

ISI - FREDER

**LA EDUCACION:
UN PROCESO DE COMUNICACION**

Raymond Colle

OSORNO 1978

Coedición ISI-FREDER

ISI Instituto de Solidaridad Internacional de la Fundación Konrad Adenauer
Apartado 4951- Miraflores LIMA - Perú

FREDER Fundación Radioescuelas para el Desarrollo Rural
Los Carrera 951 Casilla 5-0 OSORNO - Chile

Inscripción Reg. Propiedad Intelectual N° 46.993
Prohibida la reproducción.

INDICE

Introducción

Concepto de Educación

Capítulo 1 El proceso de comunicación educativa

Capítulo 2 Relaciones interpersonales en la educación

Capítulo 3 El contenido de la comunicación educativa

Capítulo 4 Medios de comunicación educativa

Conclusión La comunicación, clave de la educación del futuro

Bibliografía

INTRODUCCION

En una obra anterior ("Comunicación humana y Ecología"), hemos señalado la importancia de todas las relaciones del ser humano con el mundo que lo rodea. El hombre aparece como dependiente de estas relaciones tanto en lo meramente biológico cuanto en lo intelectual. Sin alimentos o sin aire, no puede sobrevivir. Sin intercambios con otros seres conscientes, no puede lograr la conciencia ni realizarse plenamente como persona. En otras palabras, el proceso de comunicación es fundamental y, podríamos decir, constitutivo de la persona humana.

Esto quiere decir que el proceso de comunicación es, en sí, eminentemente educativo. Y todo estudio de la comunicación debería dar testimonio de ello. Pero no es nuestro propósito, aquí, volver a detallar en qué o cómo el proceso de comunicación se vuelve educativo. Quisieramos, más bien, partir de un estudio del proceso educativo, tal como lo conocen y enfocan muchos educadores. Y es este proceso específico que trataremos de "disecar", aplicándole las categorías y los esquemas que hemos formulado en el trabajo anterior.

Estudiaremos el proceso educativo en su dinámica general, tratando especialmente de aislar los factores que lo condicionan. En seguida, estudiaremos las relaciones interpersonales entre educadores y educandos. Luego nos haremos preguntas respecto del contenido de la comunicación educativa, y terminaremos haciendo algunas consideraciones acerca de los medios de comunicación disponibles para el desarrollo de este proceso.

CONCEPTO DE EDUCACION

Ante todo, ¿qué entendemos por educación? No es, para nosotros, sinónimo del término enseñanza o instrucción. En efecto, la concepción que reduce la educación a la enseñanza, poniendo énfasis en la entrega de conocimientos y en las técnicas de aprendizaje, lleva a considerar a los educandos como receptáculos cuya única actividad sería la asimilación de estos conocimientos. En esta perspectiva, se cree que el hombre es más cuando sabe más, o sea que se impone por su saber y se autorrealiza solamente mediante el dominio de la ciencia. Esta es la "educación bancaria" que criticó justificadamente Paulo Freire, eminente educador brasileño. Consecuencia de esta concepción es un profundo individualismo poco propicio para alcanzar el bien común de la sociedad, fruto del proceso eminentemente individual de la memorización, al cual se reduce la educación.

Superando las limitaciones de esta perspectiva, se da también el caso en que la educación es entendida como un proceso de formación, en el que el educador es quien transforma, dirige y consigue el desarrollo de nuevos comportamientos que se ajustan a los criterios que él mismo transmitió. Al límite, tal concepción tiene por correlativos la imposición de un modelo de hombre determinado en forma quizás arbitraria, la negación de las capacidades personales originales, y una actitud pasiva de escucha o recepción. Las consecuencias son que, encerrado en el molde propuesto, el educando sigue dependiendo siempre de otra persona; su futuro no alcanza a ser suyo porque no está preparado para tomar personalmente sus responsabilidades.

A estas concepciones limitadas, se opone una concepción más amplia de la educación. Partiendo de la etimología de la palabra, aparece que educar es "mover, conducir fuera de". Esto significa que no puede haber molde que se imponga, que -al contrario- su rol consiste en ayudar a la persona a superar sus limitaciones, a poner el sujeto en condición de desarrollar personalmente su ser. Sin embargo, esto no significa que deba desarrollar el individualismo ni las eventuales tendencias antisociales del ser humano. La educación está a la vez al servicio del individuo y al servicio de la sociedad. Del punto de vista de esta última, es una función social por la cual se tiende a incorporar a

todos los miembros de una comunidad nacional a la forma de ser social vigente. Esto significa que mediante la educación, el ser humano se incorpora a la cultura nacional, haciéndose partícipe de un patrimonio espiritual común y desarrollando a la vez su capacidad de modificar e incrementar este patrimonio. En otros términos, se trata de un proceso de socialización ("hacer social") y de integración dinámica al quehacer de la sociedad.

Pero el desarrollo de la cultura nacional depende principalmente de la promoción de la diversidad en la creatividad individual y de los grupos, mediante la educación. Por lo tanto, si bien la educación es integradora, también es fuente de progreso y de transformación.

En consecuencia los dos comportamientos principales del educando, conforme a esta visión de la educación son recibir y entregar. Dejamos claro, de este modo, que el sujeto de la educación es el educando. El es quién aprende, quién se construye y se autorrealiza.

También queda claro que este proceso educativo es un proceso de comunicación:

- entre seres humanos (educador y educandos)
- del educando con la sociedad y su medio ambiente
- del educando con fuentes de conocimiento, (en el que le son transmitidos conocimientos, de distintos modos).

Así, también llegamos a decir con Paulo Freire que, en fin de cuentas, "Nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" ("Sobre la Acción cultural", p. 14) lo cual se ajusta perfectamente al Modelo que hemos diseñado.

Así, no hay educadores y educandos, sino "educadores-educandos", cada persona cumpliendo ambas funciones simultáneamente.

CAPITULO 1

EL PROCESO DE COMUNICACION EDUCATIVA

Las últimas consideraciones de nuestra introducción pueden haber dejado una duda. Si cada hombre es a la vez educador y educando, ¿significa esto que los que tradicionalmente se llaman educadores ya no tendrían un rol específico? Aunque más de una vez se haya hablado de la necesidad de "desescolarizar" la sociedad (Cfr.I. ILLICH. "Contra la religión de la escuela"), es importante recalcar aquí:

- que la función social de educación es permanente y que participan en ella todos los miembros de la sociedad.
- que el proceso individual de aprendizaje es permanente.
- pero que, para cumplir mejor sus objetivos, la sociedad confía a algunos de sus miembros, durante un período determinado de la vida de sus nuevos integrantes, la responsabilidad de ser agentes preferenciales del proceso educativo.

