gamonales diciendo que ya tienen hecho el gasto. La patrona Rosa Molina dijo: “Señores, cómo van a almorzar con los indios, tienen que volver a almorzar aquí”. Pero la gente hizo mucha bulla diciendo que tienen que almorzar con nosotros, porque nosotros también hemos gastado. Entonces el IERAC aceptó almorzar con nosotros, pero que merendará con los hacendados”.

La cuestión se hace recurrente a lo largo de toda la historia, por fuerte y violenta que sea la situación que se describe, siempre importa anotar qué y -sobre todo- dónde comen los delegados gubernamentales, en qué casa almuerzan el intendente y el comisario cuando suben a los cerros para intervenir en el conflicto, incluso quién les brinda el sabroso café. Poco a poco

79. En su afán de autenticidad, los narradores identifican con nombre y apellido a todos los terratenientes y funcionarios que aparecen en la historia. Como por tratarse de personas reales pareció más prudente evitar aquí esas alusiones, pero al mismo tiempo se quiso conservar el estilo del texto, he optado por rebautizarlos con nombres ficticios.

el lector empieza a advertir que ese “detalle” no está insertado porque sí y nada tiene de banal: lo que los autores están develando con él esa sutil trama del poder que teje lazos de complaciente conveniencia entre los hacendados y los técnicos.

“Las cuatro cooperativas aprovechamos para pedir al IERAC que desaloje las ganaderías de los hacendados que están ocupando nuestros pastos. Pero ya no tuvimos respuesta, porque los gamonales ya les habían comprado con el cafecito que les dieron, con el almuerzo y los tragos que les brindaban”.

Y al final de la historia, el signo es retomado para cobrar su valor expresivo y simbólico. Finalmente, tras dos años de luchas y movilizaciones, los ingenieros no tienen más remedio que dar la razón a los cooperativistas porque estos, a fuerza de coraje, tenacidad y astucia, logran poner en evidencia sus falacias, seguir manteniéndolas ya sería demasiado ostensible y lesivo de su prestigio profesional. Para los gamonales es la derrota; no les quedará sino restituir las tierras a los campesinos. Ante el anuncio del laudo, el patrón Marcos Sanabria abandona la partida, furibundo:

Esto no más quise oír, que lleve el diablo.

Y, en seguida, el cierre maestro:

Ese día ya no hubo ni café para los señores del IERAC.

Los aportes de una propuesta

En una recapitulación de este programa, aparece como su mayor contribución su propuesta de rescatar y poner a valer la historia popular.

Mientras la educación oficial continúa reconociendo y enseñando una sola Historia -la protagonizada por las dirigencias ilustradas y por héroes que parecen haberla hecho ellos solos.

“...Nuestros mayores no han podido escribir porque no ha habido oportunidad. Pueda que ya muramos y no quedar nada de nosotros, de lo que hemos vivido, no dejar un camino (...) ¿Cómo van a saber nuestros hijos la realidad nuestra para ver los cambios que han habido? Porque no tienen ese cuento escrito, ellos, cuando van a la escuela, van estudiando ideas ajenas. ¿En qué libro está escrito, por ejemplo, en qué año pasó la tierra de los propios indígenas a manos de los ricos? Alaban, sí, a los héroes de la independencia y los chicos felices recordando esos héroes. ¿El indio en qué está independizado?” (José María Allauca, de Simiátug, provincia de Bolívar. “La historia de mi organización”, primer premio 1985).

Y -siguiendo el reclamo del escritor indígena-, ¿qué libros recogen la historia de vida de una comunidad, de una liga campesina, de una cooperativa, de un sindicato? Las cotidianas gestas populares no forman parte de la historia escrita, no tienen rango de historia, ni aun para sus mismos protagonistas.

Desenterrar esas historias, demostrar su existencia y su valor; dar “la oportunidad” de que el pueblo tenga “ese cuento escrito” y pueda leer en él: he aquí la promisoría senda que la propuesta del CEDEP -junto a otras incipientes pero valiosas experiencias encaminadas en la misma dirección- abre a la educación popular latinoamericana.

Al mismo tiempo, la propuesta incluye otro componente audaz: el de llamar a los propios protagonistas de estas historias a ponerlas sobre el papel. El concurso se atrevió a apostar a la capacidad de los sujetos populares para apropiarse de la escritura como medio de expresión. Claro está que, en ese sentido, es solo un comienzo; esa plena apropiación del lenguaje escrito demandará aún un largo proceso formativo, de exploración y experimentación; pero los frutos cosechados, aunque todavía en agraz, alientan para continuar en pos de una meta que se ha demostrado no sólo válida sino posible de alcanzar.

Cincuenta y seis historiadores populares -individuales y grupales- han podido superar obstáculos que ellos mismos suponían insalvables y descubrir su propia capacidad escritora. Para ellos mismos, ha sido una autorrevelación: "Estoy asombrada -confiesa una de esas noveles autoras- de haber llenado páginas enteras con mis recuerdos".

Un proyecto a mitad de camino

Cuando se evalúa el proceso en su globalidad y se lo confronta con el proyecto, aparece un punto de inflexión. Se recordará que, en la expectativa de los organizadores, el concurso era el medio por el cual los sectores populares generarían sus propios materiales educativos. La primera etapa -la autogeneración de los mensajes- se cumplió. Se logró, en efecto, que un número apreciable de autores auténticamente populares escribieran sus testimonios. Pero ¿en qué medida estos se convirtieron realmente en materiales educativos, vale decir, en mensajes que muchos otros grupos utilizaran e hicieran suyos? Los noveles escritores ciertamente se enriquecieron escribiéndolos; pero, ¿qué aporte o enriquecimiento supuso para los demás trabajadores?

En el ápice de la experiencia, sus promotores detectan ese vacío. Comprueban que, con editar un libro con los trabajos premiados, habrán cumplido con el ritual propio de los concursos convencionales pero están lejos de haber logrado el objetivo de que los destinatarios naturales de esos textos se apropiaran de ellos. Así lo dan a entender cuando, a más de dos años de iniciada la acción, declaran que la cuestión de la devolución sigue siendo para ellos un preocupante problema aún no resuelto; y, en busca de respuestas, ensayan otros medios de difusión, como la adaptación a un diaposontaje y la versión radiofónica de uno de los testimonios.

El problema, sin embargo, es más complejo, remite a la

concepción misma que se tenga de los que es un material educativo. Desde esa perspectiva, una real devolución implica mucho más que la mera entrega -sea por vía escrita o audiovisual- de los productos. Un material educativo no culmina con su difusión, sino que es entonces cuando realmente comienza su vida, esto es, cuando sus destinatarios empiezan a incorporarlo a su reflexión y a confrontarlo con su experiencia.

Nace para ser completado, enriquecido, re-creado, por la comunidad a la que está destinado. Incluso, en el caso específico de este proyecto, la devolución de las historias escritas, de haber sido encarada con esa concepción totalizadora, pudo haber tenido un dinámico efecto multiplicador, despertando el interés de otros grupos por recuperar sus propias historias organizativas. En ese proceso colectivo, es preciso admitir que este meritorio concurso de testimonios quedó a medio campo.

La fractura observada, lejos de ser excepcional, constituye un recurrente flanco débil en la práctica de la comunicación educativa y debiera ser un "tema central de preocupación" no solo para la gente del CEDEP, sino para todos los comunicadores educadores; pues pocos son los que lo tienen resuelto. Al igual que el aquí analizado, muchos proyectos vuelcan todo su esfuerzo en la producción de los materiales -como si estos generaran por sí mismos su posterior proyección- y omiten la previsión de una concreta metodología de uso, esto es, una estrategia de incorporación y apropiación social de esos materiales una vez producidos. En esta cuestión clave queda todavía una vasta zona virgen en espera de exploradores.

LA RADIO DE LOS LICEISTAS

“Aquí, transmitiendo en su onda de 98 megahertzios frecuencia modulada, la emisora de la Escuela de Educación Media No. 3 de Quilmes, Provincia de Buenos Aires. Ahora, la 98 les ofrece un informe especial sobre el SIDA. Esta es una producción de los estudiantes del Taller de Comunicación y, por lo tanto, no expresa necesariamente las opiniones oficiales de la Escuela”.

El timbre de voz de la locutora permite presumir su edad, catorce, quince años a lo sumo. Pero suena segura y aplomada. Es alguien que sabe lo que está diciendo y por qué lo está diciendo.

Vamos a internarnos en una experiencia veraz y casi inédita: una emisora de radio operada por estudiantes secundarios.⁸⁰

Los avances de un taller de comunicación

Quilmes, una antigua población a orillas del Río de la Plata, a unos 25 kilómetros al sur de la capital argentina. Con la expansión de la metrópoli, hoy, antes que una ciudad propiamente dicha, es un barrio más del conurbano, subsumido en el Gran Buenos Aires. Centro industrial, agrupa en su población

80. Fuentes: a) Entrevista del autor con Lucio Vásquez -docente a cargo del Taller de Comunicación de la mencionada escuela- en ocasión de su visita a Montevideo en mayo de 1990; b) González, M.L. “Una radio dentro del liceo” (reseña de una charla de L. Vásquez en Casa del Maestro, Montevideo). Educación y Derechos Humanos, año V No. 13, Montevideo, Servicio Paz y Justicia, julio 1991, pgs. 32 y ss.

densos conglomerados de obreros fabriles junto a estratos de clase media, predominantemente baja. En ese medio popular hay que ubicar a la 98 -como se la conoce en toda la zona- y su fermental proyecto de comunicación educativa.

El contexto tiene otro antecedente que es imprescindible consignar. Difícilmente se comprendería un hecho tan singular como la instalación de una emisora en el liceo público, si no se lo inscribiera en el marco del pujante movimiento de radios comunitarias que se vienen multiplicando en la Argentina en forma vertiginosa a partir de 1988.

Hacia mediados de 1990, se estimaba que, al margen del sistema de la radiodifusión masiva, estaban funcionando en la nación sureña más de dos mil radios comunitarias, emisoras de FM de baja potencia, creadas y operadas por grupos barriales y puestas al servicio de las necesidades e intereses de sus barrios.

En su corta y dinámica existencia, estas emisoras informales -a las que sus impugnadores califican de piratas y en el lenguaje popular son conocidas como radios "truchas"- representan una significativa concreción de la democratización de las comunicaciones. Frente a la aculturación que fomentan los medios masivos, son un instrumento de afirmación de la identidad cultural de los sectores populares. Contribuyen a dinamizar las organizaciones barriales, sirviendo de nexo comunicador entre las juntas vecinales y el conjunto del barrio y estimulando la participación de los vecinos en las mismas, en defensa de sus tan postergados derechos sociales.

Otra de sus características remarcables es la apropiación tecnológica que su aparición conlleva. Con pasmosa destreza, estos nuevos radiodifusores de base se las ingenian para armar sus equipos a un costo ínfimo, con piezas de viejos radorreceptores desguazados y repuestos de pequeños transmisores de aficionados. Aunque con tales equipos caseros logran

un alcance de apenas unas pocas cuadras, estas radios comunitarias se han constituido en el medio de información, comunicación y organización de los sectores populares urbanos. Por eso, pese a que el sistema legal se rehúse a reconocerlas y autorizarlas, subsisten y se consolidan gracias a la amplia legitimación social que han sabido ganarse.

Es, pues, en el escenario de esta eclosión de microemisoras comunitarias y teniendo a la vista su estimulante ejemplo, como un joven profesor de enseñanza media concibió y obtuvo la implementación de una radio en su escuela.

El taller de comunicación

El proyecto no se plasmó de súbito ni fue el producto de un impulso espontáneo. Hubo un previo proceso de preparación y maduración, en el que pueden distinguirse tres etapas: la integración de un taller de comunicación en el que se nucleó y cohesionó el grupo estudiantil; una instancia de reflexión crítica y, a la vez, de capacitación de los futuros emisores; y la producción y publicación de una revista.

La propuesta de crear un Taller de Comunicación al interior de la mencionada escuela, contó con apoyo y aprobación no solo de la dirección del establecimiento sino también de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Desde su inicio, fue proyectado y concebido como una actividad libre, extracurricular, a la que los estudiantes concurren voluntariamente fuera de las horas de clase. Así, empezó funcionando los días sábados por la mañana.

Esperaban reunir entre veinte o treinta participantes; pero la inscripción superó los cien. Hubo que darle al taller una dimensión no prevista, ampliación del horario de reuniones y asimismo del equipo docente, al que se vio conveniente incorpo-

rar periodistas y especialistas en medios de comunicación social.

Como paso inicial, se propuso al grupo una reflexión crítica sobre la TV, la radio y las revistas juveniles de las que todos ellos son cotidianos consumidores. Esto es, formarse ante todo como receptores críticos y conscientes de los mensajes de los medios masivos de comunicación, empezar a ver los programas, los anuncios publicitarios, los héroes e ídolos televisivos, con otros ojos.

A lo largo de ese proceso de "educación para los medios", decodificando y analizando mensajes televisivos, radiales, de canciones, de tiras cómicas, etc., los jóvenes estudiantes fueron develando el verdadero rostro de una industria cultural que, en cuanto pregona una ilusoria seudoparticipación, es profundamente negadora de ella. Sus vivencias y sus derechos -en cuanto adolescentes como pertenecientes a los sectores subalternos- no estaban representados ni tenían cabida en ella. El modelo de joven que los medios electrónicos comerciales erigían ante sus ojos era el de una juventud conformista y consumista, negada en su identidad cultural y degradada en sus valores sociales estéticos.

