

Comunicación- educación

Un nuevo escenario

Carlos Eduardo Valderrama H.¹

Introducción

La intención de este artículo es mostrar en forma muy breve algunas dinámicas y tendencias de la cultura contemporánea que se constituyen en el contexto general del surgimiento de la relación *Comunicación-Educación*, enunciar algunos de los problemas culturales y educativos que podrían estratégicamente ser abordados desde ella, y presentar los principales ámbitos de su desarrollo y constitución en el continente latinoamericano.

Cuando se habla de la relación entre comunicación y educación, suelen ocurrir malentendidos que casi siempre tienen que ver con una mirada reduccionista que impide ver la riqueza y las posibilidades de esta relación. A veces se limita a la simple introducción de los medios en la escuela y al estilo de las propuestas de la tecnología educativa: el televisor, el vídeo, el radio y el computador, entre otros, terminan siendo meros instrumentos, meros reproductores de imágenes y sonidos. En ocasiones, la comunicación en la escuela se reduce a un problema de carácter formal: lo que interesa es la cantidad de información, el número y el tipo de canales, el tipo de soportes, etc. Otras veces, se piensa que el asunto de la comunica-

¹ Docente/Investigador de la Especialización en Comunicación-Educación del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central. Sociólogo. Estudios de Magister en Sociología de la Cultura.

ción en la educación es un problema exclusivo del área de "Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros" -como rezan los decretos y resoluciones- y que, en consecuencia, el problema es del docente de español o de inglés que debe enseñar a sus estudiantes a hacer composiciones, redactar o expresarse correctamente².

En este sentido, generalmente no se piensa que la intersección entre los procesos educativos y pedagógicos, de un lado, y los comunicativos, de otro, está en la base de muchas de las manifestaciones de la cultura contemporánea que hoy se nos aparecen como problemáticas y que el abordaje de dicha intersección podría ser la clave tanto para su desciframiento como para la elaboración de propuestas alternativas en la perspectiva de la construcción de una sociedad justa y equitativa.

El contexto del surgimiento

La constitución de la relación comunicación-educación está enmarcada en lo que pudiéramos llamar el reordenamiento general de la cultura en Occidente. Muchos especialistas coinciden en afirmar que estamos en una etapa de profundas transformaciones y que éstas cubren prácticamente todos los ámbitos de nuestra sociedad: el económico, el político, el social y, por supuesto, el de la cultura. De este modo, las sociedades contemporáneas están enfrentando la emergencia de nuevos retos y la complejización de los anteriores; y para ello, es claro que estratégicamente se necesitan nuevas teorías, saberes y definiciones de campos de acción para comprender los procesos y para actuar sobre ellos. La relación *comunicación-educación* es uno de estos campos emergentes que se han estado configurando en las últimas décadas.

Para comprender el carácter estratégico de la relación comunicación-educación, mencionaremos, de manera breve y un tanto esquemática, algunos rasgos de dicho reordenamiento de la cultura que consideramos pertinentes a la intención de este escrito.

El primero, tiene que ver con la caracterización de la sociedad actual como la sociedad de la comunicación y la información. Con ello se quiere decir al menos tres cosas: una, que estamos inmersos en un medio que posee una alta densidad comunicativa; es decir, un medio en el cual circula una gran masa de saberes y de información, a una alta velocidad y copando diversos espacios de la cotidianidad de quienes, por supuesto, tienen acceso a este mercado mundial de símbolos. En efecto, si damos una mirada rápida a

nuestra vida cotidiana nos podemos dar cuenta que la presencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es cada vez más fuerte; la televisión, la radio, la publicidad, el cine, la internet, los computadores personales, el celular, la videocasetera, etc., permean incesantemente los espacios de las cotidianidades de muchas personas en el mundo.

Se quiere decir también que los procesos de comunicación y las prácticas comunicativas son cada vez más complejas. La mediación de las tecnologías y las técnicas, la semiotización de la vida cotidiana -estamos rodeados cada vez más no sólo de cosas que poseen significado sino de cosas que poseen más de un sentido- y las transformaciones que todo ello está generando en las sensibilidades, las percepciones y la cognición de los individuos, especialmente de los niños y de los jóvenes, hacen que no podamos seguir considerando la comunicación como un proceso simple de transmisión de información.

Por último, se quiere decir que, en el concierto mundial de la economía, el papel estratégico de las fuerzas productivas ha sido asumido paulatinamente -sin que éstas pierdan relevancia- por la producción y posesión de conocimiento e información. El poder se juega, en buena parte, en las estrategias de control, almacenamiento, producción, circulación, uso y aplicación de los diversos saberes e informaciones. Es la economía del saber y la información la que, de manera tendencial, está orientando la dinámica económica de la sociedad actual. A manera de ilustración, veamos los siguientes datos presentados por Ford (1999a):

"...según un estudio de la Universidad de Texas que publicó el Whashington Post y Clarín, sólo Internet generó el año pasado [1998] alrededor de 301.000 millones de dólares. Esto significa que la industria norteamericana de Internet compite con sectores como el automotriz (350.000 millones) y telecomunicaciones (270 millones). Esto se da en un marco donde es importante señalar dos cosas: -uno es el de la concentración: sólo en el sector de telecomunicaciones las diez empresas más importantes concentran el 86% de la economía del rubro; -otro es el cambio en los sistemas de propiedad y en el volumen económico: la última fusión, la compra de la vieja cadena de la CBS por Viacom, dueña de MTV (unos 400 millones de