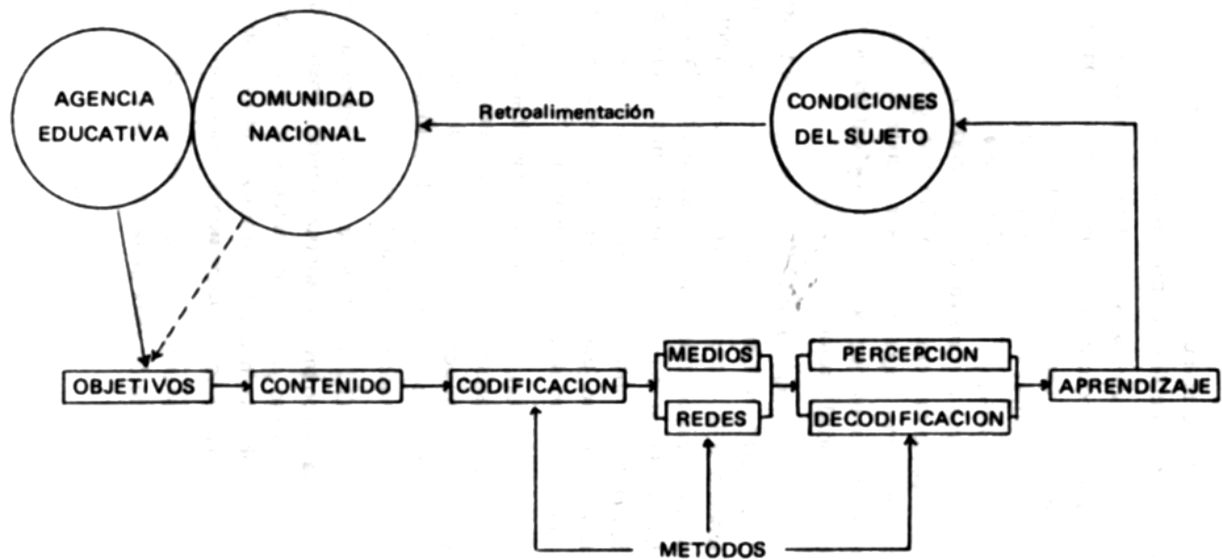
La educación de los hijos se inicia y es responsabilidad primera del círculo familiar. Pero la complejidad de la cultura hace necesaria la participación de especialistas para lograr a la vez la integración social y la comunicación de los contenidos culturales que permitirán al nuevo miembro colaborar activamente al desarrollo social integral. Así, si bien el individuo es el sujeto de su educación, existen agentes preferenciales, especialmente capacitados para colaborar con él durante un breve período de su vida. Estos agentes no se desempeñan en forma individual. Cumplen un rol establecido socialmente y deben ceñirse a normas igualmente válidas para un amplio territorio (correspondiente a la comunidad nacional).

Por este motivo, al estudiar el proceso específico de comunicación educativa, nos referiremos exclusivamente a lo que ocurre durante este período limitado de la vida de los nuevos integrantes de la sociedad en que están bajo la tuición de una agencia educativa encargada de orientar su aprendizaje, sin olvidar que también se educan en otras oportunidades, lugares y momentos mediante todas sus relaciones con el Medio Ambiente social y físico.

Como no todos los contenidos culturales pueden ser comunicados del mismo modo, la agencia educativa debe establecer una estrategia para transmitirlos. Esta estrategia debe, evidentemente, tomar en cuenta las condiciones planteadas por las características de los sujetos del proceso y de la sociedad. Esto es lo que hace, esencialmente, al planificar la acción educativa. seleccionando objetivos acordes con el Bien Común que persigue la sociedad, eligiendo, codificando y transmitiendo contenidos por distintos medios. Esta elección de códigos y medios de comunicación (como también la organización de las redes de transmisión) esta íntimamente ligada a la determinación de los métodos de enseñanza-aprendizaje, lo uno condicionando lo otro.

La conducta del sujeto educando, que podemos dividir en percepción, decodificación y aprendizaje, constituye la siguiente fase del proceso, aunque no la última, como aparece en el Gráfico 1. El aprendizaje modifica evidentemente las "condiciones del sujeto", por cuanto adquiere nuevos conocimientos y nuevos comportamientos, modificando de este modo la interacción social y, por lo tanto, las condiciones de la sociedad o comunidad nacional. De este modo se originan los efectos sociales del proceso educativo.

Gráfico 1. Elementos del proceso de comunicación educativa.



Estas modificaciones obligan a una constante adecuación de la acción educativa en función de los logros progresivos. Pueden significar la modificación de los objetivos -si no preveían la nueva situación- o el paso de un objetivo cumplido a otro por cumplir, si la acción estaba planificada de acuerdo a un esquema progresivo. De este modo se cierra el "círculo" del proceso de comunicación. Sin embargo, podemos preguntarnos cómo logra la agencia educativa enterarse de las modificaciones que ocurren en los sujetos del proceso y en la comunidad nacional.

La agencia educativa ("emisor") puede transformarse en "receptora" en forma involuntaria: ya que sus miembros pertenecen a la comunidad nacional, estarán afectados por los cambios que ocurran como consecuencia de la acción educativa (como de las demás acciones que modifiquen el ambiente). Sin embargo, esta "recepción" puede demorar mucho y, en todo caso, no puede ser esperada para decidir los nuevos pasos a dar en la acción educativa.

La acción educativa bien planificada se ha fijado objetivos operacionales a cumplir en períodos de tiempo preestablecidos. Debe por lo tanto verificar si se cumplen estos objetivos en los plazos previstos o no. Esto sólo es posible mediante una retroalimentación voluntaria.

En el Gráfico 2, señalamos las principales formas que adopta la retroalimentación voluntaria en el proceso de comunicación educativa. Como se puede ver, se obtiene mediante investigación (o, por lo menos, observación planificada), supervisión y evaluación.

Considerando el proceso de comunicación educativa desde el punto de vista de la planificación, se puede observar que las "condiciones del sujeto" son las que deben ser tenidas en cuenta prioritariamente para reunir óptimas condiciones de éxito. En efecto, influyen o deben influir sobre:

- los objetivos de la acción educativa
- el contenido de la misma
- la codificación de los contenidos
- los medios para transmitirlos
- la percepción y decodificación
- el aprendizaje.

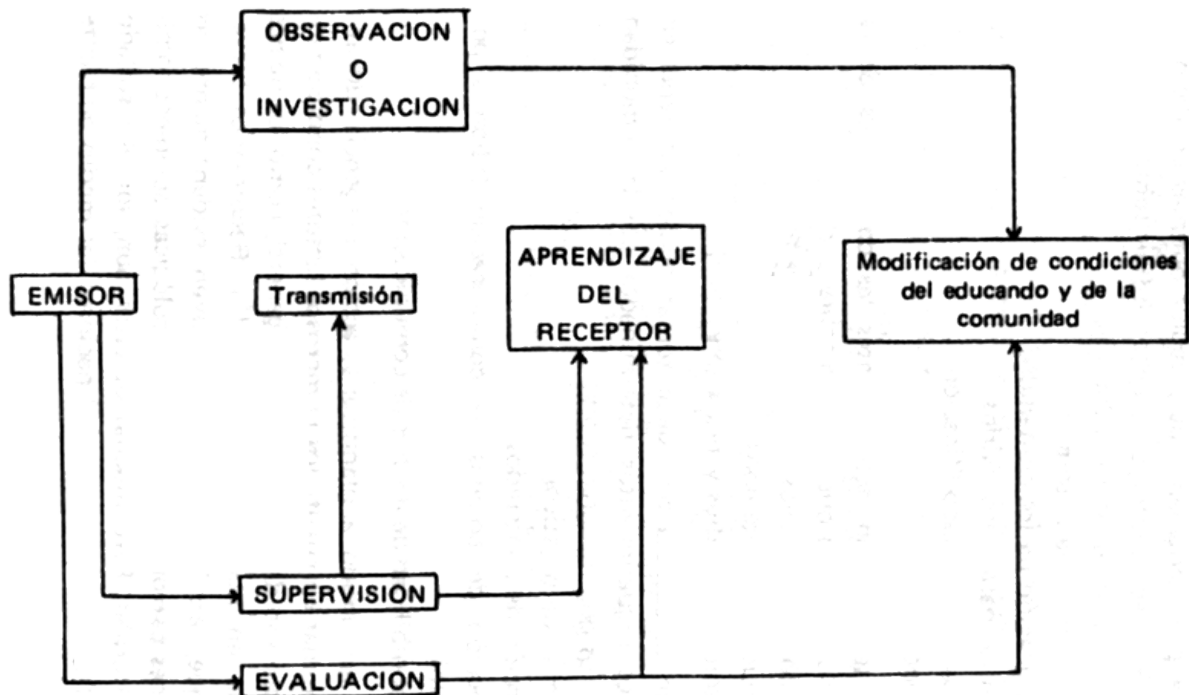


Gráfico 2. Retroalimentación

En seguida son determinantes las condiciones de la agencia educativa, ya que influyen sobre:

- la fijación de objetivos
- la elección de contenidos
- la elección de medios y redes (métodos).