Ahora, cuando recapitula el camino recorrido en el taller, Vásquez confirma el acierto de haber empezado por ese primer paso de lectura crítica de mensajes. Aunque apunte a la autoexpresión de los educandos y se oriente hacia ella, conviene que un proceso de ejercicio de la comunicación parta de una Educación para los Medios -disciplina que hoy debiera ser incorporada a los programas de estudio en todos los niveles de la enseñanza. Si aspiramos a potenciar emisores creativos, comencemos por formar receptores críticos. Si bien la inversa es igualmente válida. Tras esa etapa de desarrollo del sentido crítico, es preciso no quedarse allí, sino pasar a la acción, a la expresión de los propios participantes y la a elaboración de mensajes alternativos asumida por ellos mismos.

Fue gestándose en el grupo el deseo -y aún más, la necesidad- de comunicar, de poseer sus propios medios de comunicación, que le permitieran expresar sus auténticas vivencias, su real problemática, esa que los medios masivos escamotean y excluyen. Por otra parte, aquella etapa liminar de análisis de los medios había servido al mismo tiempo como instancia de capacitación, develadora de los recursos expresivos y los lenguajes de la comunicación. La observación crítica había dado un fruto desmitificador, derribador de tabúes: los medios dejaron de revestirse de su prestigio mágico, que los hace ver coto vedado solo accesible a unos pocos tecnológicamente superdotados. Aquellas chicas y muchachos se sentían ahora con capacidad para construir sus propios mensajes y constituirse emisores.

Tras algunos tanteos iniciales -la elaboración de un diario mural, la producción de afiches- pasaron a acometer una empresa más seria, la publicación de una revista. Quisieron llamarla "El Puente", para aludir a la función que le asignaban de abrir una vía de comunicación entre los estudiantes de la Escuela. La financiaron en parte con avisos del comercio local, que los propios estudiantes procuraron; el resto saldría de la venta. Habían pensado en un modesto tiraje de doscientos ejemplares; pero ya con el primer número llegaron a imprimir mil, que se colocaron totalmente y hasta hubo que sacar una segunda edición. Por los días en que entrevistamos a Vásquez, los noveles editores se hallaban gestionando el permiso para posibilitar su venta en los quioscos. Entre sus secciones más celebradas, cabe mencionar una historieta humorística contestataria: las aventuras de Batman en la Argentina actual.

Ya en ese primer producto del Taller de Comunicación, empezaron a aquilatarse sus aportes específicamente educativos. Los profesores -particularmente los de idioma español- apreciaron en los alumnos que participaban en la elaboración de "El Puente" notables progresos en el dominio de la expresión escrita y en la estructura de la redacción. Por obra de aquel

liminar ejercicio del periodismo, los participantes habían hecho progresos significativos en la apropiación de la escritura, así como en la capacidad de organizar sus ideas para verterlas sobre el papel.

La llegada de la radio

Alentado por el éxito de esta primera incursión en las sendas de la comunicación, tomó cuerpo en el grupo -cada vez más numeroso y entusiasta- de los voluntarios que iban sumándose al taller, la aspiración a explorar otros medios más modernos y dinámicos. Comenzaron a producir un programa de radio para transmitirlo por alguna de las emisoras “piratas” de la zona.

Bien pronto, los alumnos interesados en hacer radio fueron tantos que desbordaron las posibilidades de acceso a los espacios cedidos. ¿Por qué no, entonces, fletar una nave pirata propia: instalar en la escuela una emisora de FM de baja potencia, a semejanza de las comunitarias, que manejada por los mismos estudiantes pudiera dar cabida a todos sus proyectos? Responsabilizarse del funcionamiento de una radio entrañaba, sin duda, un desafío y un compromiso; pero aquellos púberes se sentían con fuerza para asumirlo y alimentar sus transmisiones.

El fervor de los participantes en el taller y su ingenio electrónico fueron hallando obstáculos. En un salón sin uso de la escuela se instaló la modesta cabina de transmisión. Buena parte del precario equipamiento inicial (una bandeja pasadiscos, una casetera, etc.) existía ya en la institución, lo que obvió la necesidad de procurar recursos para su compra. Una segunda bandeja fue prestada por uno de los estudiantes. A su vez, un radioaficionado facilitó la antena transmisora. El cableado de conexión fue también cedido en préstamo por el Club de Radioaficionados de Quilmes. Aquel primer equipo de construcción casera tenía un alcance de diez manzanas, unos 600 metros a la redonda. Luego, un equipo más potente, prestado

por un fabricante de aparatos de audio, permitió expandirlo a quince kilómetros.

Todos se movieron en busca de donaciones. La venta de la revista deja un cierto margen de ganancia que se invierte en financiar los gastos operativos de la radio y en el mantenimiento y mejora de sus instalaciones. Los miembros del taller decidieron constituir una microempresa cooperativa que hiciera económicamente viable el proyecto, merced a todo lo cual la 98 pudo salir y mantenerse en el aire. Al principio, con solo tres horas semanales de transmisión (los sábados por la tarde); actualmente, con una programación diaria de tres horas los días hábiles (de 18 a 21) y siete continuadas los sábados (de 11 a 18).

El lector no dejará de registrar la coincidencia a más de sesenta años vista, Vásquez estaba reproduciendo la innovación de Freinet. Así como el maestro de Bar-sur-Loup plantó la imprenta en su clase escolar como centro de una nueva manera de aprender, ahora se incorporaba la radio a un liceo. Como habrá de verse, los frutos autorizan al paralelo; ellos han venido a confirmar, con significativa simetría, la potencialidad educativa de esta apertura "comunicacional".

Una válvula de salida

Los primeros programas emitidos por la recién nacida "radio 98 FM en Quilmes" fueron acaso, sobre todo, un medio de autoexpresión del propio grupo. Si esta tendencia centrípeta se da en cualquier núcleo que comienza a experimentar con un medio de comunicación, tanto más natural y explicable tratándose de adolescentes, tan urgidos siempre de volcar sus vivencias íntimas y de verter su mundo interior. Eran programas de circuito cerrado, un monólogo personal -o, cuanto más, intergrupal- para dar salida a sus propias inquietudes. Paciente, Vásquez esperaba que esa primera etapa necesaria del autoencuentro se cumpliera y superara.

Paulatinamente, los noveles radiofonistas tomaron conciencia que de otro lado del micrófono, había oyentes -pocos o muchos, reales o posibles- a los que era menester tomar en cuenta, responder a sus necesidades e intereses para establecer la comunicación con ellos. Empezaron a producir otros programas en una onda de frecuencia más amplia, la de sus potenciales destinatarios. Lo que equivale a decir que comenzaron a ser y sentirse comunicadores.

Más oyentes, más participantes

Si al principio la audiencia se circunscribía a los 'pibes' de la escuela, sus propios compañeros de clase, luego se fueron sumando también las familias en sus casas. Las madres sintonizaban la 98 para escuchar a sus hijos "que hablaban por radio". Parte de la vida de la escuela comenzó a llegar a los hogares.

Al cabo de unos meses, advirtieron, con emocionada sorpresa, que estaban siendo escuchados en todo el barrio. Recibían comentarios de los familiares, los vecinos más cercanos, manifestaciones de aprobación, voces de aliento, pero también observaciones críticas, aportes de información, sugerencias, propuestas de temas por tratar. Hasta hoy, ese constante flujo de retroalimentación los orienta y los nutre para proyectar nuevos programas que respondan a las expectativas de la audiencia.

Sea invitados por sus hijos iniciados en el mundo de la radiodifusión, sea por espontánea curiosidad, madres y padres se fueron acercando a visitar la emisora. Y un buen día se lograba convencerlos de que ellos también se enfrentarían al micrófono y dijeran su propia palabra. La 98 se ha convertido en un canal de diálogo, ya no solo entre los liceítas, sino en el ámbito de toda la comunidad. Las voces adolescentes de los reporteros se alternan con las adultas de los entrevistados, que aportan sus saberes y sus experiencias de vida.

Se han transmitido así foros interesantísimos -con participación de padres e hijos-, sobre la educación o sobre sus relaciones recíprocas. Se ha podido entablar un diálogo inter-generacional en el que logran escucharse unos a otros, acercarse y comprenderse mutuamente.

La emisora estudiantil es en muchos momentos un aula abierta donde puede ser profesor cualquier vecino de la comunidad, el artesano que domina su oficio, el obrero que aporta su experiencia sindical, la enfermera o la partera que puede dar consejos sobre el cuidado de la salud sin los tecnicismos y el solemne empaque del facultativo, el abuelo que todavía sabe evocar la vida del Quilmes de antaño.

Esa participación colectiva en la programación de la 98 tiene adicionalmente la virtud de ensanchar la temática: así, la presencia de las madres ha llevado a tratar en los programas de la radio problemas como el de la situación social de la mujer, la discriminación de la que ésta es objeto, la afirmación de los derechos femeninos. Pese a la complejidad y hondura de tales temas, los juveniles periodistas los han abordado con desenvoltura y madura solvencia.

Los espacios se amplían

Bien llevada y orientada, una acción de comunicación tiene el efecto de una onda expansiva. Lo ilustra bien el caso de esta radio que comenzó siendo expresión de un grupo, para luego involucrar al conjunto de la escuela y al poco tiempo a la comunidad.

En notorio paralelismo con la experiencia de Freinet, ahora ya no son solo sus propios programas los que encuentran espacio en la 98. Acontece que los positivos resultados del Taller de Comunicación quilmeño llevaron a la Dirección General provincial a implantar estos talleres en otras numerosas escuelas

secundarias de la provincia (y también a introducir en los nuevos planes del Bachillerato Pedagógico el estudio de la comunicación como recurso educativo).

Esta emergencia de nuevos productores de mensajes movió a la juvenil emisora a establecer un sistema de intercambio con otros talleres, los que si bien no disponen aún como éste de una radio, producen programas grabados. Los mismos son incluidos en las transmisiones de la emisora quilmeña, ensanchando así el espectro de voces, temas y realidades con las que sus oyentes pueden entrar en contacto. A su vez, los programas que la 98 emite son enviados en casete a las otras escuelas y escuchados por los grupos estudiantiles en sus respectivos talleres. Una dialógica red de intercambio comienza a conformarse.

También con relación a los medios, las tecnologías y los lenguajes expresivos, se da esa misma tendencia a la ampliación. El Taller ya no solo está produciendo una revista y una programación radiofónica, sino que se apresta asimismo a incorporar el lenguaje de la imagen a través del video. En forma de ficciones audiovisuales, creando y narrando historias, los adolescentes se proponen comunicar por medio del video sus realidades y sus experiencias de vida.

Comunicación y aprendizaje

La nueva estrategia educativa que se perfila para América Latina y El Caribe a partir de la IV Reunión Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (Quito, abril 1991) "(...) se basa en la focalización de los aprendizajes efectivos que realizan los alumnos antes que en los logros formales en años de escolaridad. Mejorar la calidad de la educación significa satisfacer la necesidad de acceder a la información, la necesidad de pensar y de expresarse con claridad, la necesidad de resolver problemas, la necesidad de vincularse con los demás y con el medio".⁸¹

81. Del resumen de la Declaración de Quito formulado por Juan Carlos Tedesco. En *La República*, Montevideo, 16/7/91, pg. 37.

Interesa indagar si la introducción de un activador de la comunicación dinamiza el desarrollo de esta estrategia y la efectiva mejora cualitativa de la educación; y ello no solo en términos de acceso a la información y a la expresión, sino también en cuanto a la capacidad del educando "de pensar y de resolver problemas", así como de anudar nuevos vínculos con su entorno social.

Insto a Vásquez a hacer un balance de lo que el Taller de Comunicación está significando como aporte a la formación de los estudiantes; esto es, a evaluar el saldo educativo de la acción "comunicacional". A medida que recapitula, el docente quilmeño va apoyando sus asertos con expresivos ejemplos.

Crecimiento en la apropiación del conocimiento

Los estudiantes del Taller de radio han asumido el papel de investigadores autónomos, máxima validación de una acción educativa. Involucrándose activamente en el proceso de aprendizaje, están aprendiendo a pensar y aprendiendo a aprender.

El compromiso de comunicar los incentiva a profundizar en el conocimiento, obra en ellos la conciencia de que sus emisiones serán escuchadas por sus compañeros, sus amigos, sus familiares, sus vecinos y, aún más, por una audiencia que ya casi puede contabilizarse como masiva. Esa proyección de sus mensajes los lleva a investigar y estudiar a fondo los temas que abordan por la radio.

Sus audiciones trascienden los contenidos estructurados del plan de estudios; son programadas por la realidad del entorno social, que exige saber e indagar mucho más. Así, en ese cruce estudios/realidad plantean a sus profesores consultas que van mucho más allá de las exigencias del programa curricular; acuden a las bibliotecas, siguen con suma atención y espíritu analítico las informaciones de la prensa, procuran documenta-

ción, entrevistan y consultan a técnicos y profesionales.

Para realizar el ciclo radiofónico sobre sexualidad, toda la clase de psicología (5o. año) asumió el estudio previo y la preparación del tema. Trabajos de este tipo -los que no suelen sobrepasar lo meramente libresco y repetitivo- mueren habitualmente dentro del aula, en las carpetas de los estudiantes. Esta vez, en cambio, sabedores de que sus aportes serían difundidos por radio -desafío y estímulo a la vez- los alumnos se sintieron incitados a ahondar en la temática y producir estudios profundos y originales.