² Huergo (1999: 23 ss), señala otras reducciones que ponen en peligro la constitución del campo de la comunicación-educación: el unilateralismo pedagógico, la reducción de la comunicación a los medios y la educación a la escuela, el interpretacionismo y el practicismo, entre otras.

subscriptores) movió la suma de 34.600 millones de dólares, casi un tercio de la deuda externa argentina. Además en esta fusión tuvo un lugar importante la venta de servicios de Internet. Lo cierto, para cerrar este bloque económico, es que en los Estados Unidos la mayor industria de exportación no está constituida por la aviación, la computación o los automóviles, sino por la recreación, en filmes y programas de televisión. Por último, otro dato básico que se produce en esta vuelta de tuerca sobre los sistemas de propiedad: los países industrializados detentan el 97% de todas las patentes del mundo".

Un segundo rasgo del reordenamiento de la cultura occidental se refiere a las prácticas políticas. Hoy existen nuevas formas, escenarios y prácticas de participación en lo político y social. Las instituciones tradicionales como los partidos políticos y el parlamento producen cada vez más rechazos, son cada vez menos el espacio para el debate y el ejercicio de la política. La reacción, por parte de la llamada 'sociedad civil', es la búsqueda de alternativas para la participación, las adscripciones sociopolíticas y el ejercicio de la ciudadanía. La música, la apropiación resignificada de los espacios públicos, el consumo, el graffiti, las actividades del 'parche', los nuevos movimientos sociales, ecologistas, feministas, homosexuales, de derechos humanos, son nuevas formas de reivindicar derechos, comprometerse con la sociedad y las comunidades, realizar propuestas de convivencia, hacer oír la voz de los que históricamente han estado marginados o se sienten mal representados en las instituciones políticas tradicionales.

Vale la pena mencionar que el lugar ocupado por los medios masivos de comunicación ha sido de vital importancia en este reordenamiento. Como dice Jesús Martín-Barbero (1998), es menos la plaza pública y el congreso y más los medios el escenario del debate público, de la opinión pública, de la deliberación y de la apropiación política. En efecto, los medios son el lugar en donde, gracias a las refinadas metodologías de la mercadotecnia, se presentan estratégicamente las propuestas políticas de corto, mediano y largo alcance; son el ámbito de las guerras de información y desinformación de cierta idea de lo público. Son uno de los lugares primordiales del modelado ideológico del mundo y de una nueva forma de la gestión política (Sodré, 1998: 77).

Otro movimiento característico de la época contemporánea, atañe a los procesos de socialización y educación. Ellos también han tenido profundas transformaciones. El

papel asignado a la institución escolar por la modernidad, como el lugar por excelencia para la introducción del individuo en la sociedad, hoy lo comparte con otras instancias; cada vez es más clara la preeminencia de las llamadas educaciones no formales e informales, y, según Marco Raúl Mejía (1993: 105), atravesados "...por los medios, por la información, aparecen procesos modificatorios de costumbres, de pautas de comportamiento, de patrones de aprendizaje, y por qué no decirlo, de nuevas lógicas de entendimiento". En alguna medida, la relación tradicional maestro-alumno como eje del proceso educativo comienza a ser desplazada por los medios masivos de comunicación, los videojuegos, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y por las relaciones interpersonales de las barriadas, de la cuadra, del 'parche'.

En este sentido, los saberes -y sobre todo los que funcionan para y en la vida práctica-, ya no están confinados en los libros que reposan en las bibliotecas de las escuelas o las universidades; circulan, como ya lo vimos, en otros ámbitos. Incluso, citando a Martín-Barbero (1998), es posible que "... los saberes más importantes para funcionar en el sistema productivo y en el sistema político no pasan por la escuela, no están pasando por la escuela primaria y secundaria, ni siquiera por la universidad; si ustedes se meten a internet, van a encontrar dónde es que se aprende hoy a tomar decisiones, a gestionar...". Buena parte ello ha sido posible tanto por la revalorización del lenguaje audiovisual, por el surgimiento del lenguaje digital y los nuevos soportes tecnológicos que, si bien no se oponen, sí complementan la cultura escritural.

En el plano de las identidades, los antiguos referentes por medio de los cuales éstas se definían generaban adscripciones culturales colectivas e individuales como la raza, la lengua, la religión y el territorio -este último en tanto Estado-Nación-, están siendo reemplazados por otros hasta el punto que hoy ya no podemos hablar de una sola identidad sino de múltiples y diversas identidades. La moda juvenil crea estereotipos que configuran un lenguaje icónico desterritorializado a manera de referentes internacionales; la música y cuanto la rodea aproxima personas de diversa nacionalidad y distintas razas y credos; el consumo, que además de ser intercambio, crea éticas, conductas y procesos de distinción. El barrio, el 'parche', los proyectos comunitarios, etc., promueven adscripciones de corto y mediano plazo. Todo junto se constituye en los nuevos referentes identitarios, en los nuevos escenarios para las adscripciones y los actuales agentes creadores de imaginarios colectivos³.