Pero la agencia no puede tomar opción sin tener en cuenta los requerimientos determinados por la comunidad nacional, los que influirán sobre:

- la fijación de objetivos
- la elección de contenidos
- la elección de códigos de comunicación (idiomas por ejemplo)
- la disponibilidad de medios de comunicación.

De este modo, al planificar su acción, la agencia educativa debe tomar en cuenta los numerosos factores condicionantes del proceso de comunicación en general, como los hemos enunciado en nuestra obra anterior ("Comunicación Humana y Ecología"). Recordemos brevemente que en los educandos influyen evidentemente las condiciones personales biofísicas, psicológicas, socio-económicas y culturales. Pero muchas de éstas, aún, son el resultado de la influencia de la realidad nacional (el medio ambiente en su totalidad) sobre los individuos. El ser humano se hace persona a través de sus relaciones con todo lo que lo circunde. Por este motivo, el sujeto de la educación debe ser considerado siempre en su contexto, en sus características propias y en sus necesidades sentidas (generales y de educación).

De modo general, los principales factores de dicho contexto, condicionantes a nivel de la comunidad nacional, son:

- culturales (valores, normas, "filosofía de vida) etc.

- políticos (ideología, partidismo, organización del estado.)
- socio-económicos (ingresos, profesiones, etc.)
- organizativos (organizaciones comunitarias, gremiales, profesionales, etc.)

A estos factores, es indispensable añadir las condiciones geográficas de todo orden, que influyen en los recursos del país, en la producción y el empleo, en la infraestructura de comunicación y hasta en la psicología de los habitantes.

CAPITULO 2

RELACIONES INTERPERSONALES EN LA EDUCACION

La definición de la educación por la cual nos hemos inclinado, hace del diálogo y del mútuo respeto condiciones básicas de las relaciones interpersonales. Consideraremos por lo tanto más detalladamente las características del diálogo en la educación y la actitud del educador o agente transitorio de educación, para añadir luego algunas palabras acerca de la organización de las relaciones.

1. Características del diálogo educativo

En la educación, "nadie puede decir la palabra sólo, o decir la para los otros, en un acto de prescripción, con el cual roba la palabra a los demás. De ahí que decir la palabra referida al mundo que debe ser transformado, implique un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres para la "pronunciación del mundo". (P. FREIRE, "Sobre la acción..." p.65)

A estas líneas, P. Freire añade que no existe el diálogo verdadero si no se inspira en un profundo amor al hombre y al mundo, si no traduce una intensa fe en el hombre y en su poder de transformar el mundo y transformarse a sí mismo, si no expresa un compromiso con este hombre y con la causa de su "humanización", que puede requerir una colaboración para la transformación de estructuras que impiden "ser más". No hay diálogo, en fin, si no hay en los interlocutores una capacidad crítica que perciba. el dinamismo constante y cambiante de la realidad en la cual están insertos.

Si la educación está al servicio de la realización del ser como persona, es evidente que no puede contribuir a la "masificación" -moderna producción en serie de individuos acrílicos- sino orientar a cada sujeto hacia el desarrollo original de sus potencialidades. Transformar el diálogo -relación simétrica- en relación vertical -autoritaria e impositiva- es reducir la educación a la instrucción e, incluso, al adoctrinamiento, irrespetuoso de la persona.

Todo esto muestra que, en esta concepción filosófica. la educación logra sus mejores resultados en las relaciones interpersonales integrales, o sea cuando los interlocutores logran una verdadera comunión. Esto es posible y deseable mientras. se considera a la educación como un derecho y un deber permanente del ser humano, como una tarea de autorrealización que dura toda la vida. En este largo plazo se darán posiblemente más de una vez las condiciones que hagan posible desarrollar estas relaciones dialógicas que conduzcan a la comunión en la amistad o el amor.

Sin embargo, en el caso del proceso específico y transitorio de educación -organizado en sistema y a cargo de agencias especializadas- resulta difícil exigir que todos los interlocutores establezcan entre sí este tipo de relaciones. Sus relaciones son esencialmente funcionales, y el compromiso mútuo -limitado en el tiempo- dice relación con objetivos muy parciales en comparación a lo que se puede esperar del proceso completo. Pero estas condiciones no son motivo suficiente para desechar los postulados de la educación dialógica. Solo pueden ser consideradas como factores de relativización. No se podrá exigir amistad o comunión. Pero sí se puede exigir respeto y simpatía. Los métodos coercitivos quedan definitivamente desterrados, debiendo reemplazarse por métodos "no-directivos", sistemas participativos y, cada vez que sea factible, atención individual.(M. LEYTON, p. 44)

Aunque muchas veces cae fuera del "sistema establecido", el ideal del diálogo -con todas sus consecuencias- debe quedar a la vista e inspirar a los educadores, tanto más cuanto la vida moderna tiende a eliminar las relaciones integrales en provecho de relaciones anónimas y colectivas.

Desgraciadamente existen indicios de que el "uno-al-lado-de-otro" colectivo tiende a borrar o reemplazar el "uno-hacia-el-otro" propio de la Persona. (M. BUBER, p. 202)

Si la educación institucionalizada debe permitir a cada uno responsabilizarse de su realización personal, su papel más importante debe ser el de proporcionar el justo sentido de las relaciones interpersonales al mismo tiempo que el conocimiento concreto del proceso de comunicación humana. Por lo tanto, si el sistema educacional debe ocuparse de la transmisión de conocimientos, es también fundamental que se preocupe de hacer de cada individuo una persona consciente y responsable, capaz de resistir a la atracción de la disolución en lo colectivo. Esta disolución significaría la negación de la originalidad de cada persona, la negación de sus capacidades de creación y, en consecuencia, el estancamiento cultural.

En suma, si la educación no puede ser perfectamente dialógica en los términos de entrega mútua y comunión, debe sin embargo ser liberadora, en el sentido de capacitar para el uso de la libertad personal, para la toma de responsabilidades, para el análisis crítico, de tal modo que el educando se haga capaz de colaborar en la transformación de la realidad para que sea más acorde a su dignidad humana.

2. Actitud del educador

En las observaciones anteriores, ya hemos sugerido varios componentes de la actitud más adecuada para un verdadero educador: humildad frente a los educandos y a los conocimientos, respeto, apertura y búsqueda, confianza, simpatía. La actitud dominadora, la autoimposición autoritaria son inadecuadas y más bien antieducativas. Al contrario, el educador debe tener la aptitud de reconocer en cada sujeto una persona única que, como tal, tiene una misión única en el mundo, Cuya realización depende de la colaboración comprensiva del educador. Así, debe poder descubrir en cada uno, como en él mismo, las fuerzas de actualización que luchan perpétuamente contra fuerzas adversas. Su papel, en esta perspectiva, no es acumular barreras sino colaborar para el desarrollo y fortalecimiento de estas fuerzas actualizadoras de las potencialidades personales. A partir de su experiencia personal en esta lucha, pone a disposición de los educandos sus capacidades personales e, incluso, toda su personalidad en cuanto es el resultado de un proceso participado de educación. No se impone, porque cree en el poder de las fuerzas individuales, porque cree que en cada ser humano lo justo y lo verdadero es innato pero único. Su papel consiste en ofrecer una llave que abra el paso al futuro de realización personal más plena de cada educando. (M.BUBER, pp. 212-213)

Esto obliga evidentemente al proceso educativo a tomar en cuenta las realidades subjetivas. No sólo porque la educación es más que la transmisión de conocimientos objetivos, sino porque el proceso mismo y las relaciones que supone tiene básicamente un carácter subjetivo. Si bien existe un área de verdad objetiva (como en las ciencias exactas), no se puede olvidar que existen también el área de verdad del educador y el área de verdad del educando conformadas por el cúmulo de adquisiciones vivenciales de cada uno, que difieren necesariamente. Respetar al educando, en este caso, significa respetar su experiencia, presentar la experiencia propia y confrontar ambas, tratando de superar lo mejor que se pueda las limitaciones que derivan de posibles diferencias sociales y otras.