“Todo educando -asevera Vásquez- lleva en su interior un conjunto de inquietudes y vivencias que, cuando las expresa, se transforman en fértiles gérmenes educativos. Pero esa expresión germinal mana si encuentra interlocutores, un medio de comunicación, una audiencia receptiva”.

Inserción social

Paralelamente, va creciendo en el grupo del Taller su “vinculación con los demás”, su apertura a los problemas que vive la comunidad, su sentido de compromiso social. Para prealimentar sus programas de radio, salen constantemente a la calle a hacer encuestas, a averiguar lo que piensa y opina el vecindario; y en ese contacto van descubriendo dimensiones a las que hasta entonces habían permanecido distantes y ajenos.

Así en una ocasión, una realidad -ausente del convencional programa escolar y más ausente aún de los medios de comunicación masiva- llega y golpea a los juveniles radiofonistas: la de la infancia sumergida. Por las calles de Quilmes se multiplican esos chiquillos juntapapeles que, en el filo cortante de las madrugadas, hurgan en los tachos de basura. Hay que hablar de ellos en la 98, despertar en la comunidad la conciencia de ese sordo y cotidiano infanticidio. Pero para tratar la cuestión con

propiedad, hay que empezar por informarse y documentarse. Una vez más, se lanzan a investigar, a bucear en el tema.

Por esos mismos días, se anuncia una conferencia de prensa del intendente (alcalde) de la ciudad. Seguramente -suponen- la municipalidad debe tener sobre el problema un acopio de datos que les puede ser muy útil para su proyectado reportaje y allá acuden, premunidos de su grabador. Con aplomo de avezados periodistas, comienzan a disparar preguntas acerca de la infancia abandonada de la zona, a las que el desconcertado jerarca no atina a dar la menor respuesta. Los liceístas investigadores sabían mucho más sobre el tema que el señor intendente.

Integración social y comunitaria

Es dable advertir en estos estudiantes-comunicadores una más cohesionada integración, una más seria entrega al trabajo y al estudio. Acaso el compromiso de tener que producir sus radioprogramas a fecha fija, va gestando naturalmente en ellos hábitos de organización y disciplina. Pese a tratarse de una actividad voluntaria y extracurricular, su asistencia al Taller de Comunicación y su actuación responsable en él sobrepasa los promedios de escolaridad a las clases obligatorias. Se registra, incluso, el caso de ex-alumnos que habiendo terminado su ciclo del liceo, han querido continuar asistiendo al Taller y persistir en una tarea que los atrae y gratifica.

La puesta en marcha de la emisora de radio en el liceo está dando otro positivo producto, el de integrar a los distintos núcleos estudiantes como comunidad. En esta Escuela No. 3 funciona un bachillerato nocturno para adultos, aislado del resto, constituyendo desde siempre un mundo aparte. Los muchachos de la 98 repararon en la presencia de estos adultos y vieron la necesidad de tender también hacia ellos su puente comunicador. Se les acercaron y realizaron una serie de notas radiofónicas sobre sus historias de vida. Lograron así integrar-

los más, hacerlos sentir parte de la comunidad educativa, y lo que es aún más importante, despertar en el resto del alumnado la percepción de que aquellos adultos son también sus compañeros.

Con la participación de madres y padres en las transmisiones de la 98, la relación escuela-familia y, sobre todo, la inserción de la escuela en el conjunto de la comunidad, han crecido también sustancialmente.

Sin embargo, no todos los docentes de la escuela han reaccionado de manera positiva ante la innovación. Algunos, que tienen al orden como regla áurea del oficio de enseñar, se sienten fuera de base ante la dinámica abierta de un taller, tan diferente a la que impera en sus clases tradicionales. Se han manifestado resistencias frente a la ilegalidad del proyecto ("una radio clandestina dentro de la escuela"), no obstante contar con el visto bueno de las autoridades de la enseñanza; se censura el lenguaje un tanto transgresor de convenciones, empleado por los muchachos en algunas de sus transmisiones. "Lo nuevo -comprueba Vásquez -despierta más temor en los docentes que en los propios estudiantes".

Crecimiento del sentido crítico

Paradójicamente, entre sus más creativos logros periodísticos, los noveles radiofonistas rescatan el de un reportaje que no pudieron conseguir.

Habían proyectado grabar una entrevista a un célebre cantante argentino de rock, de los que magnetizan a la juventud y cuyos populares discos están con frecuencia presentes en la diaria programación de la emisora. Y se largaron a la capital, grabador y micrófono en mano.

Pero tropezaron con la pertinaz barrera que les puso el representante del cotizado artista. ¿Reputó éste demasiado

insignificante para el rango del astro la audiencia de una pequeña emisora estudiantil? ¿Intuyó que esta vez los juveniles reporteros no eran los habituales adoradores incondicionales y podían hacer preguntas incómodas? Lo cierto es que, con rebuscados pretextos y actitud arrogante y despectiva, fue posponiendo una y otra vez la ya acordada entrevista.

Tras repetidos viajes e intentos frustrados, resolvieron romper los esquemas convencionales en los medios masivos y dar cuenta a la audiencia del reportaje fallido: reconstruyeron la historia de la entrevista negada, reprodujeron los diálogos con el ejecutivo y prepotente representante, describieron con jugoso humor el ambiente que fueron captando en aquella oficina donde el único tema merecedor de atención era el de las ofertas, los contratos, las ventas. El programa -crítico, cuestionador, desmitificador del mundo de la industria cultural- reveló a la audiencia la "cara B" de esos astros que la juventud erige en ídolos.

La autogeneración de mensajes educativos

Actualmente, ante algunos flagelos que se ciernen sobre la juventud -tales como el consumo de drogas o el peligro del SIDA- los gobiernos desarrollan en los medios masivos de comunicación campañas de prevención en torno a los mismos y los publicistas se esfuerzan por darles formas convincentes y persuasivas. Todos sabemos, sin embargo, de la menguada eficacia y escasa penetración de tales mensajes educativos.

Los juveniles operadores de la radio 98, que no se arredran ante los temas espinosos, encararon también en su emisora los problemas de la drogadicción y la cuestión del SIDA; pero desde su propia óptica adolescente, con sus vivencias íntimas, con los códigos y pautas culturales de su edad y su ambiente, con su habla particular. Ninguna campaña publicitaria producto de elucubración de adultos, ninguna disertación médica o pedagógica.

gica habrá podido alcanzar la empatía comunicativa de esos mensajes, en los que los muchachos hablaron a sus pares de estos candentes temas en el peculiar lenguaje que les es común -ese que tan rara vez asoma en los medios masivos-, a partir de sus propias experiencias de vida compartidas y de sus valores propios.

¿No nos está invitando esta experiencia a revisar y repensar el modo de producción de muchos de nuestros materiales educativos, usualmente gestados en el gabinete del educador y signados por su impronta cultural? ¿Cuánto más dicentes y penetrantes podrían estos ser si, a través de un proceso de comunicación pedagógicamente orientado, sus autores emergieran de entre los propios grupos destinatarios?

La propuéssta metodológica es extensiva a todos los niveles de la educación. Por ejemplo, Javier Reyes, al enfocar la elaboración de materiales de lectura con destino a adultos neoelectores, prioriza similar camino: “Los neoelectores conocen mejor su realidad y sus necesidades que los técnicos (...) La selección del tema, del tipo de material, la estructuración, el tratamiento pedagógico... en fin, todo el procedimiento para elaborar un material de postalfabetización forma un conjunto de etapas en la que los neoelectores pueden encontrar una oportunidad de participación. Y al hacerlo, se involucran en un proceso que les brinda (...) una gran carga formativa, un contenido de democratización educativa y la convicción de que ellos mismos son capaces de identificar sus necesidades y contribuir de manera importante en sus soluciones”.⁸²

Comunicar aprendiendo, aprender comunicando

Queda reafirmado, una vez más, cómo la apertura de un canal

82. Reyes, J. Guía metodológica para la elaboración de materiales de lectura UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1990, pgs. 36 y 37.

de comunicación puede potenciar de mil maneras diferentes el proceso educativo; desarrollar la capacidad de pensar y de expresarse -que, en el fondo, son una misma capacidad- hacer brotar y fecundar esos "gérmenes educativos" que Lucio Vásquez ha ido viendo crecer a lo largo de la fértil experiencia de esta emisora.

Una cabina de radio y un micrófono están logrando lo que rara vez consigue el aula de clase en términos de creación y apropiación del saber por parte de los educandos, dando la razón a dos connotados pedagogos de la comunicación cuando, en su propuesta para una educación alternativa, ponen en sitial privilegiado el "educar para la expresión".

"Sin expresión no hay educación (...) El sentido no es solo un problema de comprensión, sino sobre todo de expresión (...) La capacidad expresiva significa un dominio del tema y de la materia discursiva. Y se manifiesta a través de la claridad, coherencia, seguridad, riqueza, belleza en el manejo de las formas de los diferentes lenguajes (...) Una educación que no pasa por la constante y rica expresión de sus interlocutores sigue empantanada en los viejos moldes de la respuesta esperada y de los objetivos sin sentido".⁸³

Sin expresión no hay educación. Y sin audiencia interlocutora no emerge la expresión.

CASETES DE IDA Y VUELTA

Aunque el método de casete-foró ya ha sido expuesto en otro texto,⁸⁴ aquél debió asumir el convencional estilo interpersonal exigido por esta índole de publicaciones en las cuales muchos de

83. Prieto Castillo, D y Gutiérrez, F. "Sentido sin sentido en educación". Capítulo inédito de un libro en preparación. San José de Costa Rica, 1991.

84. Kaplún, M. "Comunicación entre grupos. El método del Cassette-Foro". 2a. ed. Buenos Aires, Humanitas, 1990.

los aprendizajes más valiosos que afectan y enriquecen al autor se ven excluidos por considerarse impropias digresiones anecdóticas. No puede, pues, recoger en él vicencias que no remiten ya al método en sí sino a su práctica, a la experiencia misma, tan plena en enseñanzas.

Por otra parte, dado que la acción inicial en la que se experimentó el método era de carácter fundamentalmente organizativo, quedaron también sin verter comprobaciones acerca de la dimensión específicamente educativa resultante de ese ir y venir de los casetes.

Me ha sido dado vivir esta experiencia desde adentro. Este libro, centrado en las prácticas, me da la oportunidad de rescatar esos ricos aprendizajes vivenciales, de revisar lo que aprendí de y con los participantes, de aquel primer casete-foro y compartir con el lector una evaluación que dé cuenta de los logros y las potencialidades de una acción de comunicación participante, pero sin idealizarla ni mitificarla; con sus luces y sus sombras, con sus avances y sus escollos.

Un método dialogal

El casete-foro representó un nuevo paso en mis búsquedas de comunicador. Si en las series grupales -tales como Jurado 13- los destinatarios recepcionaban un mensaje sobre el que luego reflexionaban y discutían, aquí se trataba de que los grupos pudieran intervenir directamente, de viva voz, en el proceso comunicativo. Recogiendo el reto lanzado por Brecht,⁸⁵ intenté diseñar un medio que “en lugar de una sola cara tuviera dos”; que “además de transmitir fuera capaz de recibir”, posibilitando así a los destinatarios “no solo escuchar sino también hablar” y convertirse en “alimentadores” del medio.

Concebido para la promoción comunitaria y la educación de adultos, el casete-foro es, en efecto, un sistema de comunicación

85. Ver la aludida cita de Brecht, *ut supra* (nota 43).

intergrupala y multidireccional. Mediante el intercambio de mensajes grabados en casete, permite establecer una comunicación de múltiples vías y entablar un diálogo a distancia entre los grupos participantes entre sí y con la organización o institución que los nuclea.

Como seguramente habrá muchos lectores de este libro que no conozcan su metodología, la expondremos aquí en la forma más sucinta posible, ya que sin esa breve explicación previa el posterior relato de la experiencia podría resultarles oscuro. Esquemáticamente, el modelo opera del siguiente modo:

MENSAJE. Todos los grupos participantes reciben periódicamente del Centro Coordinador un casete colectivo (esto es, todos los grupos la misma grabación) con un mensaje grabado en una de sus pistas, en el que se les plantea un problema, una consulta, una propuesta o un tema de discusión sobre una cuestión que les concierne a todos (a veces, para estimular el debate, el planteo viene realizado en forma de sociodrama problematizador).

FOROS. Cada grupo se reúne, escucha el casete, comenta y discute la cuestión planteada en él y una vez que llega a conclusiones, procede a grabar en la otra pista del mismo casete sus propias opiniones, experiencias y propuestas de solución (el hecho de que el casete tenga dos pistas se presta para que los grupos incorporen con naturalidad ese proceso de ida y vuelta, la primera pista es para ser escuchada, la segunda para que ellos mismos hablen y graben).

RETORNO Y ESCUCHA. Hecha su propia grabación, cada grupo retorna su casete al centro coordinador. Allí, el equipo animador escucha las respuestas recibidas, las procesa, ordena y organiza pedagógicamente y a base de ellas produce el siguiente casete colectivo. Este puede incluir también intervenciones de los dirigentes centrales, de los educadores o de los técnicos

cuando sean oportunas o solicitadas por los grupos participantes.