Sin embargo, este reordenamiento no es lineal, homogéneo y pacífico. Como lo planteara J. J. Brunner (1992), el acceso al mercado mundial de mensajes y símbolos es de carácter segmentado y diferencial. En una sociedad que se reproduce mediante la transmisión estructural de desigualdades, sólo pueden esperarse accesos segmentados al capital cultural, desiguales apropiaciones e interacciones conflictivas. A manera de ejemplo, y siguiendo a Anibal Ford (1999b: 117), las brechas infocomunicacionales no se limitan al campo específico del acceso a los medios masivos y a las nuevas tecnologías de la información sino que tienen un efecto transversal sobre toda la estructura social: "*Un país con bajo índice o infraestructura de teléfonos queda marginado no sólo de las redes como Internet sino del seguimiento y la inserción en la economía internacional y del diálogo con los cambiantes procesos socioculturales*".⁴

El desarrollo general del campo

De cara a estas dinámicas, podemos decir, en principio, que el trabajo realizado en el campo de la comunicación-educación se ha desenvuelto en tres grandes ámbitos: Educación para la recepción, *Comunicación en la educación* y *Educación y nuevas tecnologías*.⁵

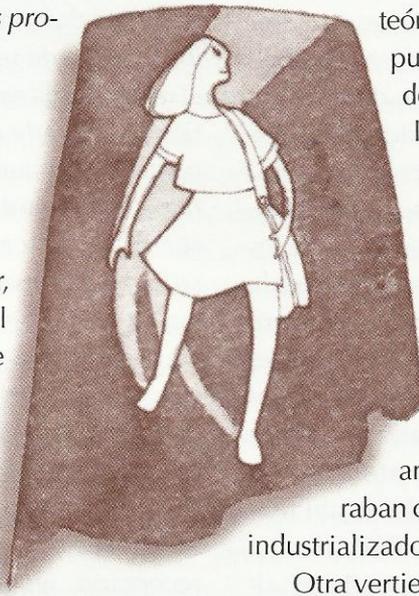
El primero, se deriva de la relativamente amplia tradición que desde la comunicación tienen los llamados estudios de recepción. El aporte investigativo desde la educación en este terreno ha sido poco, por no decir nulo, sumándose a ello el hecho de que en América Latina la educación para los medios no ha sido objeto de políticas de estado, a diferencia de países como Canadá, Australia y algunos de Europa que, desde las décadas del sesenta y setenta, han integrado, con diferentes enfoques y perspectivas, la enseñanza de los medios audiovisuales en el currículum de sus instituciones educativas y la han ligado a los planes y transformaciones pedagógicas de la escuela.⁶

Los primeros trabajos de educación para la recepción, tuvieron como principal referente el modelo clásico de la comunicación, esto es, el modelo lineal emisor-mensaje-receptor. Las diferencias entre enfoques y metodologías de estas propuestas iniciales hicieron énfasis en uno u otro elemento o momento del proceso. Sin embargo, paulati-

namente y gracias a los desarrollos teóricos e investigativos de la comunicación, la educación para la recepción fue ganando en capacidad explicativa y educativa.

En América Latina se han realizado varios trabajos, algunos dentro del ámbito de la educación formal y otros, los más, en organizaciones no gubernamentales orientadas hacia la promoción comunitaria. Una vertiente se denominó *Lectura crítica de medios*. Tendía a desentrañar el contenido ideológico de los mensajes emitidos por los medios, a formar hábitos mentales activos para enjuiciar lo que estos difundían, a capacitar a los receptores para descubrir los elementos que formaban su estructura y a enseñarles a percibir las líneas ideológicas que los orientaban. El receptor, en alguna medida, se consideraba pasivo, inerte frente al carácter nocivo de los medios. Los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentaron sus propuestas provinieron de los primeros desarrollos de la semiótica; a través de tres niveles de análisis: el denotativo, el connotativo y el ideológico. Se pretendía desentrañar el contenido no evidente y regulativo de los medios y develar la estructura binaria de los mensajes (todo mensaje tiene una significación opuesta de carácter implícito)⁷. Recordemos que fue la época -décadas del setenta y ochenta- en la que existió una aguda denuncia al imperialismo ideológico norteamericano y en la cual los medios se consideraban como agentes de la dominación que los países industrializados ejercían sobre los subdesarrollados.

Otra vertiente se denominó *Recepción activa* y tuvo su principal impulsor en el proyecto del Centro de Investigación y Expresión Cultural y Artística de Chile -CENECA-. En 1982, durante el período de la dictadura, esta institución trabajó en el campo de la educación para una recep-



3 Para profundizar en este aspecto, ver ORTÍZ (1998) y GARCÍA CANCLINI (1995).

4 Este autor nos presenta datos significativos: En Estados Unidos hay 805 televisores por cada mil habitantes, en Francia 589, en Argelia 89, en Filipinas 49, en África sub-sahariana 33 y en Etiopía 4,4. Con respecto a los teléfonos, Suecia posee 681 por mil habitantes, Estados Unidos 626, Suiza 620 y el promedio en Nepal, Bangladesh e India es de 10 a 13. En el caso de Internet, solamente el 2.7% de la población mundial navega en la red, pero de esa población el 82.7% se encuentra en Estados Unidos, el 6.22% en toda Europa, en Asia y Oceanía el 3.75% y sólo el 0,38% en Latinoamérica.