Esta confrontación solo llevará a un resultado positivo a condición de que los interlocutores adopten una actitud congruente. Recordamos que la congruencia es la concordancia entre la experiencia personal, la conciencia que se tiene de esta experiencia y la expresión de la misma. Si bien la congruencia de la conciencia con la experiencia puede fallar independientemente de la voluntad (debido a mecanismos inconscientes), la decisión libre podrá determinar que la expresión sea congruente con la conciencia, lo cual es indispensable para la mútua comprensión.

3. Red de relaciones

Las relaciones en la sociedad de ayer y hoy están marcadas generalmente por la rigidez de estructura, la verticalidad, los reglamentos estrictos, etc. cada vez que se organiza una institución específica. El sistema educativo no escapa a esta situación.

Sin embargo, desarrollar la comunicación y favorecer la verdadera educación integral supone que se reconozca que una comunidad humana funciona en base a los intercambios de sus miembros, y que se intensifiquen y profundicen estos intercambios, por cuanto de ellos depende la autorrealización de sus integrantes y el aporte creativo de cada uno a la cultura común. Favorecer la circulación de los mensajes y clarificar los contenidos de los mismos constituye por lo tanto una tarea prioritaria. Esto tiene por consecuencia que resulta indispensable organizar una red horizontal de comunicación, con una estructura ágil, donde la autoridad deje de ser unipersona! y de imposición vertical.

Si admitimos los principios recién enunciados en los numerales anteriores, aparece evidente que el sistema educacional debería reorganizarse en base al principio de la red en forma de estrella o "mesa redonda", abandonando la organización piramidal que le conocemos, donde la "comunicación" es casi exclusivamente vertical descendente. Ya que la experiencia comprobó ampliamente que sólo los grupos reducidos pueden alcanzar un alto nivel de eficiencia de acuerdo a este nuevo modelo, es sin embargo necesario repartir a los participantes y buscar el sistema más adecuado de relacionamiento de estos pequeños grupos. La estructura de "grupos en cadena" parece responder mejor, hasta ahora, a las exigencias de horizontalidad, participación y corresponsabilidad que fuyen de nuestra concepción de la educación.

En esta estructura, cada grupo se relaciona orgánicamente con los demás por un doble tipo de vínculo:

Primer tipo de vínculo: De cada grupo, un delegado participa como miembro en un grupo de mayor nivel coordinativo (e.d. donde se reúnen representantes de un mayor número de individuos). En este nuevo grupo, participa a título personal y a título de delegado del grupo de menor nivel al cual pertenece, transmitiendo en esta forma de un grupo a otro los mensajes generados en cada uno..

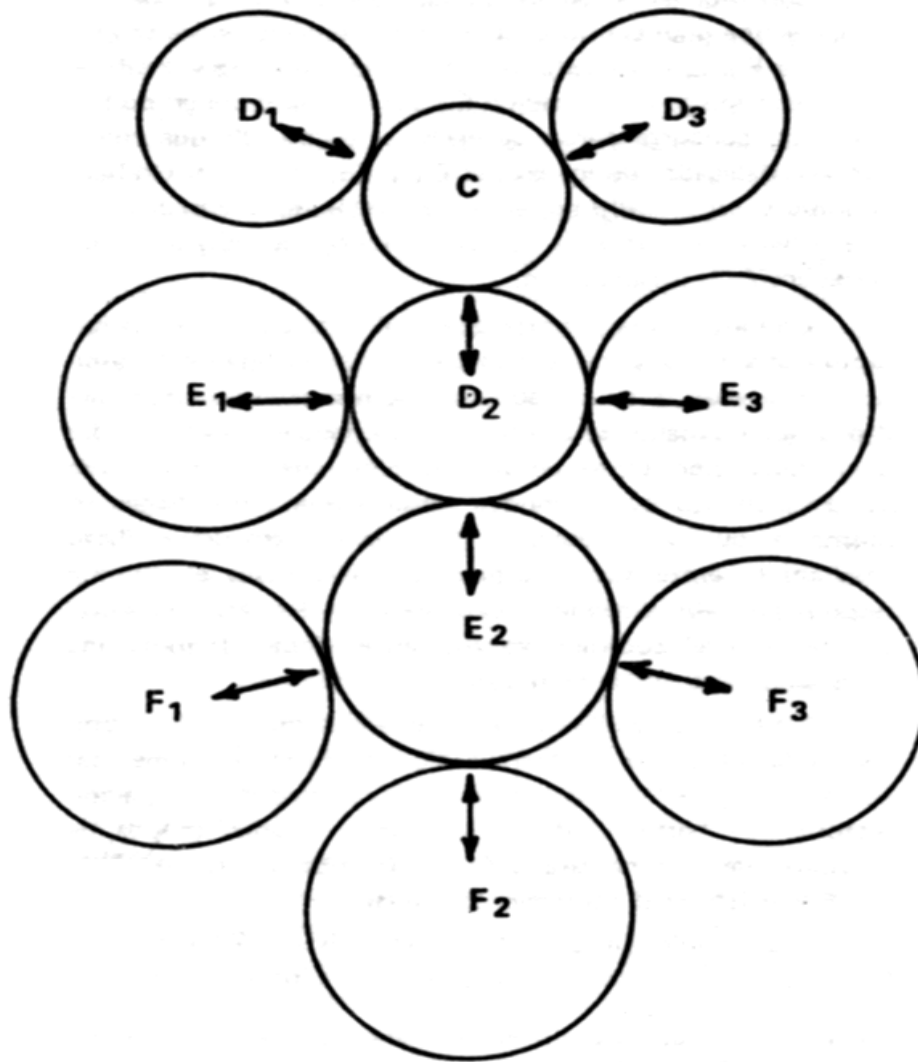
Segundo tipo de vínculo: En el grupo del cual es originario, el delegado es un miembro más, en igualdad de condiciones con los demás. Sólo se diferencia de ellos en cuanto transmite los mensajes generados en el grupo de mayor nivel al cual concurre periódicamente. (DUCOS, "Gouvernement et Efficacité dans l'Eglise"; Fleurus, Paris, 1969, p.79)

Concretamente, como lo muestra el Gráfico 3, podemos imaginar una gran cantidad de personas reunidas en los grupos F1, F2 y F3. Los delegados de estos grupos son a la vez miembros del grupo de coordinación E2. Un miembro del grupo E2, a su vez, concurre como delegado al grupo D2 que reúne también delegados de los grupos E1 y E3, etc. En el Gráfico, el grupo C sería el último, en el cual están representados, por este sistema de cadena de delegados, todos los individuos que pertenecen a la organización.

Esta estructura permite una fácil y rápida comunicación junto a una mayor eficiencia en la ejecución de las tareas comunes. No evacúa la autoridad -siempre necesaria en una sociedad de gran tamaño- sino ofrece a todos iguales oportunidades de participación tanto en la ejecución cuanto en la toma de decisión. Lo cual tampoco implica que todos hagan lo mismo ni que la sociedad se dividiría en caso de conflicto irreductible entre sus miembros. En tales casos el "último responsable" -en términos jurídicos- es quién, desde el grupo de mayor nivel coordinativo ('E' en el ejemplo), toma una decisión definitiva que se impone.