NUEVO MENSAJE. El nuevo mensaje común comienza siempre, pues, con un informe a los grupos, en el que se recogen y se resumen las propuestas recibidas del casete anterior. Estas no son reseñadas convencionalmente por la voz de un locutor, sino transcritas en las propias voces de los participantes, tales como fueron dichas y grabadas por ellos. Esta transcripción directa para que se escuchen las voces de los grupos es una característica "comunicacional" clave del método. Naturalmente, la limitación de tiempo determina una selección de los pasajes más relevantes y significativos de dichas respuestas.

Esta "devolución" ofrece así a los participantes una visión de lo que ha salido de los distintos foros grupales, permitiendo de este modo a todos conocer sus resultados y compartir su producto. Se trata de devolver al conjunto de los grupos lo que el mismo conjunto ha elaborado y rescatar la riqueza de sus convergencias y sus discrepancias. Mediante esta "puesta en común" todos los grupos se informan de lo que opinaron los demás; cada uno oye y se entera del pensamiento de los otros y puede confrontarlo con el suyo propio. Se va generando de este modo el conocimiento recíproco entre ellos -por físicamente distantes que estén-, la intercomunicación y el diálogo, la posibilidad de intercambiar experiencias, aportarse mutuamente, discutir sobre sus problemas afines y buscar soluciones entre todos, hasta llegar a la construcción de un conocimiento colectivo y a la toma de decisiones en común.

Si de este informe socializador resulta que las posiciones de los distintos grupos son divergentes o que el tema requiere ser profundizado para llegar a una decisión concreta, se propone a los grupos seguir discutiéndolo en un segundo -y a veces hasta en un tercer- foro. Cuando el tema ha quedado suficientemente tratado, el casete colectivo pasa a plantear un nuevo asunto de

discusión, propuesto por uno (o varios) de los equipos participantes o bien escogido por los dirigentes centrales.

Los grupos vuelven a discutir, tornan a enviar sus respuestas, éstas son recogidas en el casete colectivo siguiente y el ciclo se reanuda. Trátase, pues, de un circuito de comunicación en permanente flujo de ida y vuelta en el que todos son alternadamente emisores y receptores.

ESPACIO ABIERTO.- El sistema es abierto. El método está concebido de tal manera que los grupos no se limiten a dar respuesta a los planteamientos hechos por la dirigencia o por los educadores y técnicos, sino que pueden a su vez, tomando la iniciativa, hacer los suyos propios. Todos tienen la posibilidad de proponer iniciativas, inquietudes, experiencias, problemas, para ser puestos a la discusión colectiva. Con este fin, los casetes dejan un "espacio abierto" para la libre expresión grupal, en el que, además de mensajes espontáneos inter-grupos (invitaciones, pedidos, ofrecimientos de colaboración, informaciones, consultas, reclamaciones, etc.), los participantes pueden, a partir de sus propias necesidades y aspiraciones, formular propuestas de temas para discutir en común.

La aplicación del método

En su primera aplicación -un programa piloto de un año realizado en Uruguay, de abril de 1977 a marzo de 1978- los participantes fueron campesinos, pequeños productores rurales integrantes de cooperativas agrícolas de producción y comercialización. El objetivo del ensayo era establecer una comunicación entre su organización nacional central cooperativa y las cooperativas locales de base, a fin de incrementar la capacidad de autogestión, cohesionarse y resolver problemas comunes de cultivos, producción y comercialización.

Una segunda aplicación en Brasil -esta vez en ambientes

urbanos- intercomunicó a miembros de "Escuelas de padres". Desde entonces, el método ha sido aplicado en los más variados contextos, en numerosos países de América Latina, con organizaciones campesinas indígenas, con maestros de diferentes escuelas integrados a un mismo programa de perfeccionamiento docente, con ingenieros agrónomos que trabajan en un mismo proyecto nacional de desarrollo rural, con universitarios interesados en su actualización profesional, con centros de educación popular miembros de una misma organización nacional, con grupos de mujeres, de clase popular, etc.

En el marco del Proyecto Principal de Educación, la OREALC lo utilizó en una consulta a distancia, a fin de que grupos campesinos expresaran sus necesidades sentidas en materia de alfabetización y educación básica.⁸⁶ El sistema ha demostrado versatilidad para ser aplicado a diversos escenarios de la educación popular y la enseñanza a distancia, allí donde se busque crear una comunicación dialogal entre grupos alejados entre sí que necesiten emprender una reflexión, un coaprendizaje y/o una acción comunes.

Una propuesta "comunicacional"

De productores y grabadores

¿Por qué cassetes? Había múltiples razones a favor de la elección de esta tecnología: su bajo costo (un casete-foro se puede llevar a cabo con ínfimos recursos económicos), su ductibilidad, la universidad y portabilidad de los aparatos, la ventaja de que estos pueden funcionar también a pila -import-

86. Para una reseña de estas distintas aplicaciones en diversos países y contextos latinoamericanos, ver Kaplún, M. Comunicación entre grupos (op.cit. en nota 84), pgs. 113 y ss. La más reciente aplicación de la que tengo noticias se halla reseñada en el artículo "El poder expresarse como es uno: alfabetización/cassette-foro/ valores humanos" aparecido en el periódico Desde las Bases, Año VII No. 27, Buenos Aires, junio 1991, pg. 4, el que da cuenta de un casete-foro que está intercomunicando a grupos populares de mujeres nucleadas en Centros de Alfabetización de una zona rural de Argentina. El artículo pondera la utilidad del método "como una herramienta para rescatar experiencias, registrarlas y aprender de ellas", superando así "una gran carencia en todos nuestros trabajos de comunicación y educación popular", en los que "nos cuesta sistematizar y reflexionar para apropiarnos de los conocimientos que emergen de estas experiencias".

tante en el ámbito rural-, la sencillez de su manejo, el hecho de que se trate de un medio oral de comunicación, facilitando así la participación campesina y asimilándolo a su cultura, etc. Pero la más importante de todas era, sin duda, la posibilidad que ella ofrece de establecer una comunicación de ida y vuelta.

Ya puesto en marcha el primer ensayo, un investigador de la Universidad de Cornell, entabló correspondencia conmigo y tuvo la deferencia de enviarme tres exhaustivos estudios suyos en los que había inventariado la aplicación del magnetófono o de casete para fines educativos en todo el mundo.⁸⁷

Ante los tres voluminosos documentos, me preparé a un saludable baño de humildad: seguramente iba a comprobar que yo no había inventado la pólvora, puesto que "mi" método -o algo muy semejante a él- ya había sido creado por otros educadores mucho antes.

Sorprendentemente, los esperados hermanos mayores no se presentaron a la cita. En todas aquellas múltiples aplicaciones prolijamente catalogadas por el especialista estadounidense, el aparatito era empleado solo como difusor de mensajes, como diseminador de información, a modo de minitransmisor portátil, sin desprenderse por lo tanto -como bien observaba el recopilador- del modelo unidireccional tradicional de los medios masivos, un emisor que habla y un destinatario limitado a recibir el mensaje -o, a lo sumo, a comentarlo y discutirlo grupalmente a posteriori- pero al que no le era dado intervenir en la comunicación.

A tal punto era así, que en las aplicaciones registradas por Colle se utilizaron toca-casetes, aparatos lectores que solo

87. Colle, Royal D. *Frontiers of communication*, Ithaca, New York, Cornell University, 1974; *Five papers on cassette special communication systems*, Ithaca, New York, Cornell University, 1975; *Cassette special communication systems, a preliminary inventory and outlook for their use in rural development*, East Lansing, Michigan State University, 1976.

reproducen pero no pueden grabar (opción para la que no cabe invocar justificativos de orden económico, ya que la diferencia de costo entre ambas variantes es insignificante). Los planificadores de esas acciones no daban valor a la característica más sobresaliente del instrumento desde la perspectiva educativa, su capacidad de registrar la voz de los destinatarios, permitiéndoles así convertirse en interlocutores y expresarse a su vez.

Análoga amputación se puede comprobar en los programas de educación a distancia en los cuales, como ya se apuntó, el audiocasete aparece como un recurso de muy amplia utilización, pero solo para que el estudiante escuche lecciones pregrabadas, nunca para que él mismo diga su propia palabra y pueda compartirla y socializarla.

La educación debiera autointerpelarse; preguntarse por qué cuando se vale de medios los utiliza exclusivamente con el fin de impartir contenidos a un educando concebido como receptáculo de informaciones y, por ende, como punto terminal de un circuito cerrado sobre sí mismo. Solo se espera de él que ingiera los conocimientos transmitidos y -en significativa analogía metabólica- los asimile, para luego rendir cuenta de esa ingestión por medio de una prueba que las más de las veces, se limita a un test de "opciones múltiples" en el que la única actividad expresiva prevista y permitida consiste en trazar cruces en unos casilleros.

Si el sistema es particularmente sofisticado y opulento, se afanará por ofrecer al estudiante servicios complementarios de apoyo, tales como tutorías, atención de consultas telefónicas, etc., medios, en suma, que le permitan preguntar, nunca entrar en diálogo y asumir el papel de emisor. No nos sorprendamos, entonces, si el estudiante así troquelado se revela luego tan poco capaz de relacionar unos conocimientos con otros, de resolver problemas nuevos, de investigar y de pensar por cuenta propia.

En su modestia, las sucesivas experiencias con el casete-foro nos abrieron a una evidencia relevadora: todo lo que un proceso educativo puede activarse cuando comienza a valorar la tecla record del circuito relacional tanto (o más) como la tecla play.

De la información a la comunicación

Antes de emprender aquella práctica, la distinción entre información y comunicación -esas dos dimensiones que la educación tan a menudo confunde y equipara- constituía para mí una diferencia conceptual; el desafío que implicó el casete-foro me la descubrió también como una decisiva opción estratégica.

Cuando CALFORU -la central cooperativa- me llamó para que colaborase en la resolución de algunas de sus carencias, sus dirigentes expresaron que la organización tenía un grave problema de comunicación: "No logramos comunicarnos bien con las cooperativas de base, con los agricultores". Y esta ausencia aparejaba consecuencias muy serias para el sistema: a causa de ella, "los pequeños productores no participan, se mantienen en una actitud pasiva. Jurídicamente son los dueños de CALFORU y, por lo tanto, los directamente responsables de su destino, de su éxito o su fracaso; pero en los hechos, no se sienten comprometidos con la organización, no se juegan por la salida cooperativa".

El diagnóstico era básicamente correcto, reflejaba una realidad. Sin embargo, cuando en sucesivas reuniones esos dirigentes fueron explicitando su demanda, cada vez se me hizo más claro que aunque describieran el problema en términos de comunicación, en realidad estaban solo apuntando a soluciones de información. Lo que esperaban y deseaban era encontrar medios más penetrantes y eficaces para llegar a las bases. Tenían internalizado el modelo vertical imperante en toda la sociedad para el cual comunicar consiste en emitir comunicados.

Ciertamente como toda organización que trabaja en el medio rural, CALFORU presentaba serios vacíos en su flujo de informaciones. Desde Montevideo -donde tiene su sede central- se le hacía difícil cubrir un ámbito extendido y disperso. Sus directivos ya habían aprendido, a costa de repetidas frustraciones, que la formación cooperativa no se logra haciendo giras para dar "charlas educativas sobre cooperativismo" ni repitiendo una y otra vez la historia de los tejedores de Rochdale o pasando películas ejemplarizantes suministradas por la AID. CALFORU había organizado campañas de divulgación, extensión y desarrollado medios de información y difusión -una revista mensual, un espacio noticiero diario en la emisora de mayor alcance nacional- sin lograr con ello dinamizar la participación efectiva de los pequeños productores en la gestión.

Es que el verdadero problema iba más allá de la circulación de informaciones. Casi no existían canales de diálogo entre la dirigencia nacional y las cooperativas de base. Si éstas no sabían lo que pensaba y resolvía el órgano central, éste a su vez decidía sin conocer la opinión y el sentir de los pequeños productores.

Propuse entonces ensayar una estrategia diferente, la que implicaba entender y asumir la comunicación de otra manera, como una instancia dialogal en la que los agricultores pudieran expresarse y ser escuchados, interrogar y ser respondidos.

La dimensión intergrupal

A medida que la acción se fue desarrollando, percibí la importancia y el valor educativo de otra dimensión que el método habilitaba: este no solo permitía interconectar a los diferentes grupos de base con la dirigencia, sino también entre ellos mismos. Y, así como un grupo es más que la suma de sus integrantes, la intergrupalidad es más que la mera adición de

los grupos, genera una nueva dinámica, hace que los participantes -superando su estrecha visión localista- comiencen a interactuar y a sentirse partes de un todo.

Nos había parecido sugerente hacer tangible esa dimensión comenzando todos los casetes colectivos con una presentación que decía: "Este casete está siendo escuchado y comentado en las siguientes cooperativas integrantes del CALFORU". Y a renglón seguido, la lista de todas las cooperativas nucleadas en el diálogo a distancia con su respectiva ubicación geográfica: Colonia Miguelete, Frey Marcos, Los Arenales, etc.

Como pudimos comprobar por los testimonios de los participantes, este listado puesto al inicio de cada casete tuvo un notable efecto cohesionador y estimulador. El foro grupal adquiría otra significación, otra proyección, porque se lo sabía compartido con muchos grupos, distantes pero hermanos, invisibles, pero sin embargo presentes. Es bien distinto para un participante el hablar solo al interior de un grupo que hacerlo sabiendo que sus palabras van a llegar a muchos otros interlocutores, a varios cientos de kilómetros a la redonda. El casete-foro operaba como un correo oral intergrupar, como una asamblea a distancia.