5 Usamos estas dos expresiones de manera genérica, pues cada perspectiva ha acuñado su propia designación de acuerdo a su enfoque teórico-metodológico y a los énfasis puestos en uno u otro momento del proceso comunicativo y/o educativo.

6 Ver la séptima parte del libro de APARICI (Coord.), (1996), intitulada: *La situación de la enseñanza de los medios de comunicación en el contexto internacional*. También PUNGENTE, (1990).

7 Ver: *Equipo Comunicaciones* Don Bosco, (1987), pp. 5 y 23.

ción activa de la televisión como una forma de resistencia al carácter autoritario y propagandístico del régimen que se imponía a través de los medios masivos. Aquí, el énfasis estuvo en la recepción y en el mensaje mismo; su objetivo central fue promover una actitud reflexiva ante los contenidos y estimular la expresión cultural (Fuenzalida y Hermosilla, 1996: 262 y 263). El principal presupuesto de esta vertiente es que la información no tiene un significado único, objetivo, sino que depende de la situación particular, del contexto sociocultural, y está enmarcado por una situación de tensión y contradicción entre riqueza y pobreza.

Para la recepción activa, la significación no se agota en el proceso de emisión ni en el análisis semiótico; es una construcción del sujeto inmerso en su contexto. En este sentido, la recepción es un proceso de carácter intencional que refuerza las condiciones de mediación presentes en toda dinámica de decodificación de los mensajes, desarrolla una actitud crítica en el sentido de distinguir entre los contenidos que el medio de comunicación ofrece y los valores propios de un grupo socio-cultural, busca desarrollar la capacidad de confrontar los propios intereses y necesidades de comunicación con los que la televisión ofrece y, por último, pretende generar conciencia para exigir una orientación social de la televisión adecuada a los intereses y necesidades de los sectores sociales⁸. Algunos de estos trabajos han enfatizado en la dimensión lúdica, en las emociones y pasiones que despierta la interacción con los medios, para desde ahí fundar una propuesta de educación para los medios⁹. Llamamos la atención sobre cómo no es posible comprender el alcance de la televisión apelando sólo al análisis de sus discursos, es decir, a la lógica racional que le subyace, pues los medios apelan y producen sentimientos con lo que se hace necesario recurrir también a la lógica de las emociones para comprender cabalmente sus dinámicas.

Vale la pena mencionar una propuesta que ha tenido un largo desarrollo en el mundo anglosajón, pero que de algún modo ha influenciado ciertas prácticas en Latinoamérica. Se trata de los llamados *media literacy* o alfabetización audiovisual. Su presupuesto orientador es que los medios son importantes creadores y mediadores del conocimiento que circula en las sociedades, y que la comprensión de la manera como estos representan la realidad, las técnicas utilizadas y la ideología que comportan en sus representaciones es una "exigencia" para todos los ciudadanos (Masterman, 1996). Metodológicamente, se fundamenta en la investigación y en la integración del trabajo

analítico con la actividad práctica. Propone que el análisis crítico de los productos audiovisuales debe estar permeado por el desarrollo de competencias y destrezas de tipo técnico relacionadas con la producción, de manera que el estudiante pueda "...conseguir una fusión de criticismo práctico y práctica crítica".

La *Educación de las audiencias*, desarrollada fundamentalmente en México, pero con una gran incidencia en el resto de países latinoamericanos que se han acercado al campo, ha trabajado principalmente los procesos de recepción televisiva, aunque sus premisas y propuestas metodológicas son aplicables a la interacción de las audiencias con los demás medios masivos. El objetivo general de esta propuesta es modificar, a través de un esfuerzo pedagógico, el resultado de la interacción con los medios, de manera que el resultado de esta experiencia redunde en beneficio de la audiencia, permitiéndole ser más crítica y selectiva (Orozco, 1997: 42). El concepto clave de esta vertiente es el de mediación, concretamente, el de mediación múltiple: se afirma que el proceso de recepción, igual que el del aprendizaje -formal y no formal- está mediado por un conjunto de influencias provenientes de la mente del sujeto como de su contexto sociocultural. Estas mediaciones pueden ser de índole cognitivo (racionales, emocionales), situacionales (momento de interacción con el mensaje y momento de interacción con el medio), institucionales (esquemas y valores transmitidos por las instituciones en las que se encuentra inscrito el individuo: familia, escuela, partidos políticos), estructurales (clase, género, status) e identitarias y culturales.