También es posible observar que este modelo de organización favorece una descentralización, ofreciendo numerosas posibilidades de "regionalización" u otro tipo de integración sectorial de particularidades propias a algunos grupos de miembros de la estructura. Existe, por lo tanto, gran flexibilidad y adaptabilidad a situaciones diversas.

Gráfico 3 GRUPOS EN CADENA (Esquema)



¿Es factible aplicar este modelo al sistema educacional? No es tan difícil como podría parecer a primera vista. Ya existen experiencias muy positivas en Italia y Canadá, por ejemplo. En estos casos, los educandos se reúnen con un "animador" que está permanentemente a disposición del grupo para solucionar sus problemas e indicarle las tareas que debe cumplir de acuerdo a los objetivos de su autoeducación y a sus intereses. Así, el educador ocupa más bien un rol de consejero, la mayoría de las tareas tradicionales del mismo pudiendo ser transferidas a los educandos (evaluación, planeamiento de la situación de enseñanza-aprendizaje, etc.).

Las experiencias que señalamos, sin embargo, son limitadas. No se han transformado aún en modelo de reorganización de todo un sistema educativo (a nivel nacional por ejemplo). Un nuevo sistema, basado en todos los principios aquí enunciados, podría exigir -para su óptimo funcionamiento- que la sociedad entera modifique la organización socio-política y económica que se ha dado hasta ahora. Aún en el campo específico de la educación supone -como pasos previos

encaminando a la reforma- la organización de curricula flexibles, adaptados al ritmo de trabajo y a las capacidades individuales de los alumnos, la supresión de la asistencia obligatoria a clase en horas determinadas, la supresión de los "manuales" antiguos y su reemplazo por material de información, por una parte, y de auto-estudio, por otra, el uso de los medios indirectos de comunicación y de la información transmitida por los medios masivos, etc. Paralelamente los educadores deberían transformarse en motivadores, animadores y supervisores, encargándose de la adaptación del currículo a las necesidades y potencialidades de cada educando. Además, algunos especialistas deberán estar a disposición de todos para atender consultas referidas a materias específicas. La estructura de grupos en cadena ofrece un modelo que responde a las necesidades de amplitud y espíritu participativo que exige esta nueva visión, y permite la adecuación a la gran multiplicidad de casos que surgen en función de las variadas combinaciones de factores condicionantes que ya hemos señalado.

CAPITULO 3

EL CONTENIDO DE LA COMUNICACION EDUCATIVA

Al abordar este nuevo tema, deberemos distinguir dos aspectos básicos: la dimensión formal -a la cual corresponden los códigos de comunicación usados- y la dimensión informativa -a la cual corresponden los significados transmitidos-.

1. Códigos de comunicación

A modo de muy breve diagnóstico, considerando la "invasión de la imagen" que caracteriza la segunda mitad del presente siglo, debemos tomar en cuenta el hecho de que la mayor parte de nuestra población latinoamericana -como también en otras regiones- vive en un mundo de comunicación audio-visual que, si bien proporciona nuevas palabras de sentido muy amplio, tiende paralelamente a reducir la amplitud y la precisión del vocabulario. Esta es una constatación diaria de los educadores. En estas circunstancias, el lenguaje usado en el sistema educacional parece cada vez más complicado y resulta difícil de asimilar, la influencia del medio ambiente tendiendo a ser superior a la influencia del educador.

Los principios de identidad de código y de acomodación informacional(*) -que deben ser tomados en cuenta para asegurar una buena comunicación- se transforman aquí en un problema.

(*) Es decir semejante frecuencia de uso de las palabras. Plantea la duda, acerca de la necesidad, para el educador, de usar el mismo lenguaje que los educandos.

¿Debe el educador sujetarse a ellos? ¿Son contrarios a los fines de la educación formal y transitoria? El problema subyacente, en realidad, es el de la transmisión de la información, de la comunicación de alguna novedad, en condiciones tales que el destinatario logre aprehenderla en forma óptima.

La "nivelación por abajo" que significaría el uso permanente, por parte del educador, del lenguaje de los educandos es evidentemente indeseable. Un aporte dosificado al incremento del vocabulario y a la precisión de su uso es indispensable. Por lo tanto, a la tentación eventual de minusvaloración del lenguaje verbal por parte de educandos sometidos a la influencia de los medios visuales de comunicación, los educadores responderán ampliando el lenguaje común y científico, por la vía de la redundancia.

Pero tampoco podrán hacerlo menospreciando los códigos visuales. Una educación equilibrada hace necesario el dominio de unos y otros. Los recursos audiovisuales deben, por lo tanto, estar incluidos en el diseño de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, pero del mismo modo que el lenguaje oral y escrito: haciendo descubrir su rol en la comunicación, sus condiciones de uso, reglas, etc... Desgraciadamente es muy reducido aún el número de educadores que dominan el "lenguaje visual", con lo cual el sistema educativo está -muchas veces- entregando a la sociedad "analfabetas" en el campo de la imagen.

Descuidar la enseñanza equilibrada de los diferentes códigos de comunicación significa limitar a los educandos, impedir que logren una autorrealización plena en el campo de la expresión. Es apartarse del objetivo de desarrollo integral que hemos señalado como característica de nuestra concepción de la educación. Si la educación consiste en la actualización progresiva y permanente de todas las potencialidades del ser -entre ellas las facultades expresivas- el limitar el desarrollo de algunas acentuando otras conduce a un desequilibrio de la persona en su búsqueda de autorrealización.

Fuera de esta consideración de la importancia de los códigos de comunicación en la constitución y realización de la persona, debe aún tenerse en cuenta otro aspecto. En efecto sería arriesgado olvidar que todo código es a la vez la expresión de un determinado modo de percibir y expresar el mundo. Al aprender un idioma, por ejemplo, los procesos mentales de conceptualización y selección de términos se estructuran y conducen al establecimiento de conexiones cerebrales que se imponen posteriormente cada vez que las señales recibidas son comparadas con la información ya almacenada.

En otras palabras, el código llega a ser la base de un sistema de análisis de información. Es evidentemente indispensable para el pensamiento, y el dominio de varios códigos amplía evidentemente las posibilidades de aprehender el mundo de varios modos complementarios.

Mirando la realidad concreta de nuestra América Latina, una duda nos asalta sin embargo a este respecto. Vemos que en las regiones con población indígena, se tiende a implantar -con rapidez y de modo muchas veces exclusivo- el castellano como único idioma nacional legítimo. ¿No se estará, de este modo, propalando una mutación que llevaría en sí la negación y destrucción no sólo de una cultura -cuya expresión más clara es la lengua nativa- sino también de la personalidad de los indígenas? ¿Su resistencia ante los programas de alfabetización y castellanización no sería la expresión de este temor a perder la identidad propia y a ser absorbidos en un mundo extraño e incomprensible? La aprehensión del mundo por los conceptos castellanos es muy diferente de la concepción y del modo de pensar indígena. Por la vía de un reemplazo impuesto, la castellanización no logra ofrecerle un nuevo sistema de comunicación con su ambiente que satisfaga su necesidad de sentirse "en su mundo", dominándolo por la capacidad de entender y explicar. Al cambiar el modo de expresar la relación, tiende a cambiar la percepción de dicha relación con el medio. Como lo demuestran varios casos de transculturación, quién abandona su lengua materna llegando a practicar más -e incluso dominar mejor- otro idioma, llega a tener la impresión de haber perdido su personalidad propia, de estar llevando "otra mente" en una constitución física que no ha cambiado y le recordará su origen. Algunas veces es doloroso. Aunque una crisis de este tipo puede ser sobrellevada, transformándose en experiencia enriquecedora, parece que las poblaciones indígenas son las menos preparadas para ello.