Cuando se llevó a cabo un casete-foro entre los Centros de Educación Popular de Venezuela, se invitó a los grupos participantes a ponerle nombre al programa ("casete-foro" es la denominación técnica, pero en cada aplicación local se le rebautiza con un nombre popular); y, con su creatividad caribeña, estos grupos decidieron llamarlo El Foruco. Sonaba bien venezolano; evocaba otros vocablos autóctonos, tales como conuco (chacra, predio del campesino humilde) o forruco (instrumento musical aborigen); pero, según explicaron los forjadores del vocablo, lo habían construido en realidad como una especie de sigla o apócope expresivo. Propusieron bautizar así el programa porque éste, a su decir, "nos forma, nos une y nos comunica".

Unir, comunicar: dos acciones que potencian y dinamizan la meta educativa de formar. Los grupos crecen en su formación cuando existe un medio que, uniéndolos, los comunica entre ellos. Como la práctica del casete-foro nos lo fue revelando, en esta intercomunicación cada grupo puede constituirse en muchos momentos en el educador de los otros grupos. Todos, a partir de sus experiencias y saberes, aportan a la búsqueda común y a la construcción colectiva.

Si se recuerda la experiencia pedagógica de Freinet, narrada en nuestra exploración inicial, se tiene otra transparente confirmación de este aserto. Los educandos de Bar-sur-Loup se afirmaron en la producción de su conocer cuando, al entrar su periódico en red con distintas escuelas de Francia, se vieron ante el estimulante desafío de describir su pueblo, su región y su vida a escolares de otras lejanas latitudes; y recibieron a su vez aportes similarmente ricos de aquellos remotos correspondientes.

Tras las reiteradas experiencias con el método del casete-foro, soy un convencido de lo mucho que podría ganar la educación a distancia -e incluso la educación toda- si asumiera el valor de ese entramado intergrupual y emprendiera una búsqueda creadora e imaginativa de medios que habilitasen flujos horizontales entre los educandos. Por el contrario, puede comprobarse que cuando los sistemas a distancia -aun los más avanzados entre ellos- se plantean "mejoras en su comunicación", solo se preocupan por facilitar los contactos del estudiante con la institución.

Aprendizaje sobre la marcha

Ante todo escuchar

Es un sabio principio básico de la comunicación educativa el de tomar siempre como punto de partida de su accionar las

necesidades y aspiraciones de los participantes. Así, antes de iniciar aquel primer casete-foro, comenzamos por realizar una encuesta entre los agricultores convocados a participar en él: ¿cómo percibían ellos su realidad?, ¿qué necesidades prioritarias experimentaban?, ¿cómo las vivían?

Desde nuestro propio conocer, creíamos poder anticipar las respuestas. En el Uruguay, el 47.5% de los empresarios agrícolas -cuesta aceptar la denominación de empresarios para este sector tan sumergido- dispone en conjunto del 1.5% de las tierras cultivables del país (eran los porcentajes de aquel momento, los de hoy deben ser aún más deprimidos). La exigua extensión de sus minifundios, agotados y erosionados por una explotación hipertensiva, ya no les asegura una producción que les permita la subsistencia. Es, pues, la permanencia de unas estructuras agrarias económicamente irracionales y socialmente injustas, la que explica y determina el pauperismo padecido por el pequeño productor rural uruguayo. En nuestras previsiones, ése iba a ser, seguramente, el resultado de la encuesta; la gran cuestión que el casete-foro tendría que abordar.

Sin embargo, cuando en aquella encuesta temática se pidió a los futuros participantes -casi en su totalidad minifundistas- que señalaran sus principales problemas, el que apareció como el No. 1 era el bajo precio que les pagaban por sus productos en el mercado y, en segundo lugar, la necesidad de mecanizar sus chacras. Solo el 1,6% aludió de alguna manera al tamaño de su parcela y al tema de la distribución de la tierra.

Para nosotros fue un remezón. Se nos hizo preciso cambiar de onda, modificar diametralmente nuestra óptica. Si queríamos entrar en diálogo con esos campesinos, debíamos comenzar conversando de comercialización y de tractores, no del problema de la tierra, ni de reformas agrarias. Y, en efecto, el casete colectivo inicial puso a consulta de los grupos una propuesta de CALFORU encaminada a diversificar el mercado y procurar,

por una vía cooperativa, precios más remunerativos por los productos agrícolas.

Dos preciosos aprendizajes. El primero, no confundir necesidades objetivas con necesidades sentidas. Puede haber necesidades muy reales que un grupo popular no esté todavía en condiciones de percibir y hacer consciente y no lo sienta como reivindicaciones. El segundo, un proceso de comunicación participativa no debe comenzar nunca hablando sino escuchando (es el paso metodológico que, en posteriores escritos, he propuesto llamar prealimentación y que -como puede apreciarse- no provino de una especulación teórica, sino de un fuerte y saludable sacudón recibido en la praxis). Si no hubiéramos arrancado realizando una encuesta temática; si por el contrario, partiendo de nuestra propia percepción -bien real, por cierto-, hubiésemos comenzado el programa planteando en el primer casete el tema de la tierra, nos habríamos estrellado estrepitosamente. El diálogo se habría roto antes de empezar.

Pisar tierra

En ese contacto con la realidad de los participantes, nos fue preciso reaprender muchas cosas. Como profesional y militante de la comunicación, mi mente vibraba con modelos, comunicación horizontal, participativa; tecnología de múltiples vías; dimensión intergrupala. Los campesinos convocados estaban dispuestos a reunirse si obtenían un precio un poco mejor y más justo por sus lechugas y sus cebollas.

Aprendí que lo primero que debe tener claro quien convoque a grupos populares a participar en un programa de comunicación intergrupala es el objetivo perseguido. Si la respuesta del convocante es proponer una actividad "para que se comuniquen", "para que hagan una práctica de autoexpresión, de comunicación participativa y democrática", "para que reflexionen sobre su realidad", me permitiría señalar -con todo mi

respeto y simpatía- que esos objetivos son extremadamente valiosos y dignos, sin duda, de formar parte de su proyecto, pero que no bastan para que los grupos se motiven y acudan al llamado.

Bueno es que los comunicadores estemos siempre en guardia contra esa suerte de deformación profesional que llamaría "comunicacionismo", la que más de una vez nos lleva al error de proponer a los sectores populares una actividad solo en función de su valor comunicativo: métodos y programas "para que el pueblo se comunique".

A costa de tanteos y yerros, he aprendido que un programa de comunicación educativa intergrupal -como lo es el casete-foro- debe tender a aportar soluciones a los problemas concretos de los participantes y a mejoras tangibles en sus condiciones de existencia. En ese marco, el foro es el momento de evaluar las acciones, intercambiar logros y dificultades y discutir nuevos pasos que dar. Los mensajes más movilizadores y que suscitaban foros más intensos y participativos fueron aquellos que llevaban a los grupos a un pronunciamiento y a una opción sobre una cuestión precisa; y, particularmente, cuando éste involucraba una toma de decisión. En cambio, sus respuestas denotaban bien a las claras que no hubieran estado dispuestos a reunirse quincena a quincena para, verbigracia, "reflexionar sobre el cooperativismo" o sobre "la importancia de actuar solidarios y unidos".

Ello no excluye, obviamente, el valor formativo y el estímulo gratificante que siempre conlleva la práctica de la comunicación entre grupos. El análisis de la realidad, el desarrollo de la capacidad crítica, la producción y reproducción de saberes, el crecimiento de la autoexpresión, el fortalecimiento de la conciencia solidaria han de ser, ciertamente componentes sustanciales del proceso, como de hecho lo fueron en nuestro casete-foro, pero insertados en el conjunto de la acción y como producto emergente de la acción misma.

El sueño del tractor propio

¿En qué medida es posible prever y programar al interior de una experiencia que quiere ser realmente participativa? ¿Hasta dónde se puede predecir que determinada propuesta suscitará indefectiblemente determinada respuesta?

Se recordará que en la encuesta temática previa, uno de los problemas más frecuentemente mencionados por los participantes había sido el de la mecanización agrícola: necesidad de maquinaria, imposibilidad de adquirirla con sus escasos recursos, falta de créditos para los pequeños productores. Aunque, en rigor de verdad, la compra de un tractor o de una trilladora mecánica para el uso exclusivo de un exiguo minifundio en el que apenas se ha de emplear unos pocos días al año, no resulta justificada ni económicamente redituable.

A través del casete, uno de los grupos participantes nos hizo saber que había resuelto el problema por una vía, no solo más factible, sino también más racional y más comunitaria; la compra de maquinaria en forma cooperativa, para uso compartido entre todos los socios.

Nos fuimos a Villa Nueva y grabamos su testimonio. Los integrantes del grupo contaron su exitosa experiencia y se ofrecieron a asesorar a los interesados en emularla. Al presentar su relato en el casete colectivo y someterlo a la reflexión de los demás grupos, nos parecía que todo estaba dado para una recepción positiva y entusiasta: la maquinaria era probadamente una necesidad muy sentida; la solución sugerida era viable, racional, ya probada y no venía "desde arriba" -de la dirigencia o de los técnicos- sino de un grupo de base como ellos.

Los retornos cayeron sobre nuestras expectativas como un jarro de agua fría. En sus reticentes respuestas, los grupos expresaban toda clase de reservas y dudas sobre la viabilidad de

la iniciativa: "la gente es irresponsable, no cuida los bienes comunes, la máquina tiene que ser de un único dueño porque solo se cuida lo que es de uno. La propuesta cayó en el vacío. Hubo que doblar la hoja y cambiar de tema.

Quede la interpretación del episodio a cargo del lector.

Por nuestra parte, al reflexionar más tarde, barruntamos que un tractor representa para el chacarero algo más que una herramienta productiva: su posesión es también un símbolo de status, de ascenso y reconocimiento social. Los participantes resistían a renunciar al sueño del tractor propio, por irrealizable y antieconómico que éste fuera.

Aquella decepción nos sirvió para conocer más a fondo a nuestros grupos. Nos dimos cuenta de que el camino por recorrer con ellos era más largo y empinado de lo que imaginábamos e imponía un ritmo mucho más lento. Había internalizado en ellos, condicionamientos ideológicos que se oponían desde adentro a las soluciones comunitarias. Aprendimos a ver la comunicación participativa como una meta con la que sin duda vale la pena comprometerse resueltamente; pero asimismo, como un problema que no se resuelve instantáneamente con solo abrir canales para la participación.

Un instrumento flexible

Generalmente, en educación con empleo de medios, programar equivale a fijar por anticipado el temario y los contenidos que han de ser tratados a lo largo del ciclo: la primera emisión será sobre injertos, la segunda sobre manejo de pesticidas, la tercera sobre selección de semillas, etc.

Como se ha advertido, nuestra opción fue diferente. Si bien teníamos -obviamente- un marco general de objetivos previamente trazado, y al cual nos ajustábamos, renunciábamos delibe-

radamente a esa comodidad burocrática, nunca preparamos ni produjimos nuestros casetes colectivos por anticipado. Esperábamos lo que trajeran los retornos grupales y solo entonces, tras escucharlos atentamente -y en acuerdo con la dirigencia de CALFORU- determinábamos el tema más adecuado para la comunicación consecutiva. Si en los grupos surgía una inquietud prioritaria para ellos, ésta debía ser la materia del casete siguiente; si las respuestas grupales estaban indicando la necesidad de proseguir discutiendo el tema anterior -para profundizarlo más o para concretarlo en una toma de decisión- así lo hacíamos. En consonancia con una concepción que se definía como abierta y flexible, la temática del casete-foro fue emergiendo del diálogo, de un permanente escuchar a los participantes.

El acontecer externo era asimismo un elemento temático. Si caía una fuerte helada que ponía en peligro las cosechas, esa helada tenía que estar presente en el casete siguiente; si un gran intermediario privado salía a ofrecer engañosos precios-anzuelo para atraer y dividir a los chacareros y quebrar el plan cooperativo, esa maniobra era la que había que abordar y discutir en la próxima edición.

Rescatar esa flexibilidad era uno de los aportes del método. Gracias a esa apertura, se pudo desarrollar un auténtico proceso y ese real juego de ida y vuelta que caracteriza a un verdadero diálogo. Ciertamente es que para el equipo animador suponía mucho más trabajo, exigencias de producción mucho más apremiantes; pero hizo sentir a los grupos que valía la pena expresarse, porque sus aportes eran realmente tenidos en cuenta e incorporados al proceso; que el casete-foro era construido por ellos, se ajustaba a su propio ritmo y respondía a las realidades que estaban viviendo.

Algunos bien intencionados intentos por establecer una comunicación participativa se ven frustrados por no saber o no lograr asumir esa dinámica dialógica. En las instancias iniciales,

los participantes se expresan acerca de la cuestión planteada; pero en la unidad siguiente el editor, cautivo de su programación, lanza otro tema diferente que ya tiene predeterminado e incluso preproducido. No es de sorprender que ante este diálogo de sordos, los interlocutores dejen de hablar: ¿para qué, si no parece escuchárselos realmente? Pese a los buenos propósitos, la participación se convierte en ficción.