El segundo gran ámbito, el de *Comunicación en la educación*, se ha centrado más en las dinámicas comunicativas que subyacen en la relación pedagógica, en la interacción



8 MORAN, (1993).

9 Ver CHARLES y OROZCO (1990). También CENECA (1992).

de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera de la institución escolar¹⁰. Un primer hito lo constituye la propuesta de Ricardo Nassif en los años sesenta, quien quiso modelizar la relación pedagógica en términos de la teoría de la comunicación (Huerco, 1999). Su propuesta consistió en asimilar mecánicamente al emisor con el maestro, el mensaje con el saber, el canal con los medios y al receptor con el alumno. Se trataba de una visión lineal de la comunicación y de una postura, en términos pedagógicos, transmisionista, que hacía énfasis en los contenidos y expresaba una relación autoritaria y vertical entre el profesor y el estudiante. Posteriormente, bajo la influencia del

conductismo y de la teoría de la información, a este modelo se le introduce el concepto de retroalimentación, el cual no pretende ser una apertura del emisor, o una forma de participación del receptor-estudiante, sino el mecanismo de control que posee el profesor para verificar los resultados del proceso de modelamiento de la conducta. Según Pedro Gilberto Gómez (1997), corresponde a una concepción pedagógica que hace énfasis en los resultados.

La crítica a esta modelización de la relación pedagógica en términos comunicativos, provino de diversas direcciones. Por una parte, de la llamada pedagogía de la comunicación. En las compilaciones realizadas por Rodríguez Illera (1988) y J. Sarramona (1988), se puntualizan dos aspectos en oposición a dicho modelamiento. El primero, que la pedagogía de la comunicación no es sólo una materia más dentro del currículo -a la manera de una pedagogía del latín o de las matemáticas- como tampoco sería un curso de redacción; sería una disciplina crítica que actuaría a la manera de fundamento comunicativo de la educación, que cumpliría con funciones destinadas a satisfacer las necesidades: humanas y socioculturales, de las disciplinas y profesiones y, por supuesto, las de las realizaciones prácticas y técnicas. La comunicación en la educación pretendía conectar científica,

funcional y profesionalmente la educación, la tecnología y la comunicación (Sanvisens, 1985). La segunda, se plantea la necesidad de adecuar los conceptos de información y comunicación a la cualidad educativa, es decir, tratarlos de acuerdo a las leyes del aprendizaje y a la forma como se aprende. Bajo la influencia de la teoría de sistemas proponen ver al receptor-estudiante como un sistema de "transformación autoestructurante y autoconstructivo" que posee categorizaciones, percepciones y experiencias previas al acto de enseñanza-aprendizaje y que es capaz de producir una "resultante" que lo autoalimentaría.

Otra fuente de la crítica a la modelización de la relación pedagógica en términos de la comunicación provino de la semiótica y los estudios culturales. La primera complejizó la relación al introducir el concepto de código, al señalar la necesidad de desarrollar en maestros y estudiantes competencias codificadoras y decodificadoras, y al hacer énfasis en el carácter de interlocución -y no meramente de locución unidireccional- del proceso pedagógico. Los segundos "ubicaron" a los dos polos del proceso, al acto pedagógico y a las dinámicas comunicativas dentro de la cultura; es decir, reconocieron que tanto el emisor como el receptor son sujetos situados en culturas particulares, con universos simbólicos y valorativos particulares; que existe una especie de simultaneidad de las culturas orales, las escritas, las audiovisuales y las, hoy en emergencia, digitales o electrónicas; que los tejidos comunicativos en el interior de la escuela están en relación directa con los universos culturales del entorno.

Finalmente, y es quizá la que mayor fuerza ha tenido en Latinoamérica, la crítica realizada por pensadores como Paulo Freire, Mario Kaplún, Daniel Prieto y Francisco Gutiérrez, entre otros. Según Kaplún (1993), este es un tipo de comunicación educativa de carácter instrumental que busca una formación de individuos aislados, que cierra los espacios de comunicación, no valora el diálogo, imparte una enseñanza homogenizada y no le interesa la expresión autónoma - oral o escrita- del estudiante. Afirman que la universidad -y por extensión el sistema escolar-, anclada en el traspaso de conocimientos terminó por perder su sentido: la formación de seres humanos. No es con datos como se logra sino "...por la pasión por la comunicación, por la relación humana, por la aventura de realizarse como persona, a partir de la construcción de conocimientos, de

¹⁰ Ello no quiere decir que los trabajos y las propuestas desarrolladas en este ámbito no hayan incorporado en sus reflexiones y en sus propuestas pedagógicas los medios de comunicación masivos y no masivos.

la creatividad, de la investigación, del intercambio de experiencias" (Gutiérrez y Prieto, 1996: xiv).

El tercer gran ámbito, el de *Educación y nuevas tecnologías*, comienza a tener desarrollos en la reflexión general sobre el lugar de las nuevas tecnologías en la cultura, el devenir de las sociedades y el impacto en la educación y los procesos cognitivos¹¹. La llamada informática educativa, en buena medida le ha apuntado a la creación de propuestas pedagógicas mediadas por los últimos desarrollos tanto de software como de hardware. Sin embargo, por ahora, es posible distinguir *grosso modo* dos tendencias en el desarrollo de este ámbito.