La enseñanza de los códigos de comunicación lleva de este modo a formular preguntas relativas al proceso de transculturación, en casos especiales, del mismo modo que constituyen en sí un problema de integración a la cultura vigente. En una "civilización de la imagen" en plena expansión, la ausencia de un aprendizaje organizado del "lenguaje de la imagen" constituye un anacronismo y una falta de cultura llamativa.

2. Información educativa

. La selección de la información a transmitir en el proceso educativo sistemático constituye el problema básico del planeamiento de curriculum. Como lo señala Mario Leyton (p.32), *"la confluencia de las distintas disciplinas en la formulación de los objetivos educativos otorga un carácter interdisciplinario al proceso de planificación educacional y da al trabajo pedagógico la unidad y variedad indispensables en la formación de seres humanos que necesitan la integración de elementos distintos en experiencias educativas para garantizar cambios orientados hacia objetivos científicamente establecidos. La tarea de formular objetivos educativos, primer y fundamental paso en la programación educacional, no puede ser la preocupación aislada de un pedagogo, de un sociólogo, de un psicólogo, de un filósofo o de un especialista. Es tarea de todos ellos; de aquí surge una planificación curricular sobre la base del trabajo en equipo de todos los especialistas, con el fin de determinar, en justas proporciones, el papel que a cada una de las tareas de la vida y de la cultura les corresponde en la formación de la juventud"*.

En suma, si el proceso de enseñanza-aprendizaje debe llevar al educando a desempeñarse mejor en la vida y debe darle instrumentos para lograr su autorrealización, la memorización de contenidos científicos no parece ser el método más adecuado. Los objetivos educacionales, de acuerdo a Tyler y M.Leyton, deben ser resueltamente orientados al logro de conductas adecuadas a determinadas circunstancias. Para ello se establece una secuencia de actividades de aprendizaje que faciliten a los educandos adquirir dicha conducta.

Hecha esta observación de que el principal contenido del proceso educativo es un conjunto de conductas, podemos volver a lo subrayado por Leyton en el texto que citamos. "Aprender a ser" -de acuerdo al sugestivo título de un Informe de la UNESCO sobre la educación en el mundo- es ante todo aprender a convivir, aprender a mantener relaciones equilibradas con todo el medio ambiente. Es, por lo tanto, básicamente un problema de comunicación. Esto es lo que debería tomar en cuenta, como referencia teórica fundamental, todo proceso de planeamiento educativo. Es a la vez lo que explica la necesidad de un trabajo interdisciplinario.

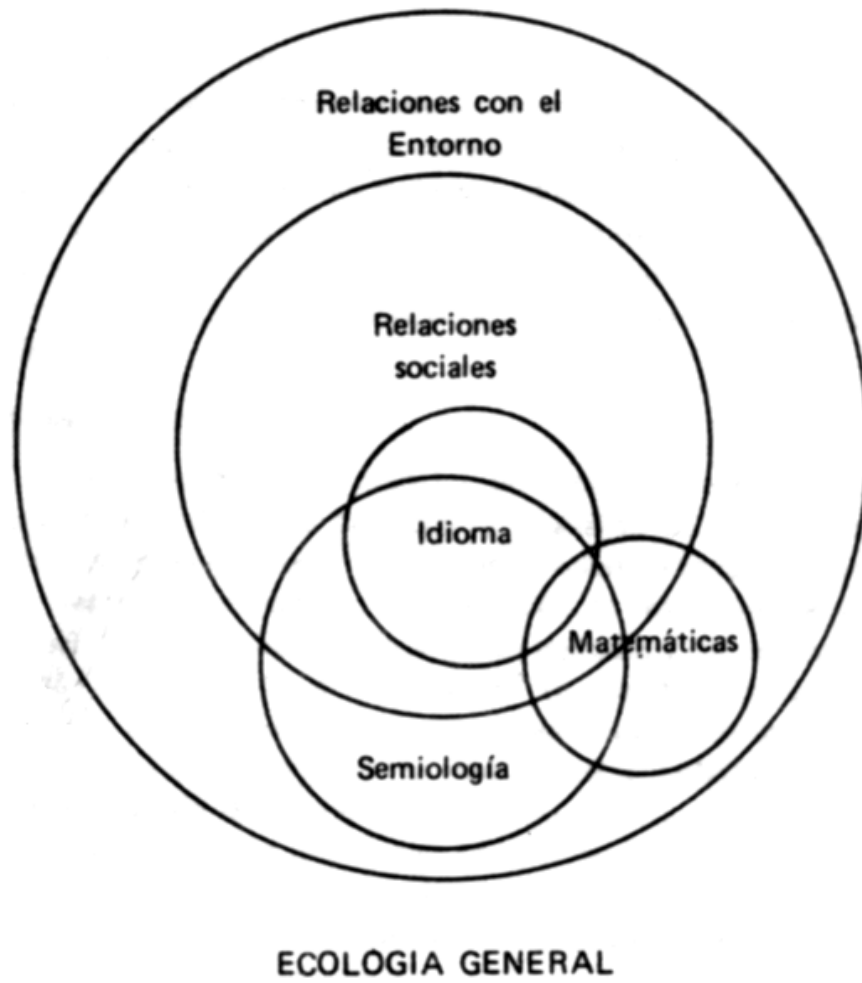
Intentaremos delinear algunas pistas para el diseño de un currículum general basado en estas consideraciones, y en nuestro texto sobre "Comunicación Humana y Ecología". Como lo señalábamos allí, debemos considerar al Individuo en relación con sus semejantes y con el Entorno no-humano. Nos aparece así como "ciencia-madre" la Ecología General, de la cual se derivarían las ciencias naturales, sociales y exactas. La Semiología constituiría otra disciplina clave, por cuanto trata de los elementos que hacen posible el intercambio de información cargada de significación en el Ambiente-Universo. De ella se derivan los idiomas y otros códigos (visual, símbolos y notaciones matemáticas, etc.). Las interrelaciones de las disciplinas, de acuerdo a un modelo ecológico, podrían representarse como en el Gráfico 4. (Subrayamos que estamos haciendo un esfuerzo muy incipiente por repensar la organización del currículum, invitando a los educadores a elaborar alternativas).

Para evitar la contradicción con observaciones anteriores, señalemos que cuando aquí hablamos de disciplina, no entendemos "contenido intelectual" sino integración de conocimiento mental y conductas adecuadas para el buen desempeño humano en el área señalada.

Una posible secuencia de aprendizaje, de acuerdo a este esquema, podría ser:

1. Consideración de experiencias de relación con el Medio Ambiente (Ecología General).
 2. Investigación y estudio de los signos que hacen de estas relaciones experiencias significativas (e.d. portadoras de sentido) (Semiología General)
 3. Consideración más específica de las relaciones humanas (a nivel del individuo y de la sociedad).
 4. Estudio del lenguaje (idioma e imagen) en las relaciones interpersonales ("Idioma nacional", lingüística, semiología visual).
 5. Estudio de relaciones específicas con y en el Entorno (Ciencias naturales).
 6. Vías de generalización y proyección (Matemática -a partir de los conjuntos- y ciencias exactas).
- Etc.

Gráfico 4. Contenidos curriculares (Pistas)



CAPITULO 4

MEDIOS DE COMUNICACION EDUCATIVA

Al reunir aquí algunas consideraciones acerca de los medios de comunicación usados -o de posible uso- en el proceso educativo formal, lo haremos distinguiendo dos situaciones: la primera de comunicación directa -que es la tradicional- por formación de un grupo de educandos en torno a uno o varios educadores, la segunda de comunicación indirecta en que el lazo entre educadores y educando es un medio de comunicación masiva.