Creo que la educación a distancia también debiera revisarse seriamente al respecto. Una de sus mayores limitaciones proviene de la incólume rigidez en la que se halla instalada, todo en ella aparece programado de antemano, paso a paso, lección a lección. Los materiales de enseñanza que utilizan conspiran para acentuar aún más esa rígida cristalización: así, la inglesa Open University -institución paradigmática de la modalidad- deplora que debido a los altos costos que suponen la producción e impresión de los textos de estudio, solo le es posible renovarlos en períodos más amplios que los deseados y de los que demandarían los actuales cambios vertiginosos en el mundo.

Claro está que, cuando se trata de impartir enseñanza, es necesario determinar previamente sus contenidos y atenerse a un programa: no se está preconizando aquí un espontaneísmo irresponsable y, como bien alertó Paulo Freire, “conocer no es adivinar”. Pero por otra parte, si hoy universalmente la pedagogía habla de procesos de enseñanza/aprendizaje, ¿cómo esperar que el educando pueda vivir su aprendizaje como un proceso cuando la enseñanza que recibe no considera al diálogo como componente? Sin renunciar a su legítima estructura programática, los sistemas a distancia debieran buscar paralelamente caminos complementarios para incorporar, al menos un cierto componente flexible y dialógico.

En los ensayos de educación a distancia con la utilización del casete-foro, no se busca “enseñar” mediante los casetes. Un medio oral de comunicación no es idóneo para impartir conte-

nidos extensos y complejos, la función transmisora de contenidos se sigue confiando al texto impreso. Lo que aporta la comunicación de doble vía a través de los casetes es aquello que la rigidez y la unidireccionalidad del texto programado no pueden ofrecer: el intercambio entre los estudiantes. La retroalimentación hacia la institución docente y, a la vez, la actualización viva y permanente de los conocimientos por un medio rápido y ágil. Todo lo que coadyuva, en fin, a hacer a la educación un real proceso, socializador y colectivo.

La vertiente formativa

Legítimamente el lector podría estar preguntándose en qué residía lo propiamente educativo en aquella experiencia inicial del casete-foro, inserta en una organización rural y qué aportábamos los comunicadores-educadores en cuanto tales. Al centrarse en una temática operativa y ceñirse a los intereses inmediatos de los participantes, ¿no se reduciría todo a un mero continuismo, a una actividad pragmática, sin mayores proyecciones formativas?

Creo de sumo interés intentar responder a estas preguntas por cuanto lleva a visualizar el papel del educador en la comunicación participativa, donde su función -como queda dicho- ya no es la clásica de emisor y productor de mensajes, sino la de organizador y facilitador del diálogo grupal. ¿Supone tal metamorfosis su voluntaria autoexclusión en cuanto educador o, por el contrario, una manera diferente de hacer educación?

Por otra parte, el encontrar el punto de convergencia entre ambos objetivos -el comprensiblemente inmediatista de los participantes y el proyectivo de la educación- reside, como bien advierte de Zutter, "el problema básico de todo programa educativo popular".⁸⁸

88. De Zutter, P. "La formación de monitores y promotores en procesos de educación extraescolar y comunicación rural en Honduras en 1978-79". Doc. Seminario sobre Formación de Promotores de Base en Programas de Alfabetización. Managua, UNESCO-MED, 1981.

A fuer de honesto, debo confesar que en los comienzos del programa a nosotros mismos nos costó perfilar nuestro papel y situar nuestro aporte. Poco a poco, en la praxis, los fuimos descubriendo y precisando.

Uno de nuestros cometidos principales era -ya se ha visto- el de devolver a los grupos sus propias reflexiones y propuestas para, poniéndolas en común, socializarlas. Pero esta devolución no consistía en una reproducción mecánica, a modo de masivo espejo; ella debía ser "pedagógicamente formulada", de modo que pudieran apreciarse las distintas tendencias, argumentos e inquietudes. Demandaba extraer de los retornos grupales los razonamientos y pensamientos más creativos, como también las contradicciones, para estimular en los grupos una actitud de búsqueda y de reflexión que los llevara a superar las respuestas fáciles y estereotipadas y a explicitar el por qué de sus opciones. Cumplir bien esta misión ya suponía un aporte pedagógico.

Otro tanto cabe decir de la presentación de cada nuevo tema que se ponía a discusión. Exigía construir el planteo en la forma más adecuada, para generar una discusión activa y provechosa y hacer de la cuestión en debate, por práctica que ella fuera, un permanente ejercicio de reflexión y de razonamiento. Así en un casete-foro, el equipo animador -si bien siempre cuidándose de no inducir las conclusiones grupales- orienta y encauza el diálogo. Tal vez sea más educador formular bien las preguntas que enunciar respuestas.⁸⁹

Amén de este papel orientador, le cabe al animador de un programa participativo otro muy relevante, para cuya explicitación me valdré de un ejemplo entre muchos posibles.

89 Obviamente, nuestro programa no excluía la función de suministrar información o, en otros términos, de aportar contenidos. Cuando los grupos lo pedían y requerían o cuando CALFORU lo consideraba necesario, nuestros casetes incluían breves exposiciones de dirigentes o charlas técnicas de los ingenieros agrónomos sobre temas de interés común.

En una oportunidad, la administración de CALFORU, visto el éxito de sus planes de producción de hortalizas con destino a la exportación y la apertura de nuevos mercados, había resuelto su ampliación y con ello la admisión de nuevos agricultores. En el espacio abierto de su casete, uno de los grupos participantes -y por cierto uno de los más lúcidos y cooperativistas- expresó su discrepancia con la medida. Alegaba que el éxito económico del plan se ponía en peligro con la entrada de nuevos asociados, de no probada seriedad y que tal vez no se atendían las estrictas normas de calidad que las exportaciones exigían; era mejor seguir trabajando solo con aquellos que ya habían demostrado su responsabilidad y el cumplimiento estricto de sus compromisos. Añadía asimismo una razón de justicia : los "viejos" se habían sacrificado varios años aportando su producción a los planes, cuando estos casi no reeditaban y se habían ganado así el derecho a los actuales beneficios. Ahora que el programa comenzaba a rendir, no era justo que debieran renunciar a parte de las ganancias para compartirlas con recién llegados.

Aunque el grupo no lo solicitaba expresamente, el equipo animador resolvió hacer de este reclamo el tema central del casete colectivo siguiente y ponerlo, sin comentarios, a consulta de todos los demás grupos. Ello, en primer lugar, porque practicábamos el respeto a las minorías, para no incurrir inadvertidamente en manipulación (riesgo siempre presente cuando se actúa como intermediador en la comunicación), y nos habíamos fijado la norma de dar paso a toda opinión discordante. Pero, sobre todo, porque intuíamos que el debate en torno a este planteo podía resultar extraordinariamente formativo.

Lo fue. A partir de un problema bien concreto y casi sin que lo advirtieran, los grupos se adentraron en una bellísima discusión de fondo, que los llevó a profundizar en los fundamentos mismos del movimiento cooperativo y en sus postulados éticos y sociales. La decisión prácticamente unánime, de deponer sus propios intereses individuales y asumir los riesgos de abrir el

programa a nuevos productores, para que más campesinos pudieran encontrar una salida a su común situación de pobreza, reflejó un proceso autogenerado de maduración de los grupos y un crecimiento de su conciencia solidaria. Fue una estupenda lección de cooperativismo construida por ellos mismos.

Pues bien, ¿cuál fue aquí -y en otros varios casos similares que podría consignar- el papel de los comunicadores-educadores? Ante todo, el de escuchas. Porque oíamos con suma atención los retornos grupales; y en el perfil que nos habíamos trazado hacíamos pesar mucho más el papel de oyentes que el de hablantes, y podíamos detectar en los envíos de los participantes aquellos núcleos generadores ricos para la discusión colectiva. Y, en segundo lugar, el de problematizadores. Devolvíamos a los grupos su propia realidad y sus propias opiniones, convertidas en nuevos ejes problemáticos.

Así, sin buscar ser “educativos” en lo abstracto -lo que solo habría servido para desmotivar y alejar a los grupos- partiendo de sus intereses concretos, se nos reveló encontrar una estrategia pedagógica que amplió la visión de los participantes, desarrolló su capacidad de pensar e incentivó un proceso formativo.

De interpelantes a interpelados

Hasta aquí hemos estado registrando la interacción del casete-foro con los grupos de base participantes, empero, bueno es recordar que había otro grupo involucrado en aquella comunicación: el de la sede del CALFORU en Montevideo. Conformado por directivos, técnicos y algunos jefes administrativos, actuaba como comité interlocutor, le tocaba tomar conocimiento de los mensajes grupales, escuchar sus planteamientos y darles respuesta.

Fue muy interesante observar el efecto boomerang que el casete-foro obró en los dirigentes centrales. Habían auspiciado

la puesta en ejecución del programa con la idea de “educar a las bases”, las que en su visión, necesitaban “elevar su nivel” y “concientizarse”. Mas les aguardaba una sorpresa, cuando comenzaron a escuchar las opiniones y los reclamos de los cooperativistas, tuvieron que rever muchas de sus propias actitudes, descubrir y reconocer errores y contradicciones en su gestión, mejorar servicios, subsanar deficiencias de funcionamiento, adoptar políticas más realistas y más acordes con los requerimientos de los pequeños productores. Resultaron, en fin, compelidos a educarse y “elevar su nivel” ellos también.

A CALFORU le hizo mucho bien. Mediante los casetes, el ritual recinto de su sala de sesiones se llenó de ásperas voces paisanas y hasta de ladridos de perros y cloqueos de gallinas que a menudo se mezclaban en aquellas grabaciones rurales. Para los gerentes, acostumbrados a planificar desde sus escritorios, la confrontación con los campesinos fue un saludable baño de realidad.

Una comunicación de doble vía no solo puede operar cambios en los remeros, sino también en los timoneles.

De lejos se habla distinto

Ante aquellas inéditas reacciones de los socios, el presidente de CALFORU estaba visiblemente desconcertado. Nunca había escuchado tales críticas de parte de la “masa social”. No se las explicaba: ¿por qué en los congresos, en las sesiones especiales de la Directiva, a las que a veces asistían, en las giras que él hacía por las cooperativas, jamás los delegados habían planteado esas discrepancias con la gestión central de CALFORU? ¿Por qué en los encuentros personales todos parecían en unánime conformidad y de acuerdo con las mociones de “el señor presidente” y ahora, en los casetes, aparecían cuestionamientos, argumentos críticos, manifestaciones de descontento, propuestas de cambios en la conducción del sistema?

También a mí aquella súbita erupción me ha hecho pensar mucho. Siempre había considerado a la presencial como la comunicación por antonomasia y a la que se realiza a distancia, a través de medios, como una forma sucedánea a la que hay que recurrir cuando no es posible el encuentro cara-a-cara, pero que nunca iguala a éste en riqueza y plenitud. Ahora ya no estoy tan seguro.

El presidente del CALFORU era un hombre con pasta de líder y de orador. Tenía actuación política; además de productor rural, era abogado. Para los campesinos era "el doctor". Su discurso, su apresto cultural, su misma jerarquía de presidente, lo revestían de autoridad. De frente, un campesino no se atrevía a discutirle nada. A distancia, fue diferente, las inhibiciones ya no operaron y ese mismo campesino pudo exteriorizar sin rodeos, con firmeza y fundamento, esas opiniones críticas que venía rumiando desde hacía tiempo.

Años más tarde, vi repetirse esa misma curiosa ruptura de diques, ahora en el plano conceptual y de confrontación de saberes. Esta vez, la valla inhibidora no estaba dada por la autoridad de un cargo directivo, sino por los prestigios que otorga el saber (o el título acreditante), en el fondo, otra fuente de poder. En esa ocasión, en el marco de un programa educacional de perfeccionamiento, el casete-foro puso en comunicación a grupos de profesionales universitarios de una determinada disciplina. El Comité interlocutor estaba integrado por calificados profesores, considerados maestros en la especialidad. Entre los participantes había un grupo considerado por los organizadores como neófito. Sin embargo, estos novatos hicieron en sus casetes agudas y certeras preguntas críticas que dejaron sin respuesta a los pontífices y les obligaron a revisar todo su marco conceptual. En las reuniones presenciales con esos mismos docentes, aquellos participantes habían permanecido siempre callados, sin expresar cuestionamiento alguno. Solos frente al grabador, se lanzaron a hablar.

¿Será entonces que -sin desconocer sus límites- la comunicación a distancia conlleva también sus ventajas y en muchas circunstancias hace más posible la liberación de la palabra y con ella, una comunicación más horizontal y democrática? ¿La supresión de la contigüidad física supone siempre una restricción para la comunicación o puede convertirse más de una vez en una aliada?

Autogestión y fueros profesionales

Puesto que hemos rozado las cuestiones del poder y de los saberes, es la ocasión de compartir un avatar de aquel primer casete-foro campesino que pudo haber sido -y en cierto modo fue- uno de sus productos más valiosos y que resultó ser en cambio, su mayor frustración. Los revolcones también enseñan.