Una, fuertemente influenciada por la tecnología educativa, ha buscado el diseño y el desarrollo de sistemas altamente tecnificados para introducirlos en la relación enseñanza-aprendizaje sin alterar los modelos pedagógicos y comunicativos tradicionales. El resultado ha sido la generación de procesos más eficaces de transmisión -que no de creación y re-creación- de los saberes, mejores formas de control cuantitativo de los "rendimientos" del estudiante, mejores maneras de direccionar las búsquedas de información y la implementación de sistemas tutoriales computarizados de carácter vertical dado su carácter instructorista. Se trata de una búsqueda de estandarización del aprendizaje de acuerdo a parámetros racionalistas propios de la lógica de producción de mercancías. Así, encontramos, por ejemplo, propuestas que tienen como principal objetivo *"Introducir el uso de la herramienta informática apoyando la tarea propuesta y planificada con el docente conduciendo [sic] a los alumnos en el proceso de desarrollar las destrezas necesarias para dominar un soft, posibilitar el desarrollo de la habilidad en el manejo del teclado y de la impresora"*, o que pretenden que los alumnos manejen el código gráfico y apliquen adecuadamente las *"convenciones ortográficas"* (Crapanzano y Altmark, 1998), o por último, concentrando los objetivos en el aprendizaje del manejo de los equipos y los programas.

Otra ha buscado, por el contrario, aprovechar las potencialidades del desarrollo técnico y tecnológico para propiciar la creatividad, para proponer una formación del docente en informática teniendo en cuenta los saberes de los alumnos, del profesor, los nuevos lenguajes y alfabetizaciones, la brecha generacional y comunicacional, las nuevas identidades socio-culturales, entre otros aspectos¹². A través de las posibilidades interactivas que brindan las tecnologías y la lógica del hipertexto, ha buscado que el rol de los estudiantes sea activo dentro del proceso pedagógico.

Para finalizar esta mirada rápida y esquemática, que no pretende ser exhaustiva y que seguramente no le hace justicia a las propuestas mencionadas, y por supuesto a las que han quedado por fuera, no sobra señalar algunos retos -de los muchos que se podrían desprender de lo expuesto- que hoy se le plantean tanto a los educadores como a los comunicadores, los profesionales de las ciencias sociales y, en general, a los animadores de procesos educativos. Retos que se inscriben en el campo de la comunicación-educación y que tienen que ver con una resignificación de la escuela y del sentido de la educación.

Un primer reto está relacionado con cerrar la brecha comunicativa intergeneracional que se ha abierto como parte de ese reordenamiento de la cultura que describimos en la primera parte. En efecto, el diálogo entre los adultos y los jóvenes, entre el profesor y el estudiante, es cada vez más difícil. Los universos de sentido, las cosmovisiones, las formas de conocer, la sensibilidad, los proyectos de vida y los proyectos de sociedad que poseen estos dos segmentos de la sociedad, van por caminos diferentes. Un proyecto educativo, formal o no formal, no sólo debe tener en cuenta estas condiciones culturales de la comunicación entre las generaciones en el momento del diseño de sus propuestas pedagógicas y didácticas, sino que debe propiciar el encuentro de sus universos de sentido y la producción y recreación conjunta de saberes para la formulación de proyectos de vida y de sociedad.

Dentro de las muchas acciones concretas que en esta dirección pueden realizar las instituciones educativas, los docentes o animadores pedagógicos, está una primera relacionada con el re-conocimiento a través de la investigación cultural y educativa de los rasgos característicos de las culturas juveniles específicas a los radios de acción de esas instituciones o de esos docentes o animadores. En efecto, re-conocer -entre otros aspectos de las culturas juveniles- los imaginarios que los jóvenes y los niños tienen sobre el país, la ciudad, el barrio, la familia, la escuela; las concepciones sobre el mundo, la vida y la muerte, la sociedad, la política; su relación con los medios masivos de comunicación, sus dinámicas comunicativas según los distintos escenarios de su vida cotidiana, sus medios preferidos de expresión y creatividad; sus expectativas frente al presente y al futuro, significa comenzar a crear las condiciones mínimas para el diálogo, para la contrastación respetuosa pero crítica entre visiones diferentes, para la cons-

11 Ver al respecto, entre otros, FORD, Aníbal (1995) y PISCITELLI, Alejandro (1995) y (1998).

12 Ver el estudio realizado en Argentina por GÓMEZ (1998).

trucción con y en la diversidad cultural de proyectos conjuntos de sociedad.

El segundo reto está dado por la idea de poner en diálogo a la escuela con los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, con otras instituciones de la sociedad y con las dinámicas de la cultura de la vida cotidiana. La escuela debe dejarse interpelar por los medios masivos, por aquello que ellos plantean como proyecto de sociedad y dialogar críticamente con ellos.

En el imaginario de la cultura escolar ha hecho carrera la idea del carácter nocivo que estos poseen, que son los causantes de efectos negativos en la formación de los niños y los jóvenes, y las respuestas han sido diversas: ignorarlos, "satanizarlos" o crear "dietas" televisivas a través de la censura y de la "dosis" diaria de la interacción. Por el contrario, la idea es traer pedagógicamente los medios a la escuela y a los procesos educativos para interactuar con ellos, dialogar con ellos, aprender a leer sus géneros, evaluar críticamente las propuestas que circulan a través suyo, convertirlos en pre-texto para recrear saberes curriculares. La institución escolar debe considerar a los medios en su doble dimensión: como agentes y como objeto de educación. Como agentes, en tanto transmiten valores, información, saberes que son apropiados de diversas maneras por las audiencias; como objetos, en la medida en que son susceptibles de ser enseñados en la perspectiva de formar a una audiencia que comprenda sus géneros, narrativas, formatos, lenguajes y que adopte una posición crítica frente a sus contenidos.