1. Medios directos

Existen múltiples modelos de funcionamiento de los grupos de trabajo. La distinción y el análisis de los mismos descansa principalmente en la consideración de la repartición de tres funciones básicas: la producción (o realización de la tarea), la facilitación (o aplicación de métodos y técnicas para lograr el objetivo) y la "elucidación" (o consideración de los factores psicológicos -especialmente emotivos- que intervienen). Una rápida evaluación de estos modelos, basada en nuestra concepción de la educación, podría llevar a creer que el más adecuado es el que reduce la intervención del educador a la elucidación. Sin embargo, la experiencia del educador muestra que resulta necesaria también su participación en la facilitación. En efecto, los educandos, en uno o varios momentos del proceso, necesitan el aporte de orientaciones teóricas y prácticas en torno a la metodología misma del trabajo de grupo, lo cual obliga al orientador a intervenir en la facilitación.

Otros motivos conducen también a considerar más bien este modelo de "reunión centrada sobre la relación grupo-problema" como más adecuada. En efecto, no es suficiente concentrar toda la atención sobre la facilitación y la elucidación. Los educandos no sólo deben aprender a trabajar en grupo, también deben adquirir una multiplicidad de otras conductas importantes, lo cual escapa al objetivo del modelo "centrado sobre el grupo" -que ha sido llamado también "grupo sin tarea"- al cual aludimos primero. El centrarse sobre la "relación grupo-problema" permite coordinar los distintos aspectos de una educación integral: aprendizaje de la relación interpersonal y de los métodos y contenidos científicos.

Será de interés escuchar a C. Rogers comentar la aplicación de este sistema en el proceso de enseñanza-aprendizaje: *"La discusión puede parecer vaga, saltando de un tema a otro, para quién está familiarizado con las clases expositivas muy organizadas. Evidentemente es cierto, pero es probable que ese tipo de progreso fluido, exploratorio, aún confuso, sea más característico del aprendizaje tal como ocurre, que la sistematización muerta después del aprendizaje del hecho. Una de las cosas que hemos aprendido como instructores es que si el líder se siente incómodo al dejar los temas "en el aire" y trata de lograr la vinculación mediante algún tipo de resumen y conclusión al final de la discusión proporciona algún alivio al grupo, pero en realidad frena toda necesidad de seguir pensando en el asunto. Sin embargo, si el líder puede tolerar la incertidumbre, las opiniones divididas, los problemas no resueltos que el grupo. ha planteado, y si la hora de clase (y por cierto el curso) termina sin ningún intento de producir un cierre artificial, los miembros individuales del grupo desarrollan un pensamiento vital fuera de las horas de clase. Los problemas han sido planteados, algunas de sus concepciones y totalizaciones previas han sido desestructuradas, necesitan encontrar alguna resolución de la situación, reconocen que el profesor no dará una respuesta autorizada al problema, y luego sólo queda una alternativa, aprender y aprender hasta que logren una solución, aunque sea temporaria, por sí mismos. Y puesto que la han logrado por sí mismos, y reconocen claramente los pasos imperfectos mediante los cuales se lograron, esta solución temporaria nunca puede tener la rigidez que habría tenido si hubiera sido enunciada autoritariamente por un profesor. Por lo tanto, en lugar de convertirse en un punto fijo, una barrera para el aprendizaje futuro, es meramente un paso, una estación intermedia en el*

camino continuo del aprendizaje". (C. Rogers, "Psicoterapia...", p. 349)

Como ya lo sugerimos al considerar los códigos de comunicación, un buen aprendizaje depende también de la combinación de recursos verbales y visuales. De acuerdo a los estudios de una empresa norteamericana (Socondy-Vacuum Oil Co. - Ver tb. J. Claus: "La expansión del arte", Ed. Extratemporaneo, México, 1971), aprendemos:

- 1 % mediante el gusto
- 1,5 % mediante el tacto
- 3,5 % mediante el olfato
- 11,0 % mediante el oído
- 83,0 % mediante la vista

y retenemos:

- 10 % de lo que leemos
- 20 % de lo que escuchamos
- 30 % de lo que vemos
- 50 % de lo que vemos y escuchamos
- 70 % de lo que oímos y discutimos
- 90 % de lo que realizamos

lo cual lleva a concluir que el uso combinado de distintos medios técnicos permite esperar un logro mayor.

2. Medios masivos

Fuera de la situación de relación directa entre educador y educandos, se plantea el problema del uso de los medios de comunicación masiva. Tal como los conocemos actualmente -aunque ya en algunos países industrializados se realizan experiencias correctivas- son eminentemente unilaterales. Funcionan de acuerdo a un esquema que niega el diálogo, evita la reciprocidad y minimiza la retroalimentación. En estas condiciones, ¿los medios masivos pueden ser útiles para la educación?

Será conveniente distinguir aquí dos alternativas diferentes en relación al servicio que pueden prestar a la educación. La primera corresponde al mero servicio de entrega de información. El trabajo del educando, sea que concurre a un grupo organizado, sea que estudie individualmente, es en gran parte un trabajo de búsqueda, de investigación. Los medios de comunicación masiva pueden evidentemente poner a su alcance un amplio contenido informativo, sea informalmente -mediante los noticieros y programas culturales- sea formalmente a través de canales o programas especiales. Es lo que corresponde a la función educativa ordinaria de los medios de comunicación masiva, de cuyo cumplimiento es beneficiaria toda la población.

Pero otra alternativa es la "educación a domicilio" o "teleducación" (e.d. educación a distancia). Esta, sin embargo no es factible sin una adaptación de la red de relaciones entre educadores y educandos, si se desea realizar adecuadamente las tareas de supervisión y evaluación. A falta de una posibilidad de respuesta por el mismo medio por el cual se emiten los mensajes preparados por el equipo pedagógico, deben buscarse otros mecanismos, generalmente el correo o reuniones regionales periódicas. Y salvo en los casos en que se use exclusivamente el correo para la comunicación en ambos sentidos (curso por correspondencia), la estructuración de una red compleja será indispensable por cuanto también resulta indispensable el uso de varios medios complementarios para suplir la ausencia del educador y superar las limitaciones de cada medio.

Así por ejemplo, resulta evidente que no se puede mostrar nada usando la radio. Es lo que llevó a usar láminas y cartillas en apoyo a los programas radiales de alfabetización. Cada medio tiene sus limitaciones como también sus ventajas. Por lo tanto resulta indispensable considerar éstas al establecer la estrategia de comunicación educativa.

Los medios eléctricos de comunicación masiva tienen la característica de ser efímeros: el contenido transmitido debe ser captado inmediatamente, de lo contrario es imposible memorizarlo. Por este motivo, resulta imposible comunicar largos desarrollos (particularmente si son de tipo lógico o matemático) sin recurrir a otro medio que permita la fijación de estos contenidos. Por lo tanto sólo es posible transmitir determinados contenidos por ciertos medios (los hay apropiados o no). Pero también se podría decir que los contenidos condicionan el medio, si es que queremos necesariamente transmitir estos contenidos.

Así, de modo general, el medio impreso es el único que permite la fijación (o permanente disponibilidad) de los contenidos, que hacen posible parar, repetir, comparar, avanzar o volver atrás. Pero es evidente que no todo en la educación es repetición, secuencia lógica, o comparación de contenidos transmitidos. La experiencia también demuestra que los medios eléctricos tienen un efecto motivacional y sintetizador superior al que tiene un medio impreso, por el hecho de comprometer a los destinatarios en una situación relajada y de introducirlos en el contexto temático mediante la creación de una impresión de presencia, actualidad y autenticidad.