Varios grupos habían señalado, en sus primeros casetes el problema de la escasez de la asistencia técnica; los ingenieros agrónomos con que contaba CALFORU eran insuficientes en número y pese a su innegable dedicación, no daban abasto para atender a todos los agricultores con la asiduidad requerida. El presupuesto de la organización, sostenido con el aporte de los asociados (un tanto por ciento sobre las ventas) tampoco permitía aumentar el plantel de técnicos contratados. Ante este problema, uno de los grupos, con notable creatividad, propuso una original solución solidaria: la formación de agricultores idóneos que, capacitados mediante un entrenamiento en terreno brindado por los ingenieros, podrían actuar en cada cooperativa local como técnicos intermedios voluntarios. Un modelo semejante, como puede apreciarse, al de los "médicos descalzos" desarrollado en China.

Bien podrá imaginarse el entusiasmo que despertó en el equipo animador la recepción de esta propuesta autogestionaria: ella sola validaba el proyecto del casete-foro y atestiguaba la

medida en que la idea de participación cooperaria, espina dorsal del programa, estaba prendiendo y plasmándose en frutos. Nos imaginábamos ya la fuerza y la utilidad que podría adquirir un futuro casete-foro rural intercomunicando a estos para agrónomos voluntarios, permitiéndoles intercambiar sus experiencias, animarse mutuamente y formular consultas a los ingenieros, sus asesores.

Con estas expectativas, llegamos aquella tarde a la habitual reunión periódica del Comité Consultivo para hacerle escuchar de viva voz el proyecto de los "casetes-foristas" de San Bautista. La reacción de los agrónomos fue lapidaria. Jamás un campesino, incluso previamente entrenado, estaría en condiciones de asumir la responsabilidad de una asistencia técnica, ni siquiera a nivel primario. Solo profesionales universitarios, científicamente formados, podían prestar ese servicio con las debidas garantías de idoneidad.

Obviamente, ante el tajante rechazo, la iniciativa debió ser archivada sine die. Creo que, para el equipo animador -incluyéndome- fue la tarde más triste del ciclo.

La historia de aquella abortada propuesta tuvo, algunos meses después, su implícita reivindicación. Aquel año se produjo una grave anomalía en los valiosos cultivos de ajo destinados a la exportación. Buena parte de las plantas, para decirlo en el lenguaje de los campesinos, "se iban en vicio", mientras que las hojas crecían en desmesura; solo daban unos bulbos minúsculos, sin valor alguno. Los ingenieros de CALFORU no daban con la causa de la misteriosa enfermedad ni mucho menos con la fórmula para combatirla. Acudieron a los catedráticos de la Facultad con los mismos infructuosos resultados, éstos tampoco hallaron en toda la literatura científica la menor pista de explicación. Finalmente, un agricultor recordó un procedimiento al que en su niñez había visto apelar a su padre, "chacarero viejo", en un caso análogo. En su

impotencia, los técnicos decidieron ensayar, como último recurso, aquella empírica receta campesina. Los plantíos se recuperaron.

Nunca llegué a saber si los agrónomos ataron cabos y vincularon ambos episodios. Me temo que no.

Muchos nos hemos preguntado más de una vez, por qué determinados educadores se muestran tan renuentes a los aportes de la comunicación. Creo haber encontrado, por experiencia, al menos parte de la respuesta. Comunicar es compartir. Y compartir es ceder una cuota de poder.

La apropiación de la palabra

La evaluación de la experiencia

Implantar en el medio rural uruguayo un programa, cuyo cumplimiento dependía de la asistencia regular de los campesinos a reuniones periódicas, implicó enfrentar dos altas vallas, física una, cultural la otra.

Asentado desde siempre en una situación de aislamiento e incomunicación, el chacarero uruguayo es un hombre sin hábitos de reunirse y con una escasísima vida de relación. Cada agricultor vive con su parcela, a solas con su familia, sin contacto con los otros y alejado de los centros poblados, que casi no frecuenta. Para llegar al lugar de reunión en que se realizaría el foro, debía andar leguas -a pie o, a lo más, en bicicleta- por pésimos caminos y regresar luego en la noche, desafiando los rigurosos fríos del invierno sureño.

El aislamiento no solo alarga distancias; ha ido configurando también un modo de ser. Ha hecho de nuestros pequeños productores hombres taciturnos y retraídos. Un estudio reali-

zado poco antes de iniciar el casete-foro, nos advertía que solo un exiguo 27% de los socios de las cooperativas agrarias participaba activamente en las asambleas de las mismas; mientras que un 32% no acudía nunca a la convocatoria. Y, en medio de esas dos franjas, quedaba un 41% que se limitaba a asistir "para hacer número", acto de presencia, pero en pasivo silencio, sin jamás pedir la palabra ni hablar.

Se explica, entonces, que para muchos buenos conocedores de ese medio y esos hombres, nuestro proyecto les pareciera inviable y sentenciado a un rápido fracaso. Esperar que estos chacareros salieran cada quince días de sus campos para ir a dicutir frente a un grabador, aparecía como una irreal pretensión el marchar a contracorriente de las distancias y las idiosincrasias. Podrá imaginarse la expectativa con la que aguardamos el retorno de los primeros casetes y el alivio al comprobar, uno a uno, que todos estaban allí, con sus respuestas grabadas. Cuando, al final del año, pudimos hacer un balance cuantitativo del programa, las cifras habían registrado un promedio de asistencia del 89 por ciento y el promedio de retorno (esto es, la relación entre los casetes enviados por nosotros y los efectivamente regresados por los grupos con sus mensajes grabados por ellos) alcanzaba al 79 por ciento.⁹⁰

Estos índices de respuesta resultan aún más significativos si se añade que aquél fue un malhadado año de lluvias torrenciales, con su triple secuela, cosechas dañadas, ánimos caídos, caminos intransitables. Sin embargo, las cuatro quintas partes de las reuniones programadas se cumplieron y contaron con una concurrencia asidua y nutrida. Muchas animadas discusiones se prolongaron hasta la una o las dos de la mañana, sin que a la gente la arredrara el largo y penoso regreso, bajo la helada que

90 Para un conocimiento más en detalle de la experiencia, véase el Informe Final de la misma, el que se halla impreso y publicado: *Cassette-Foro, un sistema de comunicación participativa*. 2da. ed. Montevideo, IPRU, 1985.

le aguardaba al término de la reunión. Con estos guarismos a la vista, puede concluirse que el medio de comunicación intergrupala que se les ofreció motivó singularmente a los campesinos y fue sentido por ellos como realmente provechoso y efectivo en la solución de sus problemas, logrando así romper su aislamiento y su actitud pasiva tradicionales.

Al mismo tiempo, hubo otra pertinaz barrera que el casete-foro transpuso: la reacción de los jóvenes. En efecto, una de las carencias crónicas de las cooperativas agrarias reside en la muy baja participación de la juventud, la que solo representa el 13% de su padrón social. A las reuniones de las cooperativas van - cuando van- los jefes de familia; pero sus hijos, aunque también chacareros, se mantienen indiferentes y al margen. El casete-foro logró, por primera vez, acercarlos y atraerlos: en la composición de sus grupos, el 35% era gente joven. La modalidad "comunicacional" del programa ofreció a este sector una motivación para vincularse a sus cooperativas, interesarse por ellas y así enriquecerlas con la integración de nuevos cuadros, semillero de sus futuros dirigentes (de hecho, en las siguientes elecciones, varios de estos jóvenes que participaron en los casetes-foros ingresaron en las comisiones directivas de sus organizaciones).

Pero, más que esos registros estadísticos, lo que nos interesa recuperar aquí es, la perspectiva en que se sitúa este libro, es el gradual proceso de apropiación de la palabra que en su ir y volver, los casetes nos fueron revelando. De tal proceso podemos dar cuenta a partir de varias fuentes: lo que las grabaciones grupales por sí mismas nos permitieron captar, los testimonios espontáneos de los participantes, una encuesta final y los indicadores que surgieron de la reunión de evaluación realizada al culminar el programa, con la presencia de delegados de todos los grupos. Allí tratamos entre todos de reconstruir la historia de aquel primer casete-foro, en cuanto incentivador de la competencia comunicativa.

Suma de voces

El arranque no fue fácil. Se nos cayó la ilusión romántica de que bastaba abrir canales de comunicación para que ésta fluyera rúidamente. Aquellas primeras respuestas grupales llegaban encogidas, escuetas, en ocasiones convencionales y entereotipadas; más de una daba la sensación de haber sido grabada como por obligación, para salir del paso. Por lo común, monologadas, solo nos traían una única voz, generalmente la del compañero elegido como coordinador del grupo sobre quien, llegado el momento de grabar, descargaba el fardo de actuar como vocero. La expresión delataba timidez, inseguridad, imprecisión. Los grupos consignaban sus respuestas de manera confusa, carente de concreción, haciéndonos ardua y engorrosa su decodificación: más de una vez, tras escuchar repetidamente la cinta, no nos era posible sacar nada en claro.

Después supimos que ese laconismo y esa ambigüedad de las respuestas grabadas reflejaban la atonía de aquellas reuniones iniciales, en las que bien pocos se soltaban a decir algo y el foro se agotaba al poco rato. Eran demasiados años de pertinaz cultura del silencio.

Grabación a grabación, el nivel de participación fue creciendo. Cada vez fueron oyéndose más voces y era notoria la incorporación de nuevas, en cada suceso retorno. Y al tiempo que más participadas y más vivaces, las respuestas fueron ganando en precisión, en madurez, en fundamentación argumentada, en riqueza y creatividad expresiva, en organización de la exposición. Trasuntaban más reflexión, más análisis, más sentido crítico; la gestación de un pensamiento original y propio que, instaurado el canal, comenzaba a fluir por él.

¿Cuál fue la escuela de esos progresos? ¿quiénes los maestros? Ciertamente, no nosotros. Nos habíamos puesto por norma la de no intervenir ni incidir. En momento alguno hicimos

llegar a los grupos observaciones, ni recomendaciones en cuanto a su modo de expresión. Nos parecía importante comprobar hasta dónde podían llegar por sí mismos, en un proceso no inducido y exento de intervenciones externas.

Lo que obró como escuela fue la práctica del diálogo a distancia, el entramado de la teleasamblea intergrupala, en el que cada grupo actuó a la vez como educador y educando de los otros. En los primeros casetes era evidente que todos se dirigían a CALFORU, el diálogo se entablaba entre cada grupo por separado y la dirigencia central. A medida que la colectiva puesta en común agrandó la rueda e hizo que se escucharan unos a otros, la destinación del diálogo se horizontalizó en dirección a los demás grupos participantes. Se intercambiaban experiencias, noticias, invitaciones, pedidos de ayuda, ofrecimientos de cooperación; aludían constantemente a la opinión expresada por los otros, sea para apoyarla y valorarla como aporte, sea para discrepar con ella y rebatirla. Fue en ese ensanchamiento percibido de la audiencia interlocutora, en ese descubrir a los otros, donde residió el incentivo para desarrollar un pensamiento y una expresión más ricos.

Como se puso de manifiesto en la encuesta final, lo que los participantes más valoraron del casete-foro fue la posibilidad que éste les deparó de “comunicarse con otros productores para discutir temas comunes a todos”. Aún más sugerente es la apreciación de uno de ellos: “A veces a uno le piden una opinión pero no sabe qué sucede con ella, qué opinaron los demás de eso que uno opina. Con esto del casete que nos devuelve la opinión de todas las demás cooperativas, a uno lo sitúa, si lo que dijo está bien, si está errado, si hay muchos otros que opinan igual... eso ayuda mucho”.

Expresión y autovaloración

A la vez, aquella práctica comunicativa devino en un crecer de los participantes como personas. Hablaron con mayor o menor "propiedad" y aunque a menudo se limitarían al ámbito de su entorno inmediato -semillas, cosechas, mercados, precios, fletes- eran hombres que rompían su sempiterno silencio y se descubrían capaces de decir su palabra.

Al principio -refirieron sus coordinadores- era común que, en la discusión, algunos participantes hicieran observaciones interesantes, aportes ricos; pero llegado el momento de la grabación, se rehusaban a registrarlas y, con un encogerse de hombros, las dejaban caer: no valían la pena de ser comunicadas. Llevaban demasiado adentro ese "sentimiento aprendido" de minusvaloración personal, de menosprecio por lo propio. Qué podía importar lo que opina un campesino que apenas llegó a tercer año de escuela. Gradualmente, la experiencia comunicativa fue obrando como un generador de autoafirmación. Cuando el neoemisor comprobaba que su palabra era escuchada y luego le volvía y era oída por él mismo, por su grupo y por todos los demás, esa palabra suya tomaba cuerpo, cobraba peso y resonancia. Los participantes en los casetes-foros comenzaron a valorarse a sí mismos, a ganar en autoestima, a adquirir más seguridad en sus propias capacidades. Llegó el momento en que se atrevieron a discutir de igual a igual con los dirigentes centrales y a cuestionarles sus argumentaciones cuando éstas no les convencían.

No pocos testimonios personales reflejan la importancia que esta experiencia de autoexpresión tuvo para muchos de quienes participaron en ella. Así, un chacarero comenzó su intervención en un casete con estas palabras: "Yo hace treinta años que trabajo en el campo y es la primera vez en mi vida que veo que me dan la oportunidad prácticamente desde mi casa de que se oiga mi opinión. Porque a nosotros, la gente del campo, nunca nos oyeron".

Otro de los participantes, viejo y fogueado luchador cooperativista de base, situó con mucha lucidez la fermental relación entre expresión y proceso educativo: “Este casete-foro está cumpliendo una función educativa formidable porque el pequeño productor que se anima a hablar frente al grabador y se acostumbra a expresar ideas, es un nuevo dirigente que estamos formando y que tanto necesitamos para el futuro”.