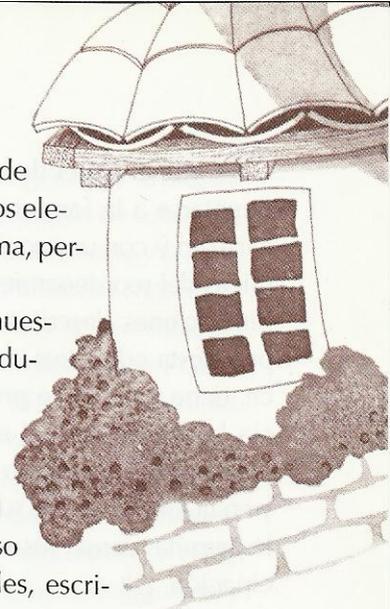
El mexicano Guillermo Orozco (1997) ha propuesto algunas estrategias para incorporar pedagógicamente los medios al proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata, según sus palabras, de aprovechar la programación de los medios para ir alfabetizando televisivamente -y por extensión podríamos decir "mediáticamente"- a los estudiantes. A través de un acercamiento lúdico, por ejemplo a la televisión, se podría analizar el lenguaje de la imagen, la calidad de los programas, los contenidos, los códigos de cada género, los gustos y hábitos televisivos de los estudiantes y los profesores, de manera que se vaya haciendo consciente cómo es la televisión y cómo se es televidente. "Jugar con la tele", "jugar a la tele" o "jugar a partir de la tele" son dinámicas lúdicas que propone el autor para abordar este tipo de análisis: con la primera -un grupo accede únicamente a la imagen, otro al sonido y un tercero a la percepción completa de un programa-, se pretende identificar, a través de la discusión y puesta en común de las diferentes percepciones, los distintos lenguajes que convergen en la televisión; con la segunda y tercera se busca que los niños

y jóvenes comprendan la dinámica de hacer un programa, y reconozcan los elementos que lo componen: guión, tema, personajes, música, libretos, etc.

Por otro lado, continuando con nuestros retos, es necesario pensar en educar y promover el desarrollo de competencias comunicativas acordes con el entorno comunicativo e infocomunicacional de la sociedad contemporánea, que para nuestro caso es una hibridación de culturas orales, escritas, audiovisuales y, las hoy en emergencia, electrónicas o digitales. Es lo que se conoce como alfabetizaciones múltiples o "*alfabetizaciones posmodernas*" (Huerdo, 1999) que, valga la aclaración, no aluden a una capacitación tecnológica sino a una formación en consonancia con las transformaciones culturales que enmarcan la comunicación en exigencias sociales, políticas y cognitivas particulares de cada contexto. La institución escolar y los docentes pueden empezar por re-conocer, junto con sus estudiantes, las estructuras y las principales "marcas" de cada una de estas culturas comunicativas en los contextos concretos, identificar el significado que tiene cada una para los actores educativos y el uso que de ellas hacen cotidianamente, etc.

Todo lo anterior adquiere sentido si la educación tiene en su horizonte la presencia de la "otredad"; es decir, la constitución del sujeto en tanto ciudadano, en tanto actor político. La escuela, los educadores y los comunicadores tienen en este ámbito un gran reto. La nueva realidad de la esfera de lo político, caracterizada por la crisis que experimentan los partidos en tanto instituciones, por el alejamiento de la política con respecto de las dinámicas de la vida cotidiana y por la brecha entre la cultura política y las nuevas formas de ver el mundo, pone en evidencia una nueva forma de vivir juntos, de interpelar a las instituciones y de gestar la organización. Y de paso, esta dinámica conduce a replantear el papel de la escuela en términos de la construcción de ciudadanía y de la formación de ciudadanos que respondan a las nuevas realidades.

Si partimos del presupuesto de que la construcción de las identidades, de la socialidad, del sentido ético, de la convivencia y del ejercicio de la participación, entre otros aspectos constitutivos de la ciudadanía, son de carácter relacional, es decir, que se dan en la medida en que interactuamos con otros -sean estos individuales o colectivos-, y que esta interacción está mediada comunicativamente, es



claro que el papel de la escuela y de los educadores debe orientarse a la formación de sujetos que puedan comunicarse en y con una sociedad como la nuestra, con las dinámicas del reordenamiento cultural, segmentaciones y diferenciaciones descritas en la primera parte. Para ello, una propuesta educativa, cualquiera sea su ámbito y su alcance, debe trabajar en pro del tránsito de la heteronomía hacia la autonomía del sujeto, en la formación de su juicio crítico, en el desarrollo de sus competencias comunicativas y en la formación de su carácter moral, de manera que esto le permita recrear los sentidos de equidad, justicia y emancipación. **n**

Referencias

APARICI, Roberto (Coord.), (1996), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, 2ª edición, Ediciones la Torre, Madrid.