¿Si se selecciona y usa bien el medio, teniendo en cuenta los contenidos y el aspecto motivacional, está asegurando el logro de los objetivos de la acción educativa?

El logro de los objetivos depende de muchas otras cosas como ya lo hemos señalado en los numerales anteriores. Respecto al medio de comunicación debemos señalar sin embargo, que el medio y el método usados en la comunicación pueden tener mayor influencia -a largo plazo y especialmente en el área afectiva y psico-motora- que los contenidos transmitidos, debido a la permanencia del medio y del método para transmitir una variedad de contenidos.

A modo de ilustración, incluimos un cuadro que señala algunas "aptitudes didácticas" de los tres principales medios de comunicación masiva. (Extracto de nuestra obra "*Guía para la selección de medios de comunicación en programas de educación a distancia*", SEDECOS, Santiago, 1975)

CUADRO SOBRE "APTITUDES DIDACTICAS" DE MEDIOS MASIVOS

Aptitud:	Impreso	Radio	Telev.
Contenido lógico o matemático	++	-	+
" sintético complejo	+	-	+
" de difícil entendimiento	+	-	+
" de difícil memorización	++	-	+
" visual	+	0	+
" descriptivo (verbal)	-	+	+
" narrativo	-	+	-
Regulación individual del aprendizaje	+	0	0
Autoevaluación del aprendizaje	+	0	0
Retroalimentación por el mismo medio	+	0	0
Relación interpersonal aparente	-	+	++
Motivación	-	+	+
Conservación	+	-	-
Intercambio sobre contenidos ya transmit.	-	+	+
Emisión sintetizando participación y logros de educandos	0	+	++
Alcance (accesibilidad)	-	+	-

Símbolos: 0; Aptitud nula
 -; Aptitud menor
 +; Aptitud mayor
 ++; Aptitud mucho mayor

CONCLUSION

LA COMUNICACION, CLAVE DE LA EDUCACION DEL FUTURO.

Después de este breve análisis basado esencialmente en nuestro conocimiento del sistema educativo actual, deberíamos preguntarnos si éste está en condiciones de responder al desafío de los rápidos cambios que están ocurriendo en nuestro Medio Ambiente a raíz de los descubrimientos científicos y tecnológicos. En este punto de nuestra reflexión, deberemos dejar para otra obra el estudio más detallado de este problema. Mientras tanto, y a modo de conclusión, podemos precisar algunas de las preguntas que incluye el desafío actual, e indicar cual es, a nuestro juicio, la vía de solución más segura.

El sistema educativo es un subsistema social insertado, junto a otros subsistemas -con los cuales mantiene relaciones-, en el Medio Ecológico. En consecuencia, influencia y es influenciado por estos otros subsistemas y todos los cambios que ocurren en ellos. Como su objetivo principal es facilitar al sujeto humano las condiciones y medios para hacerse responsable de su futuro, debería ayudarlo a prever los cambios, enfrentarlos y orientarlos. Desgraciadamente, el sistema que conocemos -como bien lo señala Watson- toma poco en cuenta los problemas actuales y aún menos los problemas del futuro. Las innovaciones que admite son esporádicas, superficiales, puntuales y atrasadas, con lo cual crece el desfase entre el desarrollo científico y tecnológico y el desarrollo de la educación.

Ante este diagnóstico tan pesimista -compartido por destacados especialistas, muchos de los cuales pertenecen o asesoran a la UNESCO- ya han surgido algunas pistas de renovación. El informe preparado por la misma UNESCO bajo el título "Aprender a Ser" es una de las más alentadoras, por cuanto da a la educación una dimensión mucho más amplia y capaz de satisfacer las necesidades del hombre en un mundo en permanente cambio: es la concepción de la **educación permanente** que compartimos plenamente y hacia la cual orientan las líneas que hemos esbozado en la presente obra. El hombre, en efecto, está llamado a realizarse plenamente -y, por lo tanto a aprender- a través de toda su vida y de todas las situaciones de su vida. En otras palabras, volvemos a reafirmar nuestro supuesto inicial: es toda la comunicación humana que es educativa. El ser humano no deja de comunicar sino al morir y por lo tanto, sólo en este momento deja de aprender.

En esta perspectiva, no desaparece totalmente la "institución educativa" pero sí ha de tomar una forma totalmente nueva. Un indicio de lo que podría ser se encuentra en las actuales instituciones de teleeducación, aunque éstas también se irán transformando. Hemos de pensar que lo esencial consistirá en "aprender a aprender", es decir a sacar provecho de todas las situaciones de la vida para perfeccionarse, lo cual significa valorar cada vez más la riqueza de la comunicación con los demás seres humano y con el Medio Ambiente. Consecuencia también de este nuevo enfoque será la flexibilidad del sistema: múltiples alternativas para "entrar" o "salir" del sistema formal (instituciones o agencias educativas), diversidad de contenidos y metodologías, currícula individualizados y autoplanificados, etc.

¿Quedan entonces obsoletas las descripciones de nuestros capítulos anteriores? No lo creemos, justamente porque hemos adoptado el enfoque de la comunicación y hemos tenido siempre presente la situación de las instituciones de teleeducación. Las exigencias de una "educación para el futuro" son de revisión filosófica (qué es y para qué) y de replaneamiento (etapas, procesos, contenidos, métodos). Lo que hemos dicho al respecto nos parece a la vez lo más central y bastante consecuente con la concepción de la educación permanente. Por ello nos atrevimos a titular esta conclusión "La comunicación, clave de la educación del futuro".

BIBLIOGRAFIA

Buber. M.: La vie en dialogue, Aubier, París, 1959, 249p.

Carontini. E.: Existence humaine et communication sociale, Librairie Universitaire, Louvain, 1969,122 p.

Colle. R.: Curso de iniciación a la comunicación social, CENCOSEP, Santiago, 1977,160 p.

Comunicación humana y ecología. ISI-FREDER, Osorno, 1977,52 p.

La educación como proceso de comunicación, SEDECOS, Santiago. 1971,50 p.

Guía para la selección de medios de comunicación en programas de educación a distancia, SEDECOS, Santiago. 1976.45 p.

Ducos. M.: Gouvernement et efficacité dans l'Eglise, Fleurus. París, 1969, 180 p.

Freire, P.: La educación como práctica de la libertad, ICIRA, Santiago, 1970, 136 p.

Sobre la acción cultural, ICIRA, Santiago, 1971, 117 p.

Gutiérrez. F.: El lenguaje total - Pedagogía de los medios de comunicación, Humanitas, Buenos Aires, 1974, 205 p.

Illich. I.: Contra la religión de la escuela, en Rev. "Contacto", VIII. 1, pp.10-24.

Leyton, M.: Planeamiento educacional - Un modelo Pedagógico, Ed. Universitaria, Santiago, 3a. Ed.1974, 182p.

Mc Luhan. M.: La comprensión de los medios, México, Diana, 2a. Ed. 1969. 443 p.

Mantovani, J.: Educación y plenitud humana, El Ateneo, Buenos Aires, Ba. Ed. 1968, 191 p.

Recart, H.: Algunas consideraciones sobre curriculum y educación de adultos, CLEA, Santiago, 1974, 30 p.

Planificación del proceso educativo, SEDECOS, Santiago, 1971, 27 p.

Supervisión y evaluación, CLEA, Santiago, 1975,37 p.

Rogers, C.: Le développement de la personne, Dunod, Paris, 1966, 284 p.

Psicoterapia centrada en el cliente, Paidós, Buenos Aires, 1966,459 p.

Schiefelbein, E.: Teorías, técnicas, procesos y casos en el planeamiento de la educación, El Ateneo, Buenos Aires, 1974, 973 p.