Para una educación popular que se concibe como agente de transformación, la quiebra del silencio y la construcción o reconstrucción de la autoestima -dos procesos que van juntos y se necesitan recíprocamente- no debieran ser solo productos subsidiarios y más o menos aleatorios del accionar educativo, sino objetivos básicos del mismo e instancia explícita y privilegiada de su metodología. Si los sujetos de los sectores sociales subsumidos no se apropian de la educación no es solo en razón de la falta de equitativas oportunidades educaiconales, sino también porque, como producto de la dominación y la desigualdad, a las que por siempre han estado sometidos, llevan internalizado un bloqueo psicocultural, una falta de confianza en sí mismos y en sus propias capacidades, que inhibe sus procesos de aprendizaje. Ejercer la palabra, adquirirla o recuperarla y por esa vía autoafirmarse, es a la vez meta de llegada y punto de despegue de su formación.⁹¹

El que “se anima a hablar” se está formando para asumir su protagonismo de sujeto social. Potenciar emisores es generar nuevos actores sociales.

La hora de “apretar los botoncitos”

A este proceso de desarrollo de un decir cada vez más claro, ordenado y preciso -y al mismo tiempo de un pensar más

91. Parece oportuno traer nuevamente a colación el concepto del Director General de UNESCO, Federico Mayor, recogido en el introito de este libro: la adquisición de la competencia comunicativa no es solo, como se lo consideró anteriormente, un aspecto del desarrollo, sino “la condición previa” de ese desarrollo.

autónomo y crítico- vino a contribuir, en medida apreciable, un componente metodológico del casete-foro: la división del foto en dos etapas. En efecto, como ya se ha visto, los grupos no son invitados a registrar sus discusiones íntegras, sino que discuten primero con el grabador apagado y solo después, una vez que arriban a conclusiones, pasan a grabarlas.

A decir verdad, la opción de este procedimiento en dos tiempos fue impuesta en un primer momento por razones meramente prácticas y operativas: caímos en la cuenta de que, de grabarse las discusiones completas, el equipo animador se vería desbordado; recibir horas y horas de grabaciones grupales inconexas, un material farragoso y extremadamente extenso, imposible de procesar y ordenar.

Pero luego, en los hechos, la solución adoptada, al establecer la instancia de registro como un momento claramente señalado y diferenciado, reveló ricas virtualidades pedagógicas. Mientras el grupo debatía en privado, el diálogo mantenía una tónica informal, espontánea, admisora de digresiones, de vaivenes, de opiniones dispersas.

Si todo hubiese quedado allí, posiblemente los convocados se hubieran separado, tras aquella prolongada y viva discusión, con una frustrante sensación de improductividad, de haber conversado mucho sin haber arribado a nada concreto. Pero finalmente, llegaba, al decir de los participantes, "el momento de apretar los botoncitos", de poner a funcionar el grabador y dar cuenta de los pronunciamientos. Y se producía entonces en el grupo un sustantivo cambio de actitud.

La diferencia no radicaba, obivamente, en aquellos tecnológicos "botoncitos" que iban a ser apretados: estos la simbolizaban y signaban, pero no la determinaban. Lo distinto provenía del hecho de que ahora el grupo ya no iba a hablar para sí, sino hacia afuera-de-sí, a los otros grupos, a la dirigencia central. De

la etapa en privado iba a pasar a la de la socialización, en la que ya no se trataba solo de hablar, sino de "comunicar". Y ello introducía una serie de exigencias nuevas.

En primer lugar, la de ser claros, transmitir sus ideas de modo que pudieran ser entendidas por interlocutores que no habían estado presentes en la discusión previa. Ordenar y organizar esas ideas, hasta entonces en estado disperso y difuso; sustentarlas con argumentos sólidos, coherentes, convincentes y hacer un esfuerzo de síntesis para concentrarlas y resumirlas.

Así, los grupos hacían en cada grabación un ejercicio de razonamiento y al mismo tiempo de expresión y crecieron en capacidad de análisis y de síntesis. El acto de grabar y de asumir el papel de emisores transformaba su foro en un producto social, en un mensaje que tenía que ser construido y comunicado y, por ende, adquirir la claridad y la consistencia que lo hiciera comunicable. En ese ejercicio, los grupos fueron apropiándose a la vez de la palabra, que transmite el pensamiento y del pensamiento que no es tal en tanto no se plasma en palabras.

Volver a reunirse dos semanas más tarde, para un nuevo foro, el siguiente casete colectivo les permitía confrontar su propia respuesta con las dadas por los otros interlocutores y su horizonte de percepción e interpretación de la realidad se ampliaba y ensanchaba.

"Hablar bonito"

La recapitulación de esta experiencia habría podido concluir aquí. Pero acontece que la práctica de la comunicación educativa es un permanente reaprender, un constante revisarse y repreguntarse. En la reunión final de evaluación afloró un sutil reclamo que hasta hoy me sigue resonando y que también creo digno de ser consignado y compartido:

Antes de iniciar el programa, al visitar a los distintos grupos para invitarlos a participar, nos preocupaba que los campesinos se cohibieran frente al grabador e insistimos en que no debían inquietarse por el lenguaje; que hablaran como siempre, de la manera más espontánea, en la seguridad de que nadie iba a evaluar la mayor o menor corrección o galanura de su léxico.

Estábamos ahora en la evaluación final. Hasta ese momento había sido ampliamente positiva. Los delegados grupales se manifestaban satisfechos de la experiencia, de sus resultados, del método, del trabajo del equipo animador. Quisimos particularmente saber cómo juzgaban nuestras devoluciones, esto es, nuestra actuación como mediadores y editores de sus intervenciones. También aquí hubo conformidad, encontraron que habíamos sido fieles y respetuosos de sus opiniones; todas las posiciones habían estado siempre representadas. Hasta que el delegado de una cooperativa enclavada en una de las zonas más pobres y deprimidas, si bien conteste en cuanto a nuestra fidelidad conceptual, formuló sin embargo un reparo: "Yo me acuerdo que ustedes al principio nos dijeron que hablaríamos como hablamos siempre; pero cuando ustedes ponían los pedacitos, eran los que hablaban más bonito".

A nosotros -los del equipo- esa crítica nos llevó a cuestionarnos mucho. Tratamos de analizarla y de analizarnos. Hasta dónde podíamos ser conscientes, nunca al seleccionar los fragmentos grupales representativos de las distintas tendencias habíamos aplicado el criterio de preferir a los de hablar más lucido, sino a los que expresaban esa opinión en forma más ordenada, más clara y a la vez más expresiva, con mayor fuerza comunicativa; a los que nos parecía que aportarían y enriquecerían más al colectivo. Incluso habíamos tenido el cuidado de llevar permanentemente una planilla de control de la procedencia de las distintas transcripciones incluidas para equilibrar en todo lo posible la presencia de los diferentes grupos de modo que ninguno pudiera sentirse excluido o relegado.

No obstante, aquel grupo -cuyas voces tal vez habían aparecido con un poco menos de frecuencia que los otros- sacó la conclusión de que, al seleccionar, privilegiábamos a los que hacían gala de un lenguaje "más bonito" (¿esto es, más parecido al nuestro?). No importa demasiado el saber si tenían razón o no; si su queja era o no justificada. Lo cierto es que lo habían percibido y vivido así y les había dolido; se sintieron -una vez más- culturalmente discriminados. Para mí fue una alerta muy importante en todo lo que hice después, cada vez que abordé una nueva práctica de comunicación participativa. Nunca olvidé que puede haber alguien a quien tal vez estoy inadvertidamente dejando de lado porque, para mis propias pautas culturales, "no habla bonito".

En su aparente sencillez, aquella demanda remite a encrucijadas bien complejas. Pone en juego todo el tema de la relación entre la comunicación y la cultura, aun al interior mismo del campo popular, del dominio de la palabra, del "hablar bonito", como poder. Al mismo tiempo, pone al descubierto una tensión siempre presente en nuestro trabajo: cuando en una acción de comunicación educativa se trata de trascender los estrechos confines de lo grupal y alcanzar una dimensión más colectiva y masiva, se hace imprescindible el seleccionar. El legítimo criterio de calidad -el de escoger los mejores productos, los más originales y logrados, los que más aportan a todos- entra en tensión con la necesidad de reconocimiento social de los más rezagados en su proceso. Y, como todas las tensiones, es de bien ardua resolución.

Con todo, si se mira bien, el reclamo de aquel grupo encierra también otro mensaje. Si fuera tan cierto que, como asenté páginas atrás, la preocupación de los campesinos al participar en el casete-foro se centraba solo en la obtención de mejoras materiales, a aquel grupo poco le hubiera importado su mayor o menor figuración personal y no habría estado reparando en la cantidad de veces que sus voces salían o dejaban de salir en el

informe colectivo. Por supuesto, a todos les interesaba y urgía que aquel programa de comunicación los ayudara a mejorar sus duras y apremiantes condiciones concretas de existencia; pero, por lo visto, también tenía valor para ellos el acto de decir su palabra y la confirmación de saberla y sentirla escuchada. Así, si por una parte aquella crítica me interpeló, por otra me reafirmó en mi convencimiento de que la apropiación de la expresión es la piedra angular de los procesos educativos; y de que a toda educación, por tanto, se llega por la senda de la comunicación.

I N D I C E

PROLOGO: EL HILO DE UN PENSAMIENTO VIVO	
<i>Gabriel Kaplún</i>	5
PRESENTACION	
<i>José Rivero</i>	9
ITINERARIO	12
<i>Mario Kaplún</i>	
POST SCRIPTUM	15
Alfabetizar por radio. Enseñar por televisión	17
La caja de resonancia	24
COMUNICACION Y CONOCIMIENTO	26
El papel de los medios de comunicación	43
La historia de las misivas	55
MEDIOS MASIVOS Y EDUCACION	67
Audiencias controladas y audiencias abiertas	69
Otra manera de educar	72
“Jurado No. 13” La experiencia	76
La opción por el radiodrama	79
La respuesta del medio	83
Un medio alternativo: el uso grupal	87
El lenguaje ¿barrera infranqueable?	91
La serie por dentro: su metodología	96

En busca de una estructura	98
La involucración del oyente	101
La combinación de formatos	102
APORTES DE UNA PEDAGOGIA PROBLEMATIZADORA	105
Logros e interrogantes	110
Los puntos débiles de "Jurado No. 13"	112
La técnica grupal del audioforo	115
El reclamo de la segunda cara	116
EL PROGRAMA DE VIDEO POPULAR	118
Video y organización popular	120
El para qué del proyecto	124
El programa	125
Los videos: los contenidos y las formas	128
La realización: algunas propuestas	130
La práctica de la producción: un ejemplo	137
La distribución, el uso	141
El "visionado"	142
La video-animación	144
La evaluación	147
LOS TRIBUNALES SIMBOLICOS, EVENTO-VIDEOS MASIVOS	149
El tribunal de la tierra	149
El tribunal del menor	153
MAPA DE RUTA	159
CAMPESINOS QUE PINTAN SU VIDA	163
La breve historia de un concurso	165
Participación en constante crecimiento	167
Las temáticas presentes	169
El verdadero estímulo: la comunicación	171

Los dibujos, expresión colectiva	174
Del lenguaje icónico al lenguaje escrito	175
Viejas raíces y ramas nuevas	175
La expresión plástica como clave cultural	176
Las proyecciones del concurso	179
La descentralización	180
La socialización de los trabajos	182
Aportes a la educación y a la alfabetización	184

TRABAJADORES ESCRIBEN SU HISTORIA 188

La historia de mi organización	189
Aspiraciones compartidas y códigos descontrolados	190
Escritores "sin título"	191
Pese a no escribir "bonito"	192
La apropiación de la palabra escrita	194
El premio es lo de menos	195
Las etapas siguientes	196
Los narradores y sus textos	198
Los modos de la escritura popular	200
El café de los gamonales	202
Los aportes de una propuesta	204
Un proyecto a mitad de camino	206

LA RADIO DE LOS LICEISTAS 209

Avances de un taller de comunicación	209
El taller de comunicación	211
La llegada de la radio	214
Una válvula de salida	215
Más oyentes, más participantes	216
Los espacios se amplían	217
Comunicación y aprendizaje	218
Crecimiento en la apropiación del conocimiento	219
Inserción social	220
Integración social y comunitaria	221
Crecimiento del sentido crítico	222
La autogeneración de mensajes educativos	223
Comunicar aprendiendo, aprender comunicando	224

CASETES DE IDA Y VUELTA	225
Un método diagonal	226
La aplicación del método	229
Una propuesta "comunicacional"	230
De la información a la comunicación	233
La dimensión intergrupala	234
Aprendizaje sobre la marcha	236
Pisar tierra	238
El sueño del tractor propio	240
Un instrumento flexible	241
La vertiente formativa	244
De interpelantes a interpelados	247
De lejos se habla distinto	248
Autogestión y fueros profesionales	250
La apropiación de la palabra	252
Suma de voces	255
Expresión y autovaloración	257
La hora de "apretar los botoncitos"	258
"Hablar bonito"	260

La segunda edición de este libro se
imprimió en Editorial "Quipus"
en Abril del 2001, siendo
Director General de CIESPAL
el Dr. Edgar Jaramillo S.
y de Publicaciones
Nelson Dávila V.