BRUNER, José Joaquín (1992), *América Latina: cultura y modernidad*, Editorial Grijalbo, México

CASTILLEJO, José Luis (Coord.), (1998), "Comunicación y construcción humana", en: SARRAMONA, J. (Ed.), (1988), *Comunicación y educación*, Ediciones Ceac, Barcelona, pp. 43-62.

CENECA (1992), *Educación para la comunicación*. Manual Latinoamericano, UNESCO-UNICEF, Santiago de Chile.

CHARLES, M. y OROZCO, G., (1990), *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, Editorial Trillas, México D. F.

Equipo de Comunicaciones DB, (1987), *Lectura crítica de los medios masivos*, Ediciones Don Bosco, Buenos Aires.

FERRES, Joan, (1994), *Televisión y educación*, Ediciones Paidós, Barcelona.

FORD, Aníbal, (1999a) "Procesados por otros". *Diferencias infocomunicacionales y sociocultural contemporánea, Memorias del Seminario Internacional de Comunicación-Educación. Experiencias, desarrollos teóricos, metodológicos e investigativos*, Departamento de Investigaciones Universidad Central, en prensa.

----- (1999b), *La marca de la bestia. Identificación, desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad contemporánea*, Editorial Norma, Buenos Aires.

FUENZALIDA, Valerio, (1990), "La recepción activa de la televisión: la experiencia de CENECA", en: CHARLES, M. y OROZCO, G., (1990), *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, Editorial Trillas, México D. F., pp. 170-187.

FUENZALIDA, Valerio y HERMOSILLA, María H. (1996), *La recepción activa de televisión*, en: APARICI, Roberto (Coord.), (1996), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, 2ª edición, Ediciones la Torre, Madrid.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, Editorial Grijalbo, México.

GOMEZ, Pedro (1999), *Educación y comunicación: una relación conflictiva* en: MORENO, M. y VILLEGAS, E. (Comp.), (1999), *Comunicación, educación y cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos*, Pontificia Universidad Javeriana, Santafé de Bogotá.

GÓMEZ, Margarita Victoria (1998), *Capacitación docente en informática educativa en el servicio educativo municipal (sem): Estudio de caso*, Primer Congreso Internacional sobre Comunicación y Educación, Sao Paulo.

GUTIÉRREZ, Francisco y PRIETO, Daniel, (1996), *Mediación pedagógica*, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

HUERGO, Jorge y FERNÁNDEZ, María B. (1999), *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá.

KAPLUN, Mario (1993), *Del educando oyente al educando hablante*, Revista Diálogos n°37.

MANTILLA, Agustín (1996), *Los medios para la comunicación educativa*, en: APARICI, Roberto (Coord.), (1996), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, 2ª edición, Ediciones la Torre, Madrid, pp 61-86.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1998), *Cátedra inaugural. Especialización en Comunicación-Educación*, Departamento de Investigaciones Universidad Central, Transcripción.

MASTERMAN, (1996), *La revolución de la educación audiovisual*, en: APARICI, Roberto (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Ediciones La Torre, Madrid

MEJÍA, Marco Raúl, *En búsqueda de una nueva escuela para la nueva época*, en *Educación y modernidad: una escuela para la democracia*, Ediciones Foro por Colombia, Bogotá, pág. 105.

MORAN, José Manuel, (1993), *Leituras dos meios de comunicação*, Pancast Editora, São Paulo, capítulo II, pp.27-69.

OROZCO GÓMEZ, G. (1994), *La autonomía relativa de la audiencia. Implicaciones metodológicas para el análisis de la recepción*, en: *Investigar la comunicación. Propuestas Iberoamericanas*, Universidad de Guadalajara, Jalisco.

----- (1997), *De maestros espectadores a maestros mediadores de la televisión de los niños* en: *Revista de la escuela y del maestro*, año IV, número 20, noviembre-diciembre, Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano, México D. F., pp. 40-52.

ORTÍZ, Renato (1998), *Otro Territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Convenio Andrés Bello, Bogotá.

PÉREZ TORNERO, J.,(1994), *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*, Editorial Paidós, Barcelona.

PISCITELLI, Alejandro (1995), *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

----- (1998), *Post/televisión. Ecología de los medios en la era del Internet*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

PUNGENTE, Jhon (1990), *La educación para los medios en Europa: panorámica de varios países*, en: CHARLES, M. y OROZCO, G., (1990), *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, Editorial Trillas, México D. F., pp.99-120.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. (Comp.), (1988), *Educación y comunicación*, Ediciones Paidós, Barcelona.

SANVISENS, A. (1988), *Hacia una pedagogía de la comunicación* en: RODRÍGUEZ ILLERA, J. (Comp.), (1988), *Educación y comunicación*, Ediciones Paidós, Barcelona, pp. 29-40.

SARRAMONA, J. (Ed.), (1988), *Comunicación y educación*, Ediciones Ceac, Barcelona.

SODRE, Muniz, (1998), *Reinventando la cultura*, Editorial Gedisa, Barcelona.

ZECCHETTO, Victorino, (1986), *Comunicación y actitud crítica*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires.